الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر ـ باتنة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع والديموغرافيا

تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي بالجزائر

دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع الديني

إعداد الطالب:
بشير قادره

إشراف الأستاذ الدكتور
مولود سعادة

لجنة المناقشة

أ.د/ بلقاسم بوقره	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر- باتنة	رئيسا
أ.د/ مولود سعادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر- باتنة	مقررا
أ.د/ مراد زعيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار- عنابة	عضوا
أ.د/مولود سفاري	أستاذ التعليم العالي	جامعة فرحات عباس - سطيف	عضوا
د/ رشيد ميموني	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر(2)	عضوا
د/ فطيمة دريد	أستاذة محاضرة	جامعة الحاج لخضر- باتنة	عضوا

السنة الدراسية: 2011/2010

شكر وعرفان

بداية أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف الدكتور/ مولود سعادة،

الذي أفادني بتوجيهاته وملاحظاته، حتى وصلت هذه الدراسة إلى نهايتها، كما أشكر كل من قدم لي أي عون أو مساعدة من قريب أو من بعيد، لتصبح هذه الدراسة حقيقة ملموسة.

كما أخص بالشكر الأستاذ الدكتور/محمد بومظوف الذي اشرف على هذه الدراسة عندما كنت مسجلا بجامعة الجزائر قبل أن يتم تحويلها إلى جامعة باتنة.

وكذلك الشكر موصول للأساتذة الذين ساعدوني بملاحظاتهم وتحكيمهم لاستمارة البحث، وهم: الأستاذ الدكتور/ مراد زعيمي،

والأستاذ الدكتور/ فضيل دليو، والأستاذ الدكتور/ بلقاسم بوقرة،

والدكتور/ رابح حروش.

فجزاهم الله عني وعن خدمة العلم كل خير.

ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله.

إهداء

ـ إلى كل من يحب العلم، ويعرف فضل العلماء.

ويسعى جاهدا ليكون منهم، طالبا العلم من المهد إلى اللحد، لا يكل ولا يمل، مستثمرا في مادته الرمادية، فهي أعظم كنز عنده، حتى ولو كان حاملا للكنز!

ـ إلى من الجنة تحت أقدامها، إلى أمي الغالية التي رغم تقدم سنها، فمازالت تغمرني بحبها الفياض، وحنانها الذي لا يغيض، ودعواتها المباركة في كل وقت وآن.

ـ إلى أم نصر الدين، التي وفرت لي الجو الملائم في البيت من أجل إنهاء هذه الدراسة، وهي تتمنى أن يكون نصر الدين مقتفيا أثري في طلب العلم.

ـ إلى من تسعده نجاحاتي كأنها نجاحاته.

إليهم جميعا.

أهدي هذا الجهد المتواضع.

فهرس محتويات الدراسة

شكر وعرفان	ب
إهداء	ج
مقدمة	12
الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة	21
المبحث الأول/ موضوع الدراسة	21
I . الإشكالية	21
II. الفرضيات	22
III . أسباب اختيار الموضوع	25
IV.أهمية الدراسة	26
V.أهداف الدراسة	26
VI.تحديد المفاهيم	27
VII.الدراسات السابقة	28
المبحث الثاني/ الإجراءات المنهجية للدراسة	37
I. منهج الدراسة	37
II. مجالات الدراسة	38
III.مجتمع الدراسة	46
IV.عينة الدراسة	48
V. مصادر وأدوات جمع البيانات العلمية	49
ملخص الفصل	51
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	53
المبحث الأول/ الأصول النظرية للدراسة	55
مصادر المدخل المنهجي الإسلامي	58
1/ القرآن الكريم	58
2/ السنة النبوية المطهرة	61
3/ الفكر الإسلامي	61
المبحث الثاني/ سوسيولوجية الظاهرة الدينية	62
1/ كيفية تأثير الدين في المجتمع حسب إسهامات الرواد وعلماء الاجتماع	62
2/ مشكلات دراسة الظاهرة الدينية	68
المبحث الثالث/ النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية	70
1/ النظرية البنيوية	71
2/ النظرية البنيوية الوظيفية	72

3/ نظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية	73
4/ النظرية الشكلية	75
5/ النظرية التفاعلية	76
6/ النظرية الرمزية	78
7/ نظرية التبادل الاجتماعي	79
ملخص الفصل	81
الفصل الثالث: تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي لها	83
المبحث الأول/ تكوين الأئمة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها	86
1/ التعليم في العالم العربي الإسلامي في القرون الأولى	86
2/ مراحل التعليم ومؤسساته	87
3/ محتوى وطرق التدريس	89
4/ أهداف التربية والتعليم في تلك الحقبة	90
5/ مجلس التعليم العالي: تكوينه ودوره	91
6/ تنظيم التدريس في الجزائر في تلك لحقبة	92
أ- المكان الذي يتم فيه التدريس	92
ب ـ الكيفية التي يتم بها التدريس	93
ج ـ المقررات والبرامج الدراسية	93
د ـ الامتحانات والشهادات	93
7/ المحفز لطلب العلم في الإسلام	94
8/ كيفية تمويل التعليم في تلك المرحلة	95
المبحث الثاني/ سياسة فرنسا إزاء التربية والتعليم الذي كان قائما في الجزائر قبل الاحتلال	97
1/ استيلاء فرنسا على الأوقاف الإسلامية	97
2/ القضاء على المسجد ودوره	98
3/ القضاء على معاهد العلم والتعلم	98
4/ فرض نظام تربوي مسيحي انتقائي في الجزائر	99
5/ المناهج وطرق التدريس	100
6/ المدارس الإسلامية الثلاثة	100
7/ هدف فرنسا من تعليم الجزائريين	102
8/ انعكاس النظام التربوي المسيحي في الجزائر على النخب المتعلمة	103
9/ تأثير الحرب على حركة التعليم العربي في الجزائر	103
المبحث الثالث/ التعليم العربي الحر في الجزائر ونتائجه	104
1/ التعريف به	105
2/ النشؤ والحالة	105
3 / التطور	105

4/ الأهداف	105
5/مراحله، مؤسساته، مناهجه	106
6/ نتائج التعليم العربي الحر	109
ملخص الفصل الثالث	109
الفصل الرابع: تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة	112
المبحث الأول/ التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال	115
1/ تعريف التكوين	115
2/ سبب إنشاء هياكل للتكوين	116
3/ بنية الجهاز التكويني في الجزائر غداة الاستقلال	116
4/ التعليم الأصلي في الجزائر	117
5/ تطور التكوين المهني غداة الاستقلال	123
أ/ مرحلة 1962 - 1966	124
ب/ مرحلة المخططات التنموية 1967 - 1977	124
6/ إنشاء هياكل للتكوين الخاصة بالوزارات والمؤسسات	124
7 ـ مؤسسات التكوين الخاصة بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف	125
7-1/ المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بسعيدة	125
7-2/ المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينيةـ سيدي عبد الرحمن ـ بتيزي وزو	127
المبحث الثاني/ المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة	128
I. المكونون بالمعاهد الإسلامية	128
II. المتكونـــــون بالمعاهد الإسلامية	131
III .التسيير ومتابعة التكوين في المعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة	138
المبحث الثالث/ تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة	143
1/ المرحلة الأولى والبرامج الأزهرية	143
2/ المرحلة الثانية وإعداد برامج التكوين	144
3/ المرحلة الثالثة مرحلة التطوير والإثراء	149
4/ المرحلة الرابعة:و برنامج 2005	151
ملخص الفصل الرابع	152
الفصل الخامس: برنامج 2005: دراسة وصفية تحليلية	154
المبحث الأول/ خصائص برنامج2005 ووحدات التكوين به	156
I. خصائص برنامج 2005	156
1ـ تعريف البرنامج لمفهوم المنهاج	157

2- الإطار المرجعي لمنهاج التكوين في المعاهد الإسلامية	157
3- مقاصد التكوين في المعاهد الإسلامية	157
4- الأهداف العامة لتدريس علوم الشريعة	158
II. وحدات التكوين:(المواد المدرسة، أهميتها، منهجية تدريسها، أهداف تدريسها،وسائل تدريسها، مراجعها، مقرراتها، حجمها الساعي)	161
1- وحدات التكوين في منهاج الأئمة المعلمين	161
2- وحدات التكوين في منهاج الأئمة المدرسين	184
3- الفرق بين برنامج الأئمة المعلمين والأئمة المدرسين في منهاجيهما من حيث مواد التدريس	185
III. برنامج 2005: رؤية تقييميه	187
1- رأي مدير التكوين وتحسين المستوى بالوزارة الوصية	187
2- رأي مدير معهد التلاغمة	188
3- رأي أساتذة المعاهد في توصياتهم	189
4 - رأي مجموعة من أساتذة معهد التلاغمة	191
المبحث الثاني/ أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد الإطارات الدينية	193
I . تأطير المساجد بالمتكونين المتخرجين من الجامعة	193
1/ دور التكوين الجامعي	193
2/ دور الجامعة في تكوين الأئمة	194
3/كيف تجرى مسابقة التوظيف للأسلاك المؤطرة للمسجد	195
4/دور أسلاك: الإمام الأستاذ، المرشدة الدينية، المفتشون في تأطير المسجد	196
5/ شروط الالتحاق بوظيفة الإمامة	196
6/أهمية الفئة الحاصلة على الليسانس في تأطير المسجد	198
7/الخاصية المشتركة بين الأسلاك المذكورة	198
8/ محتوى البرنامج الذي تكون عليه حملة الليسانس علوم إسلامية	199
8 -1/ المواد المدرسة بالجذع المشترك	199
8 -2/ المواد المدرسة بالتخصصات	201
8 -2- أ/ برنامج تخصص: الفقه وأصوله	201
8 -2- ب/المحتوى العلمي للمواد المدرسة بتخصص الفقه وأصوله	202
II . التكوين المستمر	204
1/ ماهو التكوين المستمر	204
2/ المستند القانوني له	204
3/ من يعدّ برامج التكوين المستمر؟	205
4/ من ينفذ هذه البرامج في الميدان	205
5 / الفئات المستهدفة من التكوين المستمر	206
6/ أهداف التكوين المستمر وأهميته	206

7/ صيغ وآليات تنفيذ برامج التكوين المستمر	208
8 /المواد المقررة في التكوين المستمر	209
9/ محتويات برنامج التكوين المستمر للعام 2003/2002	210
10/ عوائق التكوين المستمر	217
III. دورات تحسين المستوى	218
أ/ التعريف بها	218
ب/أنواعها	219
ج/ الدورات المعتمدة في قطاع الشؤون الدينية	219
د/ لمن توجه	219
هـ /ماهو الهدف منها	220
و/ماهي محفزاتها	220
ملخص الفصل الخامس	221
الفصل السادس: التوجيه المسجدي	223
المبحث الأول/ التوجيه المسجدي بين الأهداف الكبرى للإسلام ومستجدات العصر	225
1 ـ تعريف التوجيه	226
أ/ تعريفه لغة	226
ب/ تعريفه اصطلاحا	226
ج/التعريف الإجرائي للتوجيه المسجدي	227
2 ـ تاريخ التوجيه والإرشاد	228
3 ـ حقيقة التوجيه والإرشاد	228
4ـ التوجيه والإرشاد في الإسلام	229
أ/ متى ظهر؟	229
ب/ أسسه	230
ج/ الحاجة إليه	230
د/ هدفه	230
هـ /منهجه	231
و/ نمط الفرد الموجه إليه وخصائصه	232
ز/ محتوى التوجيه المسجدي	233
ح/ نمط المجتمع الموجه إليه وخصائصه	234
5/ خصائص التوجيه المسجدي	234
6/ مقارنة التوجيه والإرشاد في الإسلام بالنظريات الحديثة	237
7/ نظريات التوجيه والإرشاد الحديثة	239
7-1 /مجال التوافق والاختلاف بين التوجيه والإرشاد	239
7-2/ متى ولماذا ظهرت نظريات التوجيه التربوي والإرشاد النفسي	241

7 - 3/ نوع الإرشاد وطبيعة المجتمع	241
7 – 4/ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في بناء الإنسان	242
المبحث الثاني/ خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي	244
1 – تعريف الإمام	244
أ/ تعريفه لغة	244
ب / تعريفه اصطلاحا	244
2 – خصائص الإمام الكفء المؤثر	245
أ / صفات جسمية ومظهرية	245
ب/ صفات أخلاقية	246
ج/ صفات علمية	247
د/ صفات تتعلق بالأداء الحسن في التوجيه	248
المبحث الثالث/ دور المسجد، بين العهد النبوي الشريف والعصر الحاضر	251
1/ تعريف المسجد	251
أ/ تعريفه لغة	251
ب /تعريفه اصطلاحا	251
2 / مكانة المسجد في الإسلام	252
3 / أدوار المسجد	253
3 –1/ أدوار المسجد على عهد النبوة والقرون الإسلامية الأولى	253
أ– دور المسجد في مجال التنشئة الاجتماعية من خلال الصلاة	253
ب – دور المسجد في مجال التعلم والتعليم	257
ج – دور المسجد في مجال القضاء	259
د – الدور الاقتصادي للمسجد	261
هـ – الدور السياسي للمسجد	261
و – الدور العسكري للمسجد	263
3–2 /وضع المسجد والأدوار المسندة إليه اليوم – الجزائر نموذجا	263

أ ـ بناء المسجد	263
ب . *المكونات الهيكلية للمسجد*	265
ج . كيفية التأطير في مساجدنا اليوم	265
د . دور المسجد من خلال مهام الأئمة	268
3 . 3 / الإكراهات التي يتعرض لها المسجد في الجزائر	273
أ/من حيث البناء	273
ب/ من حيث التأطير	273
ب . 1/ من حيث مستوى التأطير	273
ب .2/ من حيث تغطية التأطير	274
ج/ التغطية الاجتماعية للأئمة	275
د/ واقع التوجيه المسجدي الممارس في مساجدنا اليوم	276
خلاصة الفصل السادس	280
الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة	282
I. عرض وتحليل نتائج البيانات العامة والشخصية	284
II .عرض وتحليل نتائج علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي	294
III. عرض وتحليل نتائج عوائق التكوين	333
IV. عرض وتحليل نتائج مدى بناء برامج التكوين لعنصر القدوة الشاملة .	342
الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	359
I. مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات	361
1/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى	361
2/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثانية	375
3/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثالثة	385
II. مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة	398
1/ نتائج الدراسة الحالية	398
2/النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة	399
أ/ نتائج الدراسة الأولى"اتجاهات أئمة المساجد نحو الأساليب التربوية"	399
ـ المقارنة بين نتائج الدراسة السابقة الأولى، ونتائج الدراسة الحالية	399

ب/ نتائج الدراسة الثانية " الأبعاد الإعلامية والاجتماعية للجمعة"	401
ـ المقارنة بين نتائج الدراسة السابقة الثانية ونتائج الدراسة الحالية	402
ج/ نتائج الدراسة الثالثة" نمط تكوين الأئمة في الجزائر"	402
ـ المقارنة بين نتائج الدراسة الثالثة ونتائج الدراسة الحالية	403
د/ خلاصة مناقشة ومقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية	404
الخاتمة	405
قائمة المراجع	410
فهرس الجداول	423
الملاحق	425
الاستمارة	426
شهادة كفاءة لأداء وظيفة إمام مدرس	436
تعداد الأساتذة بمعاهد التكوين	437
البطاقة الفنية لمديرية الشؤون الدينية لولاية بسكرة	438
البطاقة الفنية لمديرية الشؤون الدينية لولاية باتنة	439
البطاقة الفنية لمديرية الشؤون الدينية لولاية قسنطينة	440
تسهيل مهمة	441



ـ إن من يتفحص أوضاع المجتمعات على وجه المعمورة، يجدها تطبيقات دينية بطريقة أو بأخرى، بغض النظر عن أصل تلك الديانات، سماوية صحيحة، أو سماوية محرفة، أو حتى وضعية تمتزج فيها الخرافة بالسحر والأسطورة...، مادام يؤمن بها أتباعها، وقد نجمت عنها أي عن تلك الديانات، معتقدات، وقيم، ومبادئ، أنتجت بنيات وسلوكات وعلاقات، تتحكم في المجتمع، بصورة من الصور، صحيحة أو غير صحيحة، في تمثيلها لحقيقة الدين، وشاملة أو جزئية.

ــ ومن ثم فإن فهم المجتمع على حقيقته، وفهم كل ما يتعلق به، ولماذا يتحرك بهذه الطريقة، يستوجب البحث عن مصادر ذلك. أي فهم الدين الذي قام عليه المجتمع، ومن ثم فهم العلاقة التفاعلية بينهما، تأثيرا وتأثرا.

ـ والمجتمع الجزائري الذي اعتنق الإسلام دينا له، منذ عهد الفتوحات الإسلامية، لا يشذ عن ذلك، فهو مجتمع له دين، ينطلق منه ويعود إليه، حسب مستويات الفهم ودرجات التطبيق، من فرد لآخر.

ــ إذ قاوم الشعب الجزائري الاحتلال الفرنسي لمدة 132 سنة، جهادا باسم الإسلام، وقامت انتفاضاته وثوراته على المحتل، منطلقة من المساجد والزوايا، يتقدم الصفوف في

الجهاد، شيوخ الزوايا وأتباعها، وأئمة المساجد وروادها، وحافظ على هويته وكيانه من الفرنسة والتنصير والتجنيس، انطلاقا من مبادئ الإسلام وقيمه.

ـ إلا أن السلطة السياسية غداة الاستقلال اجتهدت وجلبت نموذجا في تصورها يحقق التنمية الشاملة للمجتمع الجزائري، قام على نظريات بعيدة عن الموجهات العقائدية والدينية للمجتمع الجزائري، فلم تتحقق له التنمية المرجوة، للخروج من التخلف والتبعية، ووجد نفسه يتخبط في الآفات الاجتماعية المختلفة.

ـ ومازالت السلطة السياسية لم تجد حلولا للمشاكل التي يعاني منها المجتمع الجزائري في مختلف المجالات. والحلول لن تكون ناجعة إلا إذا أخذت في الاعتبار الموجهات السلوكية التي تأتي من المسجد، وهذا ليس حكما معياريا قيميا بدون دليل، بل إن تاريخ المجتمع العربي يثبت ذلك، إذ لم يحل مشاكله من التشرذم والحروب الداخلية، والفقر والجوع، والآفات الاجتماعية،... ولم يكتسب تلك الدافعية المحفزة للعمل وإتقانه، إلا عندما اعتنق الإسلام، فهما وعملا في صورته المثلى.

ـ والمجتمع الجزائري ـ وهو جزء من العالم العربي والإسلامي ـ لا يشذ عن ذلك، وهو معطاء منقاد إلى أبعد الحدود عندما يدعى لأي قضية يتبناها المسجد، والأمثلة على ذلك كثيرة، فقد احتضن بناء المسجد منذ الفتح الإسلامي، ومن ثم احتضانه للدين، وللخطاب المسجدي، وزوايا العلم والقرآن، والمدارس القرآنية، والتعليم الأصلي الذي زود الجزائر المستقلة بإطارات في مختلف الميادين، بما فيها المسجد.

ـ وعلى هذه الخلفية في ارتباط المجتمع الجزائري بالمسجد وأدواره عبر التاريخ، واحتضانه للتوجيه المسجدي وما ينبع منه، تأتي هذه الدراسة الموسومة بـ "تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي بالجزائر"

ـ وإن كانت ظاهرة التوجيه المسجدي وما يسبقها من التكوين المتخصص، ظاهرة دينية عالمية إسلامية، لا تتوقف عند الحدود الجغرافية للعالم الإسلامي، من المحيط إلى الخليج، بل تمتد إلى العالم الغربي لوجود الجالية والأقليات الإسلامية.

ـ والجزائر بانتمائها للعالم الإسلامي، ليست استثناء بالنسبة لهذه الظاهرة، ولذلك وجدت بها معاهد متخصصة لتكوين الأئمة، بالإضافة إلى الجامعة وكليات العلوم الإسلامية التي يستفاد منها لتأطير 12548 مسجدا.[1] الموجودة على المستوى الوطني.

ـ وفي المدن الثلاثة التي تمت بها الدراسة الميدانية، وهي قسنطينة وباتنة وبسكرة، تمسها هذه الظاهرة بصورة واضحة، من حيث مؤسسات التكوين في العلوم الإسلامية التي يستفيد منها من يتوجه لا حقا للإمامة. كما في جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة، وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الإسلامية بباتنة، كما يوجد بها معهد خاص بتكوين الأئمة، بدائرة سيدي عقبة بولاية بسكرة.

وأما من حيث المساجد التي يتم بها التوجيه المسجدي، بالولايات الثلاثة المذكورة مجتمعة فيصل تعدادها إلى 1019 مسجدا.[2]

وتسعى هذه الدراسة **"تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي بالجزائر"** للتعرف على دور التكوين في المؤسسات المتخصصة بتكوين الأئمة، والمؤسسات الجامعية

[1] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للمنجزات والهياكل، **وثيقة تتعلق بإحصاء المساجد**، مسلمة بتاريخ جويلية 2009.
[2] ـ هذه المعطيات أخذت من البطاقات الفنية المحصل عليها من مديري الشؤون الدينية لهذه الولايات أثناء إنجاز الدراسة الميدانية .

الوطنية التي يستفيد منها من سيتوجه لا حقا للإمامة، هل فعلا استطاعت هذه المؤسسات تأهيل هؤلاء الأئمة للقيام بأداء رسالتهم؟ وهم بدورهم استطاعوا تلبية وإشباع حاجات رواد المساجد في مجال التعريف بالإسلام والإقناع به في المجالات المختلفة؟ ونجم عن ذلك تأثر واضح لدى رواد المساجد بما يستمعون إليه، أدى إلى استجابة سلوكية ملائمة وفاعلة لما يدعو إليه الإسلام؟ أم أن العملية فيها قصور على مستوى التكوين أثر سلبا على عملية التوجيه، ووصلت العملية بمجملها إلى درجة إكراهات في بعض الأحيان، تحول بين العملية وتحقيق أهدافها إن على مستوى التكوين أو التوجيه المسجدي، مما يجعل العملية تحتاج إلى تصحيح ممن بيدهم الحل؟

وللإجابة على التسأولات المشار إلى بعضها، جاءت هذه الدراسة في ثمانية فصول هي:

الفصل الأول: موضوع الدراسة ومنهجيتها، بمبحثين هما، المبحث الأول: **موضوع الدراسة**، حيث عُرضت فيه إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأسباب اختيار الموضوع وأهمية الدراسة، وأهدافها، وتحديد مفاهيمها، والدراسات السابقة.

أما المبحث الثاني فهو الإجراءات المنهجية للدراسة، وعرضت فيه العناصر التالية:

منهج الدراسة، ومجالاتها، ومجتمع الدراسة، وعينته، ومصادر وأدوات جمع البيانات.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة، بثلاث مباحث هي:

المبحث الأول/ الأصول النظرية للدراسة. وتم فيه إظهار الجذور التاريخية للظاهرة المدروسة، والأدوات التي تتم فيها وبها الظاهرة، وأهدافها، والمدخل المنهجي لها.

المبحث الثاني/ سوسيولوجية الظاهرة الدينية. وتم فيه التعرض للكيفية التي ينظر بها رواد علم الاجتماع وعلماؤه إلى دور الدين في المجتمع، ومشكلات دراسة الظاهرة الدينية.

أما المبحث الثالث/ فقد عرضت فيه النظريات المفسرة للظاهرة الدينية.

الفصل الثالث: تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي، به ثلاث مباحث:

المبحث الأول/ تكوين الأئمة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها.

تم فيه التعرف على نوعية التعليم الذي كان قائما في الجزائر، من حيث المؤسسات، والمراحل، والبرامج، والأهداف، والتمويل، وكل ماله صلة بتلك المرحلة.

وفي المبحث الثاني/ سياسة فرنسا إزاء التربية والتعليم الذي كان قائما قبل الاحتلال. وفيه أظهرت الدراسة كيف تم القضاء عليه، باستيلاء المحتل على الأوقاف الإسلامية كأحد أهم مصادر تمويله، والقضاء على مؤسساته، وفرض سياسة التجهيل على الجزائريين، وإعطاء فرصة فقط لـ 10 % من الجزائريين الذين هم في سن التمدرس للدراسة، في ظل نظام تربوي مسيحي الروح، فرنسي اللسان خدمة لأهداف فرنسا في الجزائر.

أما المبحث الثالث/ تناول التعليم العربي الحر في الجزائر، الذي جاء كرد فعل الأمة الجزائرية على سياسة الاستعمار الفرنسي، وفي السعي للحفاظ على هويتها.

الفصل الرابع/ تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة**.**واحتوى على ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول/ التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال

و تم التعرض لمفهوم التكوين وبنية جهاز التكوين الرسمي غداة الاستقلال، وكذلك التعرض للتعليم الأصلي وأهميته في تأطير المسجد، والمراحل التي مر بها التكوين عموما والحاجة إليه في تلك المرحلة، ثم متى ظهر تكوين الأئمة، من خلال إنشاء المدرسة الوطنية لتكوين الأئمة. والمعاهد الإسلامية بعد ذلك.

أما المبحث الثاني/ فقد تناول المكونين بالمعاهد الإسلامية، والمتكونين بها، وعملية التسيير في مؤسسات التكوين المذكورة.

أما المبحث الثالث/ وهو تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة، وقد تم فيه استعراض المراحل التي مر بها التكوين حتى وصل إلى برنامج 2005.

الفصل الخامس/ (برنامج 2005): دراسة تحليلية

واحتوى هذا الفصل على مبحثين هما المبحث الأول/ خصائص برنامج 2005 ووحدات التكوين به، تم فيه التعريف بمنهج التكوين ، وإطاره المرجعي، ومقاصد التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة، وأهداف تدريس علوم الشريعة، ثم التعرض بالتفصيل لوحدات التكوين بالمعاهد المذكورة، من أهميتها، ومنهجية وأهداف تدريسها، ومراجعها، والمقررات الخاصة بها والحجم الساعي لها، ثم استطلاع رأي كل من له صلة مباشرة بهذا المنهاج، من الجهة الوصية، والمسيرين بالمعاهد، والمكونين والمتكونين، حتى تكون الرؤية واضحة من جميع الجهات.

أما المبحث الثاني/ أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد الإطارات، تعتبر مكملة للتكوين بمعاهد الأئمة، هي التكوين بالجامعة وكليات العلوم الإسلامية، والتكوين المستمر، ودورات تحسين المستوى، للإحاطة بعملية التكوين من جميع الجوانب.

الفصل السادس/ التوجيه المسجدي، ويحتوي على ثلاث مباحث هي:

ـ مبحث/ التوجيه المسجدي بين الأهداف الكبرى للإسلام ومستجدات العصر.

تم فيه التعريف بالتوجيه المسجدي، وتاريخ ظهوره، وحقيقته، وخصائصه، ونظرياته الحديثة،...وعلاقة الإرشاد بنوع وطبيعة المجتمع، وحاجة الإنسان للإرشاد.

ـ أما المبحث الثاني فهو/ خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي.

وقد تم فيه التعريف بالإمام، وخصائص الإمام الكفء المؤثر في توجيهه المسجدي، من خلال صفاته، ومظهره، وأخلاقه، وعلمه، وكيفية أدائه الحسن.

ـ وأخير المبحث الثالث وهو/ دور المسجد بين العهد النبوي الشريف والعصر الحاضر.

تم فيه التعريف بالمسجد وبأدواره التي كان يؤديها في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والقرون الأولى، في مجال التنشئة الاجتماعية، والتعليم والقضاء والسياسة، والدور العسكري.

أما في الشق الثاني للمبحث فقد تم فيه تشريح واقع المسجد والأدوار المسندة له اليوم، من خلال التعرض لواقع المسجد في الجزائر كنموذج لذلك، من مرحلة بنائه، إلى تأطيره، وتحديد مهامه، وما يعانيه من إكراهات تتعلق بالمستوى الضعيف في التأطير، كما ونوعا، والوضع الحالي للأئمة، وواقع التوجيه المسجدي الممارس فيه.

أما **الفصلان السابع والثامن**: فيتعلقان بالجزء الميداني للدراسة.

حيث تم في **الفصل السابع**/ عرض وتحليل نتائج الدراسة.

وفي **الفصل الثامن** / مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

وبعد هذه المقدمة التي أعطت صورة عن تأثير الدين في المجتمعات البشرية، كيفما كان هذا الدين، وضرورة فهم حقيقة الدين الذي يقوم عليه المجتمع والعلاقة التفاعلية بينهما، وتأثير الإسلام على المجتمع الجزائري في جميع مراحله، منذ عهد الفتوحات الإسلامية مرورا بمرحلة الاحتلال العصيبة على الشعب الجزائري.وكيف انقاد الشعب الجزائري عبر مراحل تاريخه إلى المسجد وما ينبع منه، وأن مشاكل المجتمع الجزائري اليوم يمكن للمسجد أن يساهم في حلها متى أعيد الاعتبار له.

الفصل الأول

الإطار المنـهجي للدراسة

الإطار المنـهجي للدراسة

أولا/ موضوع الدراسة

I. الإشكالية

II. الفرضيات

III.أسباب اختيار الموضوع

IV. أهمية الدراسة

V. أهداف الدراسة

VI.تحديد المفاهيم

VII. الدراسات السابقة

ثانيا/ الإجراءات المنـهجية

I. منـهج الدراسة

II. مجالات الدراسة

III. مجتمع الدراسة

IV. عينـة الدراسة

الإطار المنهجي للدراسة

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد: تتناول الدراسة في فصل إطارها المنهجي، مبحثين هما: موضوع الدراسة، وإجراءاتها المنهجية ، ويحتوي مبحث موضوع الدراسة على عناصر: الإشكالية والفرضيات وأسباب اختيار الموضوع، و أهمية الدراسة و أهدافها، مع تحديد مختصر للمفاهيم حيث سيتم توضيحها أكثر في فصولها، ثم عنصر الدراسات السابقة، أما مبحث الإجراءات المنهجية فيحتوي على عناصر هي: منهج الدراسة ومجالاتها ثم مجتمع الدراسة وأخيرا عينتها.

المبحث الأول: موضوع الدراسة

I- الإشكالية

إن من يتردد على المساجد ويستمع إلى أئمتها وهم يقومون بالتوجيه المسجدي سيلاحظ اختلافا كبيرا بين إمام وآخر، في مدى حسن اختيارهم لمواضيع التوجيه المسجدي الملائمة لحاجة المصلين، ومدى قدرتهم على إيصال محتواها للمصلين تفهيما وإقناعا وتأثيرا، ومدى تجاوب المصلين معهم بعد ذلك.

وقد يعود سبب هذا الاختلاف ومدى التأثير في عملية التوجيه المسجدي والتفاعل الإيجابي بين الأئمة وروّاد المساجد إلى ما يلي:

أ- ضعف مستوى المترشحين للتكوين في الإمامة، فلا ينفعهم التكوين بعد ذلك مهما كان جيدا.

ب - اختلال في عملية تكوين الأئمة، مما يجعل التوجيه المسجدي بعد ذلك ضعيفا، وغير مؤثر، ولا يعطي الثمار المطلوبة، ففاقد الشيء لا يعطيه.

ج - عدم اتصاف الإمام بصفات القدوة الحسنة كثمرة للتكوين الجيد، إذ القدوة الحسنة لدى الإمام من المفاتيح الكبرى، في عملية التفاعل الإيجابي بين الإمام وروّاد

المسجد، لكون الإمام يبلغ عن الله ورسوله، والواقع يثبت أنه متى غابت هذه القدوة الحسنة، سببت نفور الناس من الإمام، وانقطعت صلة التواصل بينهما، وانعدم التأثير.

د ـ قد يكون انصراف الأمة عن دينها وعدم الاهتمام بما يقوله الأئمة حضورا وانتباها ثم تأثرا كثمرة لذلك، بسبب أساليب الصد الكثيرة التي تتعرض لها الأمة، عن قصد أو غير قصد ، من أسباب عدم التفاعل الإيجابي .

وعليه فهذه الدراسة حول " **تكوين الأئمة وتأثيره على التوجيه المسجدي بالجزائر**" تتمحور إشكاليتها حول السؤال المحوري الآتي:

هل يؤثر التكوين في التوجيه المسجدي؟

وتنبثق عنه الأسئلة الآتية :

أ ـ هل التكوين المتخصص، في معاهد تكوين الأئمة والمؤسسات الجامعية في الجزائر اليوم، كافي لتأهيل الأئمة للتوجيه المسجدي؟

ب ـ هل كثرة العوائق العلمية والاجتماعية لدى المكون والمتكون في المعاهد تحول دون تكوين مؤهل لممارسة توجيه مسجدي مؤثر ؟

ج ـ هل غياب صفات القدوة الحسنة لدى الإمام ينفى جدوى التكوين في إحداث التأثير؟

II- **الفرضيات**

لما كانت الفرضية تفسيرا مؤقتا أو محتملا يوضح العوامل أو الأحداث أو الظروف التي يحاول الباحث أن يفهمها[1]

تكون الإجابة على تساؤلات الإشكالية المطروحة من خلال الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى:

التكوين الجيد يجعل الإمام قادرا على التوجيه المسجدي المؤثر.

مؤشرات التكوين الجيد:

ـ كافي المدة.

[1] ـ د. زايد فهد خليل:**أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، ط1، الأردن، دار النفائس،2007. ص.110.

ـ شامل في محتواه، حيث تستجيب مواده لحاجة الأئمة في ممارسة التوجيه المسجدي بعد التخرج.

ـ متوازن بين وحداته حسب الحاجة الفعلية. فلا تطغى مادة ثانوية على مادة أساسية.

ـ يحظى بتأطير كفء.

ـ مستوعب من طرف الطلاب.

مؤشرات التوجيه المسجدي المؤثر:

ـ تجاوب المصلين مع الإمام من حيث الحضور والانتباه والتركيز والتأثر.

ـ يظْهر تأثر المصلين في المحافظة على الصلاة جماعة، وتحسن أخلاقهم وتحسن علاقاتهم فيما بينهم والإقبال على حفظ القرآن الكريم.

ـ يحقق تنشئة اجتماعية من منظور إسلامي.

ـ يحقق ضبط اجتماعي إسلامي.

الفرضية الثانية:

"كثرة العوائق لدى المكون والمتكون أثناء التكوين تحول دون تكوين أئمة أكفاء"

عوائق لدى المتكون

عوائق علمية:

ـ ضعف المستوى العلمي لدى المتكون قبل الدخول إلى التكوين.

ـ نقص المصادر التوثيقية بمكتبة مؤسسة التكوين.

مؤشرات ضعف المستوى العلمي لدى المترشح للتكوين:

ـ التسرب المدرسي من السنة الثالثة الثانوي بدلا من النجاح في امتحان البكالوريا.

ـ الشعور بصعوبة البرنامج وضعف الاستيعاب لدى المتكونين أثناء التكوين.

العوائق الاجتماعية

ـ عوائق اجتماعية متنوعة.

مؤشرات العوائق الاجتماعية والمادية لدى المتكون ذات الصلة بالتكوين:

ـ التصريح بالمعاناة الاجتماعية.

ـ ظروف الإيواء أثناء التكوين غير ملائمة.

ـ نقائص في الإطعام .

ـ ضعف المنحة أثناء الدراسة.

ـ ضعف المرتب بعد الالتحاق بمنصب الإمامة.

ـ التحاق الأئمة بوظائف أخرى متى أتيح لهم ذلك.

عوائق يشترك فيها المكون والمتكون:

ـ غياب الحافز الرسالي

مؤشرات غياب الحافز الرسالي لدى خريج المعهد.

ـ كثرة التغيب عن المسجد.

ـ خلع ثوب الإمامة فور الانتهاء من الصلاة.

ـ تصرفات غير لائقة تنم عن عدم الاتصاف بمقتضيات الاقتداء.

ـ الممارسة الشكلية بدافع ارتزاقي.

مؤشرات يشترك فيها المكون والمتكون.

ـ عدم السعي للرفع من المستوى العلمي للإفادة والاستفادة في المجال.

ـ التخلي عن الوظيفة والالتحاق بوظيفة أخرى بسبب الفارق المادي.

ـ مغادرة كل من الخريجين والمكونين للقطاع، والتحاقهم بوظائف أخرى متى أتيح لهم ذلك.

عوائق لدى المكوّن:

عوائق علمية تتعلق بمستوى المكون.

مؤشرات العوائق العلمية

المستوى العلمي المطلوب في المكون بمعاهد تكوين الأئمة شهادة ليسانس.

عوائق اجتماعية

ـ عوائق اجتماعية متنوعة تتعلق بالمرتب والسكن والترقية.

مؤشرات العوائق الاجتماعية لدى المكون:

ـ التصريح بالمعاناة الاجتماعية.

ـ عدم الرضا الوظيفي لدى المكونين.

ـ ضعف المرتب الشهري.

ـ غياب الحوافز الأخرى من حق السكن والترقية.

الفرضية الثالثة:

القدوة الحسنة الشاملة لدى الإمام، ثمرة للتكوين الجيد، وضرورة للتوجيه المسجدي المؤثر.

مؤشرات القدوة الحسنة الشاملة:

ـ الكفاءة العلمية المؤهلة لممارسة التوجيه المسجدي المؤثر.

ـ الاتصاف بالأخلاق الإسلامية في جميع المجالات والحالات.

ـ توفر الحافز الرسالي لممارسة الإمامة.

II- أسباب اختيار الموضوع

لا يخلو حي سكني اليوم في الجزائر من مسجد عامر واحد على الأقل، وتعدادها على المستوى الوطني يصل إلى 12548 مسجدا.[2]

يؤمها في صلاة الجمعة عدد كبير من المصلين، لكونها فريضة على كل مسلم بالغ عاقل مقيم.[3] يستمعون لتوجيه الأئمة.

وظاهرة التوجيه المسجدي هذه، ليست ظاهرة جزائرية وطنية فحسب، بل هي ظاهرة دينية إسلامية عالمية، لا تختص بالعالم الإسلامي وحده، بل تمتد إلى العالم الغربي، لتواجد الجالية الإسلامية هناك، وتمس في تأثيرها كل شرائح المجتمع التي ترتاد المسجد، من الطفل إلى الشيخ المسن، ومن الجنسين، ومن مختلف المستويات العلمية، وما ينجم عن هذا التوجيه من تنشئة وضبط اجتماعيين، والتأثير على حركية وتفاعل المجتمع كله.

[2] ـ وثيقة مسلمة بتاريخ جويلية 2009 من وزارة الشؤون الدينية والأوقاف ـ المديرية الفرعية للهياكل والمنجزات تتعلق بتعداد المساجد العامرة على المستوى الوطني، ولا يدخل في هذا التعداد المساجد التي في طريق الإنجاز.

[3] ـ القيرواني عبد الله بن أبي زيد: **الرسالة**، ط7، الجزائر, المطبعة الشعبية للجيش, 1979, ص94.

ولعل ما يتحكم في عملية التوجيه المسجدي هذه، نوعية التكوين ومستواه، الذي خضع له الأئمة، فكلما كان هذا التكوين المتخصص شاملا في محتواه، متوازنا بين وحداته، كافيا في مدته، دقيقا في أهدافه، يرجى منه أن يثمر عملية توجيه مسجدي مؤثرة، لكون التكوين عاملا مستقلا يؤثر على التوجيه المسجدي كعامل تابع له، ومن ثم فإن ظاهرة بهذا الاتساع المكاني، والبعد الزماني في جذورها التاريخية، واستهدافها لكل شرائح المجتمع المختلفة، والعمق في التأثير من خلال ما أثبته التاريخ عبر العصور، جديرة بالدراسة، وهذا ما كان سببا لاختيارها موضوعا للبحث تحت عنوان"تكوين الأئمة وتأثيره على التوجيه المسجدي" مع تقييدها بالمجتمع الجزائري.

IV- أهمية الدراسة:

إن هذه الدراسة "تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" يرجى أن تكون لها أهمية علمية، إذ ستبرز للباحثين والمهتمين بهذا الشأن جوانب علمية جديدة يمكن الانطلاق منها لإثراء الموضوع من جميع الجوانب خدمة للعلم والمعرفة وإثراء للمكتبة الجامعية خاصة في مجال علم الاجتماع الديني الإسلامي.

كما أنها قد تستفيد منها الجهة الوصية على المساجد(قطاع الشؤون الدينية والمهتمين به).

IV- أهداف الدراسة:

إن الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة هي:

أ- الكشف عن علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي أي كيف يؤثر التكوين كعامل مستقل في التوجيه المسجدي كعامل تابع.

ب ـ الكشف عن علاقة التوجيه المسجدي بالتنشئة والضبط الاجتماعيين كمؤشرات عن مدى فعالية التوجيه المسجدي.

ج ـ الكشف عن دور التوجيه المسجدي ومدى تأثيره وتفعيله، في تنمية العلاقات الاجتماعية وصيانتها.

د ـ الكشف عن دور المسجد كمؤسسة في تنشيط الحياة الاجتماعية على مستوى الحي

V- تحديد المفاهيم:

لما كان تحديد المفاهيم من المفاتيح الأساسية في إنجاز أي بحث علمي، وفي هذا السياق يتم تحديد المفاهيم المتعلقة بالبحث بدءا بكلمات العنوان وبعض الكلمات الواردة في البحث، إزالة لأي لبس، ويتعلق الأمر بمفاهيم المصطلحات التالية:

التكوين ،الإمام، المسجد، ، التوجيه المسجدي، وظيفة الدين في المجتمع، وهي تتم في فصولها ومباحثها بصورة وافية، حفاظا على التسلسل الفكري وعدم انقطاعه، لكنها هنا تعرض مختصرة جدا لإعطاء فكرة مختصرة عنها.

1/ **التكوين:**

المقصود به ما يتلقاه المترشحون للإمامة، في مؤسسات التكوين، من معاهد تكوين الأئمة، وجامعات وكليات العلوم الإسلامية، من التكوين المتخصص، في العلوم الشرعية وبقية العلوم المكملة لها، قصد تأهيلهم للتوجيه المسجدي، بعد التحاقهم بوظيفة الإمامة.

2/الإمام:

في اصطلاح الفقهاء تطلق كلمة الإمامة من (الإمام) على معنيين الإمامة الكبرى ويقصد بها الخلافة ، وهي خارج مجال البحث، فلن تتعرض لها الدراسة.

والإمامة الصغرى وهي إمامة الصلاة، وتعني ارتباط صلاة مصلٍّ بآخر بشروط، فالإمام لم يصر إماما إلا إذا ربط المقتدي صلاته بصلاته، وهذا الارتباط هو حقيقة الإمامة وغاية الاقتداء.[4]

3/المسجد:

في الاصطلاح الشرعي يطلق على المكان الموقوف على كافة المسلمين للصلاة، وتضاف إليه أحيانا كلمة الجامع وهي صفة للمسجد الكبير الذي تقام فيه صلاة الجمعة [5].

4/ **التوجيه المسجدي**:

تعبر كلمتا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، إذ كل من التوجيه والإرشاد يتضمن المعنى الحَـرْفِي للترشيد والهداية والتوعية والإصلاح والتغيير السلوكي إلى

[4] وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: **الموسوعة الفقهية**،ج1، (د.ط)،(د.ت) ،ص.75.
[5] - البستاني بطرس:**دائرة المعارف**،ج4،(لبنان،دار المعرفة،د.ت) ص.157.

أفضل[6]، وكلمة الإرشاد أكثر شيوعا واستعمالا من كلمة التوجيه، والجذر اللغوي للإرشاد هو: رَشَدَ والمصدر الرُّشد: ومعناه الهدى والاستقامة والصلاح والرشاد[7]،والرُّشد أيضا يطلق على الدين الإسلامي، لقوله تعالى (**لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ**)[8] أما الإرشاد: فهو الهداية والدلالة إلى سبيل الحق أي الدعوة إلى ما جاء به الإسلام في مختلف مجالات الحياة.

5/ وظيفة الدين في المجتمع:

لا يمكن فهم الدين بمعزل عن باقي أنظمة المجتمع الأخرى، فهو جزء من نسق عام؛ إذ يؤثر ويتأثر بالسياسة، والاقتصاد، ونمط الأسرة، والتكنولوجيا، ...، ولذلك يعتبر علماء الاجتماع **الدين ظاهرة اجتماعية شاملة**.

VI- الدراسات السابقة

تكمن أهمية أي بحث علمي في جدته وعدم بحثه من قبل، ومن هذا المنطلق وقبل التسجيل الأول في الدكتوراه وكما هو معروف لابد من المرور على قاعدة المعلومات للتأكد من أن هذا الموضوع بهذا العنوان غير مطروق، وقد كانت إجابة المشرفين على القاعدة المذكورة بالنفي، ثم تم التوجه فيما بعد إلى عدد من المكتبات الجامعية الوطنية والأجنبية والأنترنات.[9] لمعرفة فيما إذا كان هناك دراسات لها صلة بالموضوع من أجل الاستفادة منها وتحديد مجال البحث بدقة تجنبا للوقوع في تكرار ما درس، فتم العثور على بعض المواضيع حول التكوين المهني لأغراض صناعية، بعيدة

---

[6] ـ د/ زهران حامد عبد السلام : **التوجيه والإرشاد النفسي**،ط2،(القاهرة، عالم الكتب،1980).ص.11

[7] ـ الحناوي محمد عبد الرؤف:**التوقيف على أمهات التعاريف ـ معجم لغوي مصطلحي**، تحقيق محمد رضوان الداية(لبنان، دار الفكر،.1990) ص.365.

[8] ـ قرآن كريم: سورة البقرة، الآية256.أنظر تفسير / **صفوة التفاسير** لمحمد علي الصابوني، ط4، ج1، (بيروت، دار القرآن الكريم، 1981). ص.163

[9] ـ البحث المباشر في عدد من المكتبات من بينها:
المكتبة الوطنية بالجزائر العاصمة، ومكتبة الجامعة المركزية بالجزائر، مكتبة جامعة بوزريعة بالجزائر، المكتبة المركزية لجامعة الحاج لخضر بباتنة.ومكتبة كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية بجامعة باتنة، لكون التسجيل الأول كان بجامعة الجزائر ثم تم التحويل إلى جامعة باتنة، وكان متوقعا أن لا أجد أي بحث له صلة مباشرة بتخصص الدراسة وموضوعها، لحداثة تخصص علم ـ
ـ الاجتماع الديني في الجامعات الجزائرية، الذي لا يوجد إلا في جامعتي الجزائر وباتنة فقط. وهذه أول أطروحة دكتوراه تتم مناقشتها في هذا التخصص. كما انتهزت فرصة ذهابي إلى كل من تونس وسوريا وبحثت في مكتباتها، وعلى الخصوص مكتبة جامعة الزيتونة، ومكتبة الأسد بدمشق وهي بمثابة المكتبة الوطنية عندنا.

الصلة بموضوع هذه الدراسة اختصاصا و محتوى وهدفا، كما عُثر على بعض الدراسات لها صلة بموضوع هذه الدراسة، تم البحث فيها من طرف طلبة قسم الدعوة والإعلام والاتصال. هي كالتالي:

- الدراسة الأولى

أ - ملخصها :

عنوان الدراسة/ اتجاهات أئمة المساجد نحو الأساليب التربوية: دراسة ميدانية.

مقدمة لنيل شهادة الماجستير.

من طرف الطالب/الشريف مرزوق، إشراف الأستاذ الدكتور/ الهاشمي لوكيا.

مكان الدراسة/ جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة.

كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية، قسم الدعوة والإعلام والاتصال

. للعام الدراسي:1999/1998.

الدراسة بها 196 صفحة، لم يحدد الباحث الإشكالية والهدف بصورة واضحة معلنة معنونة، ولكنه جاء في مقدمته الفقرة التالية:

إن الأمة الإسلامية تعيش وضعا مزريا في جميع مجالات الحياة: انحطاطا روحيا وأخلاقيا فضيعا، وتخلفا تقنيا رهيبا، وهي تنام على أكبر ثروات الأرض، وتملك الطاقات البشرية الهائلة اللازمة لنهضتها وتطورها، والحل هو الفهم الواعي والإدراك الناضج لموضوع التربية بكل جوانبها، والتي هي فريضة في أعناق جميع الآباء والمعلمين وأئمة المساجد.

ويفهم من هذه الفقرة أن الهدف الذي تسعى إليه الدراسة هو الوصول إلى معرفة الكيفية التي يقوم بها الأئمة في مجال التربية. مستعملا الفرضيات الستة الآتية :

ـ1/ أسلوب الموعظة هو الأسلوب المفضل عند أئمة المساجد.

ـ2/ الأساليب الأخرى قليلة الاستعمال عندهم.

ـ3/ تتغير الأساليب التربوية حسب ظروف الزمان والمكان وأحوال الناس.

ـ 4 / يجهل أئمة المساجد الأساليب التربوية الأخرى وكيفية استخدامها.

ـ5/ لا يوجد تجاوب بين المستمعين والأساليب التربوية المستخدمة من طرف الأئمة.

ـ 6/ أن الاتصال البيداغوجي والتربوي لدى الإمام تنقصه الثقافة السيكولوجية والاجتماعية.

وجاءت دراسته بعد ذلك في مقدمة وخمس فصول وخاتمة.هي:

الفصل الأول: مفهوم الاتجاه وقياسه. تناول فيه الباحث المفهوم اللغوي والاصطلاحي للاتجاه، وأعطى أمثلة عن الاتجاهات والتمييز بينها وبين المصطلحات المتقاربة، وأهمية الاتجاهات، وتصنيفاتها، وخصائصها، وتغيير الاتجاه.

أما الفصل الثاني: مفهوم الإمامة وصفاتها، تناول فيه الباحث المفهوم اللغوي والاصطلاحي للإمامة، وشروطها ومكروهاتها والصفات التي ينبغي أن تتوفر في الإمام.

أما الفصل الثالث: المسجد وأدواره، تناول فيه الباحث تعريف المسجد وفضل بنائه، ومكانته وأدواره المختلفة، التربوي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والعسكري.

وجاء عنوان الفصل الرابع: مفهوم التربية وأساليبها ، تناول فيه الباحث المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتربية، وأهميتها وأهدافها وأساليبها.

أما الفصل الخامس والأخير فهو ميداني تناول فيه الباحث عمله الميداني والنتائج المتوصل إليها من حيز مكاني، والعينة.

وتوصل الباحث للنتائج التالية:

1- أن عمل الأئمة روتيني يكرر نفس المواضيع وفي نفس المناسبات.

2- أن الخطاب المسجدي يتصف بالجفاف ولا يتفاعل معه المصلون.

3- يغلب على الخطاب المسجدي التكرار في الأساليب والألفاظ والمعاني، وغياب التجديد.

4- غياب تأثير الإمام في الحياة الاجتماعية، وانحصار هيبته داخل المسجد.

5- ضعف المستوى العلمي والتربوي لأغلب الأئمة.

6- غياب المساعدة العلمية والمادية والمعنوية للإمام.

ب - **توظيف الدراسة السابقة في دراستي:** احتوت الدراسة السابقة على عناصر مهمة وجهتني إلى ما يجب أن يكون في دراستي، حيث التقى موضوع الدراسة السابقة " اتجاهات أئمة المساجد نحو الأساليب التربوية" مع موضوع دراستي" تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" في عناصر فرعية هي:

1ـ أن القائمين بالتوجيه المسجدي في شموليته، والأساليب التربوية كأداة في عملية التوجيه أو الخطاب المسجدي، هم الأئمة. ومن ثم وجوب التعرض لخصائص الإمام الكفء، الناجح في أداء مهمته في الحالتين. وحيث أن صاحب الدراسة السابقة لم يتعرض لتلك الخصائص فأدرجتها في بحثي.

2ـ أن المكان الذي تتم فيه عملية التوجيه المسجدي واستعمال الأساليب التربوية هو المسجد، مما يقتضي الحديث عن أدواره، فتناولتها في دراستي هذه، وقد تناول صاحب الدراسة السابقة أدوار المسجد من وجه مغايرة لما تناولته، فقد تناول مثلا مكانة المسجد الأخلاقية، واسترسل في الحديث عن المنبر كأداة إعلامية، والنظافة والنظام والمساواة والطاعة في المسجد، وأن المسجد مستشفى ودار غريب وناد رياضي... وبصورة مقتضبة جدا.

3ـ توصل صاحب الدراسة السابقة، في نتائجه إلى أن الأئمة يعانون من ضعف وهذا ما جعلهم لا يؤثرون في المصلين، وجهتني إلى البحث عن سبب هذا الضعف، وهو البحث في علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي.

ـ الدراسة الثانية:

أ ـ ملخصها:

عنوان الدراسة/ **الأبعاد الإعلامية والاجتماعية للجمعة**.

دراسة مقدمة للحصول على شهادة الماجستير في الدعوة والإعلام.

للطالب/ نور الدين جفافلة؛ تحت إشراف الدكتور / مولود سعادة.

مكان الدراسة/ جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية.

من كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية.

قسم الدعوة والإعلام والاتصال

السنة الدراسية: 1999/1998.

الدراسة بها 412 صفحة دون حساب الفهارس والجداول، وهي بحث وصفي، ومنهج استقرائي استنتاجي، وكان الباحث يسعى إلى تحقيق الأهداف الموالية :

1/ بيان مكانة الجمعة في الإسلام، والكشف عن بعض مقاصدها.

2/ استخلاص واستنباط الأبعاد الإعلامية والاجتماعية التي شرعت من أجلها الجمعة.

3/ بيان الوسائل الكفيلة بإعادة الفعالية لخطبة الجمعة.

4/ معرفة أهم العوائق التي تحول دون تحقيق الجمعة لأهدافها.

وجاءت الدراسة بعد ذلك موزعة على مقدمة وأربعة أبواب بـ 15 فصلا وخاتمة كالتالي:

***الباب الأول: مكانة الجمعة في الإسلام ومقاصدها الشرعية**، بفصلين هما:

ـ الفصل الأول/ مكانة الجمعة في الإسلام، تعرض فيه الباحث لمكانة الجمعة في القرآن والسنة النبوية، وفي عهد الخلافة الراشدة وعبر التاريخ.

ـ أما الفصل الثاني/ المقاصد الشرعية للجمعة. وتعرض فيه الباحث لمفهوم المقاصد لغة واصطلاحا، وكذلك للمعنى اللغوي والاصطلاحي لكلمة شرعي، ثم تعرض لأهمية دراسة الجمعة في ضوء المقاصد الشرعية، وفعالية الجمعة في تحقيق المصالح الضرورية والحاجية والتحسينية.

أما* **الباب الثاني**: فعنوانه/ **الأبعاد الإعلامية للجمعة**، بأربعة فصول، هي:

ـ الفصل الأول/ البعد التربوي والتعليمي للجمعة، تعرض فيه الباحث لمفهوم التربية والتعليم المنوطين بالجمعة، وأهدافهما(أي أهداف التربية والتعليم) في ترقية الإنسان معرفيا وروحيا ونفسيا وسلوكيا، ومنهج الجمعة في تحقيق ذلك.

ـ الفصل الثاني/ البعد التثقيفي للجمعة.

ـ الفصل الثالث/ البعد الإخباري للجمعة.

ـ الفصل الرابع/ بعد الجمعة تجاه الرأي العام.

أما* **الباب الثالث**: فعنوانه/ **الأبعاد الاجتماعية للجمعة** بـ خمسة فصول هي:

ـ الفصل الأول/ دور الجمعة في التنشئة الاجتماعية.

ـ الفصل الثاني/ دور الجمعة في إصلاح العلاقات الاجتماعية.

ـ الفصل الثالث/ دور الجمعة في التربية على القيادة والانقياد الراشدين.

ـ الفصل الرابع/ دور الجمعة في بناء جماعة المسلمين.

ـ الفصل الخامس/ دور الجمعة من الوقاية والعلاج من الأمراض الاجتماعية.

وأخيرا* **الباب الرابع**: وعنوانه/**عوائق الرسالة الإعلامية والاجتماعية للجمعة** بـأربعة فصول أيضا هي:

ـ الفصل الأول/ إضاعة الصلاة في المجتمع الإسلامي.

ـ الفصل الثاني/ انتشار الأمية في المجتمع الإسلامي.

ـ الفصل الثالث/ ضعف خطاب الجمعة.

ـ الفصل الرابع والأخير من الدراسة/ غياب تحكيم الشريعة في المجتمع الإسلامي

وتوصل الباحث للنتائج التالية:

1/ الجمعة من أهم شعائر الإسلام وأعظمها، لشموليتها لجميع مقاصد الشريعة وأهدافها، من مقاصد تعبدية، من قراءة القرآن، وذكر، وركوع، وسجود، وابتهال، ودعاء، وخشوع، ورجاء.

2/ شاملة للمقاصد والأبعاد الاجتماعية في بناء الإنسان، فردا، ومجتمعا، وحضارة إيمانية راقية.

3/ أن للجمعة شأن عظيم لإفراد الله لها سورة كاملة باسمها، وهي من أهم وسائل الرسول في الدعوة.

4/ تشريع الجمعة يسعى إلى حفظ جميع مقاصد الشريعة الإسلامية.

5/ البعد التربوي والتعليمي في الجمعة بعد استراتيجي في خطاب الجمعة.

6/ الجمعة والمساجد من أهم وسائل الأمة الإسلامية في صناعة الأخبار لو أحسن استغلالها.

7/ أن خطاب الجمعة للناس أجمعين.

8/ من أهم وظائف الجمعة البناء الاجتماعي لما تضطلع به الجمعة من التنشئة الاجتماعية، وأن المسجد هو محور كل المؤسسات والهيئات الممارسة والمؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

9/ تقوم الجمعة في مجال البناء الاجتماعي بالاعتناء وإصلاح كل العلاقات الاجتماعية.

10/ الجمعة من الوسائل المهمة والفعالة للوقاية والعلاج من الأمراض الاجتماعية، علاج ما وقع خلال الأيام الستة الماضية، ووقاية لما يمكن أن يقع في الستة اللاحقة.

11/ الجمعة تقف دونها عقبات كثيرة منها ما يتعلق بالجمهور، ومنها ما يتعلق بالمرسل، ومنها ما هو خاص بالمجتمع.

ب ـ <u>توظيف الدراسة السابقة في دراستي</u>: تتقاطع دراسة "الأبعاد الإعلامية والاجتماعية للجمعة" مع دراستي " تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" تقاطع الجزء بالكل، في عنصر التوجيه المسجدي، كون أن شعيرة الجمعة هي إحدى أهم أدوات التوجيه المسجدي، وأن كل من التوجيه المسجدي الشامل، وشعيرة الجمعة يسعى كل منهما لتحقيق أهداف معينة. منها التنشئة والضبط الاجتماعيين . وأن ذلك لا يتحقق متى كان الإمام دون المستوى العلمي المطلوب، ولا يتمتع بالقدرة على التفهيم والإقناع والتأثير، وإذا أضيف إلى ذلك غياب القدوة الحسنة فالعملية ستكون سلبية، فأدرجت في دراستي الخصائص التي تؤهل الإمام لقيامه بالمهمة، في مبحث خصائص الإمام الكفء ومؤهلاته.

<u>ـ الدراسة الثالثة:</u>

أ ـ <u>ملخصها:</u>

عنوانها: **<u>نمط تكوين الأئمة في الجزائر: دراسة ميدانية ونظرية.</u>**

مقدمة لنيل شهادة الماجستير.

من طرف الطالبة/ فهيمه بن عثمان.

تحت إشراف الأستاذ الدكتور/عبد الله بوجلال.

مكان الدراسة/ جامعة الحاج لخضر؛ كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم أصول الدين، فرع الدعوة والإعلام.

السنة الدراسية/ 2005/2004

الدراسة بها 272 صفحة بالفهارس والجداول.

ـ وانطلقت الباحثة في دراستها من **<u>الإشكالية التالية</u>**: بعد أن استعرضت الدور العظيم الذي كان يقوم به المسجد عبر مراحله التاريخية المشرقة، لماذا يؤكد الواقع اليوم أن عدد الخطباء الفاقهين في مساجدنا قلة؟ وأن أكثرهم لا يدري ماذا يقول؟ وكيف يقول عندما

يرتقي فوق المنبر؟ مما يؤكد الخلل الواضح في العملية التكوينية قبل التحاقهم بميدان عملهم، وصاغتها في الأسئلة التالية:

ـ ما مستوى التكوين الذي يتلقاه الأئمة بمراكز تكوينهم؟

ـ أين يكمن الخلل بالضبط في نظام التكوين الذي يتلقاه الأئمة في مراكز تكوينهم سواء بالمعاهد أو المؤسسات الجامعية الإسلامية؟

وكانت تسعى الباحثة إلى تحقيق الهدف الوحيد وهو :

ـ إيجاد الحلول للمشاكل التي يعاني منها المجتمع؟ حسب ماجا ء في أهمية الدراسة وأهدافها في شبه عنوان مدمج.

ـ واستخدمت في حل الإشكال الفرضيات الثلاثة التالية:

1/ مستوى الأئمة سببه ضعف مستوى التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية والمؤسسات الجامعية الإسلامية.

2/ مستوى الأئمة يعود إلى سرعة تكوينهم(قلة سنوات التكوين).

3/ مستوى الأئمة يعود إلى وجود ثغرات كثيرة في نظام تكوينهم.

وجاءت الدراسة بعد ذلك في مقدمة وأربع فصول وخاتمة، وجاءت الفصول كالتالي:

ـ الفصل الأول بعنوان: إشكالية البحث وإجراءاته المنهجية، في69 صفحة تناولت فيه الباحثة بالإضافة إلى المنهجية وإجراءاتها، مهام الأئمة في القانون الجزائري، وصفات الخطيب، ومكانة الخطابة في الإسلام، والمسجد في القانون الجزائري وأنواع المساجد، ووظائف المسجد.

ـ أما الفصل الثاني، فعنوانه: مؤسسات تكوين الأئمة في الجزائر، في 48 صفحة، تعرضت فيه الباحثة بالذكر إلى سبع مؤسسات منها في نصف صفحة، ثم تعرضت إلى شروط قبول الطلبة في تلك المعاهد وما ينبغي أن يتصفوا به أثناء الدراسة، ثم تعرضت للبرامج في كل من معاهد تكوين الأئمة وكليات العلوم الإسلامية في شكل جداول تذكر فيها الباحثة المادة المدرسة في الخانة الأولى ثم عدد الحصص المدرسة منها في الشهر في الخانة الثانية، ثم مفردات المقرر في الخانة الثالثة، وأخذت هذه الجداول بالكاد الفصل كله، في 27 صفحة.

ـ أما الفصل الثالث، فعنوانه: عرض وتحليل نتائج الاستبيان، في 50 صفحة.

ـ أما الفصل الرابع والأخير، فعنوانه: عرض نتائج المقابلات، في 79 صفحة.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

بالنسبة للتكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية(الأئمة)

1ـ المستوى العلمي والدراسي الذي يلتحق به الطالب لا يؤهله لفهم واستيعاب المعارف المقدمة له.

2ـ مدة الدراسة غير كافية تماما لتحصيل المهارات والمعارف المطلوبة لأداء رسالة الإمامة التي تتطلب تكوينا متكاملا في مجالات عديدة، شرعية، دعوية، اتصالية، نفسية، اجتماعية، علمية، ومدة عامين لا تكفي لتحصيل العلوم الشرعية لوحدها فضلا عن إضافة مواد لغوية واجتماعية...الخ.

3ـ مدة الدراسة القصيرة انعكست على البرنامج، فكان مكتظا بمواد وطول مفردات هذه المواد، وانعكس ذلك سلبا على الفهم والاستيعاب.

4ـ التكوين بالمعاهد الإسلامية لا يؤهل خريجيها لتفعيل دور المسجد، ليؤدي وظيفته كمؤسسة دينية لها رسالة متعددة الجوانب روحيا، واجتماعيا وثقافيا...الخ.

أما بالنسبة للمؤسسات الجامعية فقد توصلت الباحثة إلى مايلي:

1/ عدم مراعاة المؤسسات الجامعية الإسلامية لقطاع الشؤون الدينية واحتياجاته، في وضع برامجها.

2/ انعدام التحديد الدقيق للإطار الذي تسعى المؤسسات الجامعية في تكوينه، فالتكوين الذي تقدمه هذه المؤسسات لا يفرق بين الأستاذ والإمام والإعلامي.

3/ وجود فجوات بين مختلف التخصصات في العلوم الإسلامية، بإهمالها لمواد شرعية مهمة لتخصص الطالب، مما يؤدي إلى ضعف الطالب.

4/ إهمال البرنامج لمواد تعتبر أدوات وآليات النجاح المستقبلي للطالب مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاتصال والإقناع والتأثير.

5/ طرق التدريس المتبعة لا تنمي قدرات المبادرة والاعتماد على النفس لدى الطلبة، بل تجعلهم مجرد عناصر للتلقي والحشو.

ب - توظيف الدراسة السابقة في دراستي:

استفدت من دراسة الباحثة اجتناب الثغرات التي وقعت فيها من خلال/

1- اجتناب الخلط بين الفصل المنهجي العام والدراسة النظرية، وأن يعبر العنوان فعلا عن المحتوى، مع تجانس عناصر الفصل الواحد أو تساندها.

2- دراسة وصفية بإسهاب لعناصر عملية التكوين (من مؤسسات التكوين، وتسييرها، و مكون، ومتكون، وبرامج التكوين) إذ تعرضت لها الباحثة إما ذكرا عابرا أو في شكل شذرات رغم أن الدراسة تقوم عليها.

وبعد المبحث الأول في فصل الإطار المنهجي العام للدراسة، الذي احتوى على عناصر سبعة هي الإشكالية، والفرضيات، وأسباب اختيار الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وتحديد المفاهيم، والدراسات السابقة، ، فإن المبحث الثاني في هذا الفصل هو الإجراءات المنهجية، وإن كان بعض الباحثين تعودوا على جعل الإجراءات المنهجية فصلا مستقلا، ويرتبونه قبل فصول العمل الميداني، والإجراءات المنهجية من عناصرها المنهج وتعريفه، ونوع المنهج المتبع في الدراسة، وتأخير ذلك إلى الفصول الأخيرة يجعل الفصول السابقة من الدراسة وكأنها بدون منهج؟ مما يحتم ادماجهما في فصل واحد، ويكون في البداية.

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة .

I - منهج الدراسة:

تمهيد: إن منهج الدراسة في العلوم الاجتماعية عموما وفي علم الاجتماع خصوصا، قد يجد فيه الباحث بعض التردد، لسببين هما، أن طبيعة الموضوع قد يحتاج إلى أكثر من منهج، فيحتار الباحث في ترجيح الاختيار سيما إذا كان الترجيح غير بارز، هذا من جهة، أما من جهة ثانية وكما هو معلوم، اختلاف علماء الاجتماع فيما بينهم في الأدوات والمناهج، فالأداة هنا منهاج وهناك المنهج أداة ، والعكس صحيح.[10]

[10]– أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ،ط4، بيروت، المنظمة العربية للترجمة،د.ت،ص.678.
[9]انظر أيضا، مهنا حداد: **مدخل إلى العلوم الاجتماعية**، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،1991،ص.26إلى 40.

والمنهج في علم الاجتماع، يعني طبيعة الطرق والأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات أثناء إجراء البحوث النظرية والميدانية[11]

وهو نسق من القواعد الواضحة، والإجراءات التي يستند عليها البحث في سبيل الوصول إلى نتائج علمية[12].

والمنهج المستعمل في هذه الدراسة هو (المنهج الوصفي: الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا دقيقا كمّا وكيفا)[13] وهو أيضا (طريقة للوصف والتحليل والتعليل والتفسير بصيغة علمية لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكانية)[14]

وقد تم التقدير أن المنهج الملائم في هذه الدراسة "تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي بالجزائر" هو المنهج الوصفي المذكور، وبالفعل تم التتبع بالوصف الدقيق والتحليل لعملية التكوين بعناصرها المختلفة، ووصفها بدقة مع تحليل معطياتها، وكذلك تتبع عملية التوجيه المسجدي ووصفها وتحليل معطياتها، وما يجب أن يتوفر فيها من الناحية النظرية على الأقل، ثم تحليل النتائج العملية الناجمة عن التكوين وتأثيره في التوجيه المسجدي.

II - مجالات الدراسة

إن أي دراسة تُجرى فمن ضروراتها التعريف بمكان وزمان إجرائها والمجال البشري لها، ويطلق على ذلك عند البعض التعريف بميدان الدراسة،[15] أي مجالات الدراسة جغرافيا وزمنيا وبشريا.

أ - المجال الجغرافي:- ويقصد به المكان الذي أجري فيه العمل الميداني لهذه الدراسة، وقد تم اختيار ثلاث ولايات لإجراء الدراسة بها، وهي **ولايات قسنطينة وباتنة وبسكرة،** وهذه نبذة عن المدن، عواصم الولايات المذكورة، والحدود الجغرافية للولاية، وبعض ما تمتاز به من خصائص جغرافية، وتاريخية وإدارية، وفي مجال الشؤون الدينية على الخصوص، في حدود ما يسمح به المقام.

---

[11] ـ د/عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**،(الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية،2005).ص.145.

[12] ـ د/ الهمالي عبد الله عامر: **أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته** ط2(ليبيا، بنغازي،منشورات جامعة قار يونس، 1994).ص.22.

[13] ـ د/ زرواتي رشيد: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط1، الجزائر ، عين مليلة، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص86.

[14] ـ د/ بوحوش عمار،وآخر: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**،ط3،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، ص139.

[15] ـ د.زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مرجع سابق، ص202.

أ - 1/ مدينة قسنطينة

تتميز مدينة قسنطينة القديمة بكونها مبنية على صخرة الجرانيت القاسي، مما أعطاها منظرا لا نظير له في العالم، ويشقها وادي الرمال.

ـ ولاية قسنطينة إداريا حاليا تتكون من ستة دوائر جامعة لـ12 بلدية، هي بلديات: قسنطينة، لخروب، أولاد رحمون، عين السمارة، حامة بوزيان، ديدوش موراد، عين أعبيد، ابن باديس، زيغود يوسف، بني حميدان، ابن زياد، و مسعود بوجريو.

ـ تتوسط قسنطينة إقليم شرق الجزائر، حيث تبعد بمسافة 245 كلم عن الحدود الشرقية الجزائرية التونسية، وحوالي 431 كلم عن الجزائر العاصمة غرباً و235 كلم عن بسكرة جنوبا و89 كلم عن سكيكدة.

ـ يطلق عليها إلى اليوم عاصمة الشرق الجزائري، وهي مدينة عريقة بتاريخها وحضارتها وثقافتها وعلمائها، وهي من الحواضر وكبريات مدن الجزائر من حيث الكثافة السكانية. وتاريخها عريق يمتد في جميع الحقب، من العهد البربري حيث كانت تسمى سيرتا، واتخذها ماسينيسا ملك نوميديا عاصمة للمملكة النوميدية، مرورا بالعهد الروماني، حيث تعرضت للتخريب على يد الإمبراطور ماكسينوس، ثم أعاد بناءها الإمبراطور قسطنطين، ومنه أخذت اسمها، وأصبحت تسمى قسنطينة. مرورا بما بعد الفتح الإسلامي، بمراحله المختلفة بما فيه مرحلة القبائل الهلالية في القرن العاشر الميلادي، ثم الزيريين، فالحماديين، وفي القرن الثالث عشر انتقلت إلى حوزة الحفصيين أصحاب تونس، ثم العهد العثماني فعهد الاحتلال الفرنسي ومقاومته.[16]

وشهرة قسنطينة في العصر الحديث كونها هي منشأ الحركة الإصلاحية التي قادها رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر، الشيخ عبد الحميد بن باديس رحمه الله. حيث قاد بها جهاده العلمي والتربوي والإصلاحي خلال 27 سنة، وبالتحديد من سنة 1913 العام الذي

[16] - www.constantine.10.com

بدأ فيه التدريس بالجامع الأخضر بقسنطينة مرورا بسنة 1931 تاريخ تأسيس جمعية العلماء المسلمين، فسنة 1938 حيث أتم الشيخ بها تفسيره للقرآن الكريم خلال ربع قرن من التفسير، وأقيمت احتفالات كبيرة في مدينة قسنطينة، بهذه المناسبة التاريخية العظيمة، وقد خطب الشيخ في جماهير المحتفلين خطبة مركزة بليغة جاء فيها " إنني أعاهدكم على أنني أقضي بياضي على العربية والإسلام كما قضيت سوادي عليهما، وإنها لواجبات...وإني سأقصر حياتي على الإسلام والقرآن ـ هذا عهدي لكم ـ وأطلب منكم شيئا واحدا وهو أن تموتوا على الإسلام والقرآن ، ولغة الإسلام والقرآن" وقد وفّى الشيخ عبد الحميد بن باديس بعهده حتى فارق الحياة بقسنطينة في 1940/04/16.[17]

وهذه المرحلة بالذات لها صلة قوية بموضوع الدراسة، كون العلامة الشيخ عبد الحميد بن باديس أعاد فيها للمسجد دوره ورسالته، رغم ظروف الاحتلال القاهرة، وقد رابط الشيخ رحمه الله في "الجامع الأخضر" بقسنطينة أكثر من ربع قرن يعلم ويربي الشبيبة بالنهار، ويعظ ويرشد ويفسر القرآن الكريم، ويشرح الحديث النبوي الشريف للمواطنين الكبار بالليل، حتى بعث في الجزائر نهضة عربية إسلامية واسعة في الجزائر انطلقت من المسجد.[18]

ـ تعداد المساجد العاملة اليوم بولاية قسنطينة 240 مسجدا منها 212 تؤدى فيها صلاة الجمعة، و28 قاعة للصلوات الخمس فقط، أما التي في طريق الإنجاز فتعدادها 59 مسجدا، كما يوجد بولاية قسنطينة 19مدرسة للتعليم القرآني.

ـ ويؤطر هذه المساجد ومدارس التعليم القرآني 531 موظفا موزعين على الأسلاك التالية:

[17] ـ د/ تركي رابح: : **الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر**، ط5، الجزائر، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، 2001 ،ص.188.
[18] ـ د. تركي رابح، المرجع نفسه، ص.385.

ـ 25 إمام أستاذ: وهو أعلى رتبة في الأسلاك المسجدية، يحمل شهادة ليسانس علوم إسلامية أو شهادة مكافئة لها. وقد لا يحمل شهادة ليسانس وتتم ترقيته من الأئمة المدرسين بعد استيفائه لشرط الأقدمية.

ـ 96 إمام مدرس: يكلف بالخطابة وصلاة الجمعة.

ـ 68 إمام معلم: وفي الأصل الإمام المعلم مكلف بالصلوات الخمس فقط، ولكن بسبب الشغور في المسجد يكلف في كثير من الحالات بالخطابة وصلاة الجمعة.

ـ 136 معلم قرآن: يشترط فيه حفظ القرآن الكريم، وهو مكلف بتحفيظه للمصلين في المسجد، أو في أقسام ومدارس التعليم القرآني. وقد يخلف الإمام في الصلوات الخمس.

ـ 58 مؤذن: دوره يتمثل في الإعلان عن دخول وقت الصلاة، من خلال رفع الأذان. وهو كذلك قد يخلف الإمام في الصلوات الخمس بسبب الشغور في المسجد.

ـ 133 قيم: وهو أبسط رتبة في أسلاك الموظفين الدينين، قد لا يزيد مستواه عن الابتدائي، وفي الأصل دوره ينحصر في تنظيف المسجد ومرافقه من دورات المياه ومكان الوضؤ، وفتح المسجد وغلقه، وحراسته، ولكن بسبب الشغور الكبير الذي يعاني منه المسجد، قد يخلف القيمُ الإمامَ في الصلاة بالناس، إذا غاب هذا الأخير.

ـ 15مرشدة دينية: والمرشدة الدينية تحمل شهادة ليسانس علوم إسلامية، وهي في رتبة إمام أستاذ، وتتكفل بالتعليم الديني للنساء وتحفيظ القرآن الكريم لهن.[19] في ولاية قسنطينة كغيرها من ولايات الوطن الـ48، تشرف مديرية الشؤون الدينية كمديرية ولائية على تسيير قطاع الشؤون الدينية في الولاية.

ـ ويتمثل دور مديرية الشؤون الدينية للولاية، في السهر على السير الذي أعدته السلطة الوصية على المسجد، إذ بعد إتمام إنجازه من طرف اللجنة الدينية بتبرعات المواطنين،

[19] ـ كل هذه المعلومات العددية المتعلقة بمساجد قسنطينة والمؤطرين لها، أخذت من البطاقة الفنية المسلمة من مديرية الشؤون الدينية لولاية قسنطينة أثناء العمل الميداني بها، وهي مضافة في الملاحق.

والانتهاء من إجراءات المراقبة من طرف الجهات المعنية من مديرية البناء والتعمير والمصالح التقنية للبلدية والحماية المدنية وشركة الكهرباء والغاز وأنه مطابق لشروط السلامة والأمن وأنه لا يشكل خطورة على حياة المصلين، تتقدم اللجنة الدينية التي قامت بعملية بناء المسجد إلى مديرية الشؤون الدينية بطلب لفتحه للصلاة، وبدورها، تسعى مديريه الشؤون الدينية للحصول على قرار افتتاحه لصلاة الجمعة، يمضيه وزير الشؤون الدينية والأوقاف، ثم يعين مدير الشؤون الدينية والأوقاف الموظفين الذين يسهرون على تسيير المسجد، من قيم ومؤذن وأئمة للصلاة ومعلم للقرآن الكريم، هذا من الناحية النظرية، ولكن من الناحية الفعلية في الغالب يتم تأطيره بالحد الأدنى من الموظفين أو حتى بالمتطوعين بسبب قلة المناصب المالية المفتوحة لتأطير المسجد.

أ- 2/ مدينة باتنة:-

- هي عاصمة ولاية باتنة، وهي ولاية من ولايات الشرق الجزائري.

- من حيث التسمية: يقال أنها استمدت تسميتها من حادثة وقعت للقائد الفرنسي "دوك لومال" Duck Laumele عام 1844 أثناء قيامه بحملة عسكرية نحو الجنوب الجزائري، منطلقا من قسنطينة، وفي الطريق تم التوقف للراحة والتزود بالماء، واستفسر القائد الفرنسي من المترجم عن رأيه في المنطقة، فاقترح عليه المبيت في ذلك الموقع باللغة الدارجة "نبات هنا" ومنها جاءت التسمية "بتنة" فـ باتنة ومنذ ذلك الحين أدرج القائد الفرنسي في مراسلاته هذه التسمية، حتى أصبحت تعرف بها.[20]

- حدود ولاية باتنة: في التقسيم الإداري الحالي يحد ولاية باتنة من الشرق ولايتا خنشلة وأم البواقي ومن الشمال الغربي ولايتا سطيف والمسيلة، ومن الشمال الشرقي ولاية أم البواقي، ومن الجنوب ولاية بسكرة.

- في عهد الاحتلال الفرنسي وبالضبط في12 سبتمبر 1848، قررت اللجنة الاستشارية الكائن مقرها بقسنطينة جعل باتنة مدينة مستقلة، نظرا لموقعها الاستراتيجي على محاور بسكرة سطيف قسنطينة تبسه. و صدر مرسوم تأسيسها ذلك عن نابليون بونابرت.

[20] - هدى الأوراس: مجلة متخصصة بالتعريف بولاية باتنة، مؤسسة الطبع والتوزيع باتنة، 1986، ص.5.

ـ دلالتها الثورية: هي مهد انطلاق الثورة التحريرية الكبرى سنة1954، ومن أبطالها الشهيد مصطفى بن بولعيد.

ـ جغرافيا تقع في قلب جبال الأوراس، وتمتاز بتضاريسها الوعرة ودرجة حرارتها المنخفضة في الشتاء، التي تصل إلى ما دون الصفر.

ـ طبيعة سكانها: الغالبية العظمى من سكانها شاوية، ومنهم من لا يحسن التكلم باللغة العربية، خصوصا النساء المسنات منهن اللائي لم يدخلن إلى المدارس في القرى المحيطة بباتنة، وهذا ما يصعب من مهمة الأئمة في هذه القرى في مجال التوجيه المسجدي كونه يتم بالعربية الفصحى، وشرائح معتبرة لا تفهم حتى الدارجة.

ـ تعداد المساجد العاملة بها 472 مسجدا، تقام صلاة الجمعة في 435 منها،

تُؤطر مديرية الشؤون الدينية لولاية باتنة، التي تشرف على قطاع الشؤون الدينية من قبل 768موظفا، موزعين على الأسلاك التالية:[21]

ـ الإداريون: 22 .

ـ الموظفون المتعاقدون: 30.

ـ المهنيون والحراس والحجاب: 05.

ـ المفتشون:02.

ـ وكيل الأوقاف رئيسي:01.

ـ الأئمة الأساتذة: 43.

ـ الأئمة المدرسون:120.

ـ الأئمة المعلمون : 135.

ـ المرشدات الدينيات:09.

ـ معلمو القرآن الكريم:245.

المؤذنون: 66.

ـ القيمون:79.

أ-3/ مدينة بسكرة:

[21] ـ البطاقة الفنية المسلمة من مديرية الشؤون الدينية لولاية باتنة والمؤرخة بـ 2010/12/31

بوابة الصحراء الجزائرية، تقع في الجنوب الشرقي للجزائر، عريقة بتاريخها وحضارتها، وخصائصها، فهي تسمى عروس الزيبان، أي عروس الواحات حيث تمتد بها تلك الواحات حتى مساحة 5كلم مربع، وتنتج ولاية بسكرة أجود أنواع التمور"دقلة نور" المشهورة عالميا، كما يوجد بها منابع معدنية حارة، منها حمام الصالحين، ويوجد بها كذلك مركز تكوين الأئمة "سيدي عقبة" بإحدى بلدياتها، المسماة على الصحابي الجليل عقبة بن نافع، لوجود ضريحه بها، كانت بسكرة تابعة لولاية الأوراس حتى عام1974، لترقى إلى ولاية عام 1984، وهي حاليا كولاية، يحدها شمالا ولاية باتنة، ومن الشمال الغربي ولاية المسيلة، ومن الشمال الشرقي ولاية خنشلة، ومن الجنوب ولايتا الجلفة والوادي، تتربع على مساحة إجمالية، تقدر بنحو 21671كلم مربع، تضم 33بلدية، تتجمع في12 دائرة، يقطنها 633234 نسمة، وتتكون تضاريس الولاية من عناصر متباينة، جبال في الشمال، وسهول تمتد على محور شرق/غرب، وتقع الهضاب في الناحية الغربية.[22]

تعداد المساجد العاملة بولاية بسكرة 307 مسجدا منها 225 مسجدا جامعا تؤدى فيه صلاة الجمعة، والباقي وهي 82 تعتبر قاعات للصلوات الخمس.

تؤطر بـ 470 موظفا، موزعين في الأسلاك التالية:ـ

ـ 03 مفتشين للتوجيه الديني والتعليم القرآني، يتمثل دورهم في الإشراف على بقية الأسلاك ومراقبة أدائهم.

- 20 إمام أستاذ.

- 94 إمام مدرس.

- 71إمام معلم.

- 85 معلم قرآن.

-62 مؤذن.

- 133 قيم.[23]

[22] - www.marefa.org

[23] ـ كل المعلومات العددية المتعلقة بالمساجد ومؤطريها بولاية بسكرة، أخذت من البطاقة الفنية لهذه الولاية، والمسلمة من مدير الشؤون الدينية بها، أثناء إنجاز العمل الميداني فيها، وهي مضافة بالملاحق.

ب / المجال الزمني: المقصود بالمجال الزمني هنا الفترة التي أنجزت فيها الدراسة، والفترة التي تعنيها.

ب - **1 /الفترة التي أنجزت فيها الدراسة:**

إن أول تسجيل لإنجاز هذه الدراسة كان خلال العام الدراسي2008/2007 ومنذ ذلك التاريخ وخلال السنة الأولى من الدراسة تم جمع المراجع والمصادر والإطلاع على ما أمكن الإطلاع عليه منها، للإحاطة بالموضوع من كل جوانبه، وكذلك الدراسات السابقة من أجل ضبط مخطط الدراسة، وجمع المادة العلمية للبحث في شقه النظري، واستمرت الدراسة في السنة الثانية من عمرها في جمع المادة العلمية وكتابة البطاقات، أما الشق الميداني للدراسة فكانت بدايتها بعد إعادة التسجيل الثالث خلال العام الدراسي2010/2009 حيث تم تحضير الاستمارة الأولية وعرضها على الأستاذ المشرف، الذي أبدى بعض ملاحظاته التي أخذت بعين الاعتبار في التعديل الأولي للاستمارة، ثم تم عرضها للتحكيم على بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع بجامعة الحاج لخضر، منهم الأستاذ الدكتور/ بلقاسم بوقره ، والدكتور/ رابح حروش، وحتى على بعض أساتذة التعليم العالي بأقسام علم الاجتماع بالجامعات الجزائرية الأخرى، منهم الأستاذ الدكتور/ مراد زعيمي بجامعة عنابة، والأستاذ الدكتور/ فضيل دليو بجامعة قسنطينة. وتم تعديل الاستمارة ثانية بناء على ملاحظاتهم، ثم النزول للميدان لإنجاز أول عمل تجريبي حول الاستمارة ببعض مساجد باتنة إذ قُدّمت لفئتي الأئمة الأساتذة والأئمة المدرسين من أجل ملئها، لمعرفة ما إذا كان هناك غموض في بعض أسئلتها أم لا؟ ولم يلاحظ أي غموض أو إشكال أثناء ملئها تجريبيا لتتحول إلى استمارة نهائية.

وبسبب ظروف التدريس، وتباعد منطقة العمل الميداني في الولايات الثلاث، قسنطينة وباتنة وبسكرة. وغياب الأئمة الخطباء عن المساجد، إذ لا يحضر بعضهم إلا يوم الجمعة ! مما جعل العمل الميداني الفعلي يأخذ وقتا أطول نوعا ما، حيث استمرت العملية فترة ثلاث شهور هي أكتوبر ونوفمبر وديسمبرللعام2010.

ب - 2/ **الفترة التي تعنيها الدراسة:**

إن الفترة المعنية بدراسة "تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" المقصود بها مرحلة استقلال الجزائر عن فرنسا حيث ظهر مصطلح التكوين إلى الوجود في مختلف القطاعات بما فيه قطاع الشؤون الدينية ودعت إليه حاجة الشغور الذي تركه المحتل، ولكن ضرورة البحث تقتضي الإطلالة عبر التاريخ لمعرفة جذور الظاهرة، وكيف تعامل معها المحتل، ولذا فالفترة ممتدة في حدود ما تقتضيه الدراسة ومقيدة بالجزائر.

III- مجتمع الدراسة:

إن دراسة" تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي بالجزائر" من العنوان يتضح أنها تتعلق بأداء الأئمة وكيف يؤثرون في رواد المساجد من خلال عملية توجيههم وإرشادهم للهداية والخير والصلاح...، ومن ثم فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي تتم فيه ظاهرة التوجيه المسجدي التي يقوم بها الأئمة على مستوى المساجد بالجزائر. ولما تعذر استعمال أسلوب المسح الشامل لكل مساجد الجزائر على المستوى الوطني، من أجل الالتقاء بكل الأئمة، وملاحظتهم وهم يقومون بالتوجيه المسجدي، لمعاينة كيف تتم ظاهرة التوجيه المسجدي، وكيف تتأثر بظاهرة التكوين السابقة لها، لما يفرضه ذلك من جهد كبير، ووقت طويل، ومال وفير، تم البحث عن الولايات التي يمكن أن تكون خصائصها تعبر عن خصائص كل الولايات الجزائرية، ووقع الاختيار على ثلاث ولايات على المستوى الوطني هي قسنطينة وباتنة وبسكرة، لأسباب تعتبر معقولة، إذ كل ولاية من هذه الولايات بسبب خصائصها تنوب عن مجموعة من الولايات المشابهة لها في الخصائص، فمدينة قسنطينة من الحواضر، عريقة بتاريخها وحضارتها عبر تاريخها الطويل، وهي إلى اليوم تعتبر عاصمة الشرق الجزائري، ومدينة باتنة مدينة داخلية صغيرة، والمدينة الثالثة فهي مدينة بسكرة كمدينة صحراوية تعبر عن مدننا الصحراوية بحرارتها وعاداتها، ومدن الجزائر إلى حد كبير تكاد لا تخرج عن كونها مدن كبيرة من الحواضر، أو مدن داخلية صغيرة، أو مدن صحراوية، مما يجعل هذا الاختيار معبرا إلى حد ما لإنجاز هذه الدراسة.

ثم أن عواصم هذه الولايات متقاربة وفي خط واحد من قسنطينة إلى بسكرة مرورا بباتنة المسافة بينها تبلغ 240 كلم، مما يجعل إجراء هذه الدراسة ممكنا وليس مستحيلا، سيما وأن الباحث ينتمي إلى مدينة باتنة عملا ومسكنا.

أما من حيث تعداد العينة العشوائية لفئتي الأئمة الأساتذة والأئمة المدرسين، وهي الفئات المعنية بالدراسة، فكانت نسبتها10 بالمائة من العدد الإجمالي لكل ولاية من الولايات التي تم فيها إجراء العمل الميداني للدراسة حتى تكون معبرة.

وقد اعتبرت مجتمع الدراسة هو التعداد الكلي للأئمة المدرسين والأئمة الأساتذة، بهذه الولايات الثلاثة المذكورة، والأئمة الأساتذة صنفان: إما تخرّجوا من الجامعة ويحملون شهادة الليسانس علوم إسلامية أو من هم في رتبتهم ممن لا يحملون شهادة الليسانس، ولكن تمت ترقيتهم من الأئمة المدرسين إلى هذه الرتبة، بعد توفر شروط الأقدمية ونجاحهم في نفس مسابقة التوظيف التي يخضع لها حملة شهادة الليسانس. أما الأئمة المدرسون فهم الذين تخرجوا من معاهد تكوين الأئمة، ومستواهم هو السنة الثالثة ثانوي مضاف إليها سنتا التكوين.[24]

واقتصرت الدراسة على فئتي الأئمة الأساتذة والمدرسين، دون سواهما من الفئات الأخرى، كون هذه الفئات هي المعنية في الأصل بالتوجيه المسجدي، وإن كان بسبب الشغور الذي يعاني منه المسجد، قد يسند التوجيه المسجدي إلى فئات أقل من المستوى المذكور، ومع هذا فالعينة التي تعنيها الدراسة هما الفئتان المذكورتان (الأئمة الأساتذة والأئمة المدرسون)، على أساس أنها هي الحالة العادية التي يقرّها التشريع القانوني في تأطير المسجد ويبلغ التعداد الكلي لفئتي الأئمة الأساتذة والمدرسين بالولايات الثلاثة ما يظهره الجدول الموالي[25]:-

الجدول رقم -1/ تعداد الأئمة الكلي لمجتمع البحث

الولايات	تعداد الأئمة الأساتذة	تعداد الأئمة المدرسين

[24] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد20بتاريخ1991/05/1،**المرسوم التنفيذي91- 114 بتاريخ1991/4/27** المحدد لمهام الأئمة

[25] - البطاقات الفنية المستلمة من مديري الشؤون الدينية والأوقاف للولايات الثلاثة المعنية بالدراسة الميدانية خلال إنجازها، وهي تحتوي على تعداد المساجد ومؤ طريها. وهذه البطاقات مرفقة بالملاحق.

قسنطينة	25	96
باتنة	43	120
بسكرة	20	94
المجموع	88	310

IV - عينة الدراسة:

تم تحديد عينة البحث عل أساس أنها **عينة عشوائية طبقية بالتساوي**[26]، أي يتم الاختيار العشوائي لعدد من أفراد الأئمة من كل فئة معنية(فئة الأئمة الأساتذة وفئة الأئمة المدرسين) متناسبا مع عددها.وقد تم أخذ 10 % من كل فئة من كل ولاية، وفق ما يظهره الجدول الموالي.

جدول رقم -2 / تعداد الأئمة في مجتمع الدراسة، ونسبة 10 % الممثلة لعينة الدراسة.

الولاية	**التعداد الكلي للأئمة الأساتذة**	10%	**التعداد الكلي للأئمة المدرسين**	10%
قسنطينة	25	2	96	10
باتنة	43	4	120	12
بسكرة	20	2	94	10
المجموع	88	8	310	32

ولما كان تعداد الأئمة الأساتذة بقسنطينة 25 ، ولا يمكن أخذ 2.5 الموافقة لـ10 بالمائة، فتم أخذ 2 أما بالنسبة للأئمة المدرسين فـ 96 يقابلها 9.6 وهو تقريبا 10 وبالتالي كانت عينة قسنطينة 12 إماما (2 أئمة أساتذة و 10أئمة مدرسون).

أما باتنة فمن 43 إمام أستاذ تم أخذ 4 المقابلة لـ 10 بالمائة، و12 إمام مدرس المقابلة لـ 10 بالمائة لـ120.

[26] ـ د/ الهمالي عبد الله عامر: **أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته**، مرجع سابق،ص.167

وبنفس الطريقة تم أخذ عينة بسكرة التي كانت 12 إماما (2 إمام أستاذ و10أئمة مدرسين). ومجموع عينة البحث للولايات الثلاثة 40 إماما يمثلون مفردات عينة البحث للدراسة.

V ـ مصادر وأدوات جمع البيانات العلمية[27]:

اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات في شقها النظري على كتب، أطروحات، مجلات، ووثائق مختلفة، ... الخ.

أما في شقها الميداني: فقد اعتمدت على الأدوات التالية:

أ ـ الاستمارة: وهي مجموعة من الأسئلة المقننة (مفتوحة أو مغلقة) توجه للمبحوثين من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول قضية معينة، تسلم لهم باليد أو ترسل إليهم عن طريق البريد أو عن طريق المقابلة الشخصية[28].

وهي في هذه الدراسة أهم أداة لجمع البيانات، وقد جعلتها استمارة بالمقابلة أي كنت أقدم الاستمارة يدا بيد للأئمة عينة الدراسة معرفا بنفسي، موضحا لهم هدف هذه الدراسة، وأطلب منهم الإجابة عنها بكل صدق وموضوعية، خدمة للعلم والدين ورسالة المسجد والإمام على حد سواء، وبعد إتمام الإجابة على الاستمارة، أتفحصها لمناقشة الأئمة حول بعض أجوبتهم لمعرفة الحقيقة أكثر، والاستمارة كانت مغلقة، إلا في حالات فرعية قليلة تركتها مفتوحة، وتتكون الاستمارة بالإضافة إلى الرسالة المرفقة من أربعة محاور هي:

ـ المحور الأول: فيه بيانات عامة وشخصية ويحمل الأرقام من01 إلى07.

ـ المحور الثاني:علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي ويحمل الأرقام من 08 إلى36.

ـ المحور الثالث: ويتعلق بعوائق التكوين ويحمل الأرقام من 37 إلى 43.

ـ المحور الرابع والأخير: ويتعلق بمدى بناء برامج التكوين لعنصر القدوة، ودور القدوة في التوجيه المسجدي ويحمل الأرقام من44 إلى 54.

---

[27] ـ د/ زرواتي رشيد:**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**, مرجع سابق, ص ص 121،122.
أنظر كذلك د/ زرواتي رشيد:**مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**, مصدر سابق, من الصفحة217 إلى337

[28] ـ د/ الهمالي عبد الله عامر: **أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته**, مرجع سابق، ص.187.

وتم استعمال المقابلة في ملء الاستمارات لضمان إرجاعها من جهة ولمناقشة الأئمة بعد ملئهم لتلك الاستمارات لفهم حقيقة إجاباتهم أكثر.

ب - <u>الملاحظة المباشرة</u>: بالإضافة إلى الاستمارة بالمقابلة، فقد تم استخدام **الملاحظة المباشرة** للأئمة المبحوثين في إطار عينة الدراسة، وتم استخدام هذه الملاحظة كأداة مكملة للاستمارة بالمقابلة في الشرح والتحليل[29] من خلال معرفة كيفية قيام الأئمة بعملية التوجيه المسجدي في خطبهم ودروسهم؟ وهل فعلا استطاعوا أن يفهموا رواد المساجد ويقنعوهم ويؤثروا فيهم؟ فقد كان الباحث يحضر ما تيسر له من دروس وخطب الأئمة الذين خرجوا في العينة العشوائية، بصفته واحد من المصلين. وربما ما يعطيه القدرة على هذه الملاحظة ليس كباحث فقط، بل لأنه مارس وظيفة الإمامة ثم مفتشا للتكوين والتعليم المسجدي عندما كان موظفا بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف وأنه متحصل على ليسانس في العلوم الإسلامية مما يجعل ملاحظته تكتسب مصداقية أكثر، وأنها أقرب إلى **الملاحظة بالمشاركة**، معتمدة المقاييس العلمية والشرعية في تقويم أداء الأئمة وتفسير الظاهرة برمتها وليس فقط بالاعتماد على الأجوبة المقدمة منهم في الاستمارة.

ج - <u>المقابلة</u>: وقد تم استخدام المقابلة في حالات عدة منها:

- مقابلة مدير معهد التلاغمة وعينة من الأساتذة والطلبة الأئمة لمعرفة أرائهم في عملية التكوين برمتها وبرامجها من جهة، ومن جهة أخرى الاطلاع في الميدان مباشرة، والمقارنة بين واقع التكوين ومحتوى معلومات البطاقات الفنية المحصل عليها من الإدارة المركزية و التي كانت ترسل للوزارة من طرف الإدارة المسيرة للمعهد.
- مقابلة مديري معهد دار الإمام ومعهد القراءات بالجزائر العاصمة لمعرفة هاتين المؤسستين عن كثب في المجال الهيكلي وطاقة استيعابهما والسماع من مسؤليهما، والتحقق الميداني مما ينقل عنهما.
- مقابلة مسؤلين بالإدارة المركزية والإدارات الولائية للشؤون الدينية للحصول على معلومات تتعلق بتعداد المساجد والموظفين بها على المستوى الوطني والولايات التي أنجز بها العمل الميداني، والإطلاع على عناصر التكوين.

[29] - د.رشيد زرواتي:**<u>تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية</u>**،ط1، دار هومة،2002،ص.122.

ـ مقابلات مع معلمي القرآن الكريم في كل من ولايتي باتنة والجزائر العاصمة لمعرفة دور المسجد في تحفيظ القرآن الكريم.

ـ مقابلة مجموعة من أساتذة للعلوم الإسلامية، بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، بجامعة باتنة، مارسوا الإمامة في وقت ما ثم غادروها والتحقوا بالجامعة، لمعرفة لماذا يتخلى الأئمة عن الإمامة، ويلتحقون بوظائف أخرى، وكذلك ما الصورة التي يتمنون رؤية الأئمة متصفين بها.

ـ المقابلة مع الأئمة من خلال استعمال الاستمارة بالمقابلة.

د ـ الوثائق والسجلات الإدارية[30]: والمقصود بها تلك اللوائح القانونية التي تشمل القوانين الوطنية والقوانين الداخلية لتسيير المؤسسة، كما تشمل قوائم المستخدمين، والتقارير الرسمية للسلطة الوصية...الخ، وتم استخدام الوثائق والسجلات الإدارية، كمصادر مكملة للأدوات السابقة في جمع المعلومات التي لا يمكن جمعها إلا من هذه الوثائق ، كالمعلومات المتعلقة بتعداد المساجد وتصنيفها ووظائفها، وتعداد الأئمة والإطار القانوني المنظم لوظيفة الإمامة وبرامج التكوين...الخ.

ملخص الفصل:

في هذا الفصل " الإطار المنهجي للدراسة" تم التعرض إلى مجموعة من العناصر المتكاملة، انطلاقا من **الإشكالية**: لماذا يستطيع بعض الأئمة إيصال فكرتهم لرواد مسجدهم إفهاما وإقناعا وتأثيرا، فيتعلق بهم الناس وتُشد إليهم الرّحال ولا سيما في صلاة الجمعة، ومنهم من لا يستطيع أن يفهم غيره ماذا يريد أن يقول؟ وحتى لو فهم عنه رواد مسجده فحوى خطابه، فهو غير مقنع، فضلا عن أن يحدث تأثيرا. وتمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال المحوري الآتي: إلى أي مدى يؤثر التكوين في التوجيه المسجدي ؟ وعلى ضوء تساؤلات الإشكالية تم تحديد فرضيات الدراسة.

وأما عن سبب اختيار هذا الموضوع للدراسة كون أن ظاهرة التوجيه المسجدي، ليست ظاهرة جزائرية وطنية فحسب، بل هي ظاهرة دينية إسلامية عالمية، تمس في تأثيرها

[30] ـ د/ زرواتي رشيد: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،مرجع سابق،ص.268.

كل شرائح المجتمع التي ترتاد المسجد، وما ينجم عن هذا التوجيه من تنشئة وضبط اجتماعيين، والتأثير على حركية وتفاعل المجتمع.

وأما من حيث أهمية الدراسة فقد تم التركيز على الأهمية العلمية للموضوع.

في حين كانت الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة هي:

الكشف عن علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي، وعلاقة التوجيه المسجدي بالتنشئة والضبط الاجتماعيين كمؤشرات عن مدى فعالية وتأثير التوجيه المسجدي.

كما تم تحديد المفاهيم باختصار، واستعراض بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة وتحديد مواطن وكيفية الاستفادة منها، والانتقال إلى المبحث الثاني في هذا الفصل المتعلق بالإجراءات المنهجية وما يتعلق بها من منهج الدراسة ومجالاتها الزمنية والمكانية، ومجتمع الدراسة وعينته، ومصادر الدراسة وأدواتها المستعملة في جمع المعلومات.

وبعد الانتهاء من فصل الإطار المنهجي العام فإن سياق الدراسة يقتضي العبور إلى الإطار النظري للدراسة، وهو الفصل الموالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

الإطار النظري للدراسة

I. الأصول النظرية للدراسة

II. سوسيولوجية الظاهرة الدينية

III. النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية

الإطار النظري للدراسة

تمهيد: يتناول فصل الإطار النظري للدراسة ثلاث مباحث هي:
الأصول النظرية للدراسة، وسوسيولوجية الظاهرة الدينية، والنظريات المفسرة لها.

المبحث الأول: ـ الأصول النظرية للدراسة[1]

وتسمى بالمدخل المنهجي للدراسة، وأيضا بالإطار المنهجي للدراسة، وتعني الخلفية النظرية التنظيرية للدراسة، والإطار المرجعي لها.

ويختلف مفهوم الأصول النظرية للدراسة عن مفهوم الجانب النظري للدراسة فيعني بالأصول النظرية: الجذور الفكرية التنظيرية للدراسة أو للبحث، بينما يعني الجانب النظري للبحث: التراث المعرفي له وعليه فلكل جانب نظري للبحث أصول نظرية نظّرت له وأّصّلته وجذّرته وأصبحت له أساسا وأصلا نظريا ومنطلقا فكريا.

وتتمثل الأصول النظرية لأي دراسة فيما يلي:

ـ الاتجاه الفكري.

ـ المدرسة الفكرية.

ـ النظريات التنظيرية للموضوع.

ـ البحوث الأولى في الموضوع.

و بحث **"تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي"** ظاهرة اجتماعية في جذورها التاريخية، والأدوات التي تتم فيها وبها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها كلها دينية إسلامية، للأدلة التالية:

أ ـ فمن حيث الجذور التاريخية:فالمسجد الذي تتم فيه الظاهرة هو من أكبر معالم ورموز الإسلام، يعود في جذوره التاريخية الإسلامية إلى بعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم الذي قام ببناء مسجده بالمدينة المنورة بعد الهجرة مباشرة[2]، بل إن المسجد الحرام الذي يعود تاريخه لآدم كما جاء في تفسير القرطبي للآية (إن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركا

[1] ـ د/ زرواتي رشيد:**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**,مرجع سابق،ص.88.
[2] ـ المباركفوري، صفي الرحمن: **الرحيق المختوم**،الجزائر، شركة الشهاب للنشر والتوزيع،1987،ص.216.

وهدى للعلمين)[3] فهو معلم المسلمين الأول، وقبلتهم في الصلاة، وموقع شعائرهم في الحج والعمرة. وهو أساس المجتمع الإسلامي لقوله تعالى(**لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَنْ يَتَطَهَّرُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ (108)**)[4]وبينت الآية الكريمة أن أساس المسجد هو التقوى والأساس في اللّغة هو أصل كلّ شيء ومبتدؤه[5] و كذلك المسجد بالنّسبة للمجتمع الإسلاميّ والدّولة الإسلاميّة فهو أساسهما.

أي بتعبير آخر أن المسجد بصفته الوسيط الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم على الإسلام، يغرس التقوى عند أتباعه، ويصنع منهم أفرادا متميزين بالدافعية، والمفاهيم المستمدة من أصول الإسلام، ووضوح الأهداف، والاستقامة، بالضبط الاجتماعي الذاتي، وفي غنى عن الضبط الاجتماعي الخارجي، وعندما تتوفر هذه الصفات في هذا النوع من الأفراد والجماعات التي تخرجت من المسجد، سيكون فعلا المسجد قد وفر آليات كثيرة في عملية البناء لصالح المجتمع والدولة الإسلاميين، ومن ثم فهو أساسهما.

والتجربة النبوية المحفوظة في التاريخ الإسلامي في بناء الفرد والأسرة والجماعة، بناء نموذجيا متفردا، وفي جميع المجالات، ومن خلال المسجد وحده دون سواه، ليست بعيدة.

ب ـ الأدوات التي تتم فيها الظاهرة وبها:

ب ــ 1) تتم ظاهرة التوجيه المسجدي في المسجد، **والمسجد مؤسسة إسلامية بصريح القرآن الكريم** ﴿**وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَدًا (18)**﴾[6]أي بنيت لذكر الله تعالى وطاعته فلا تجعلوا لغير الله فيها نصيبا،[7] وجزء كبير من ذلك التوجيه يتم في **شعيرة صلاة الجمعة** التي هي من أكبر الشعائر الإسلامية، إذ فرضها الله على كل مسلم بالغ عاقل مقيم[8]، وأنزل فيها سورة سماها الجمعة، جاء فيها وجوب الاستجابة لنداء صلاة الجمعة والاستماع لما يلقى فيها لقوله تعالى:

---

[3] ـ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد: **الجامع لأحكام القرآن**، المجد الثاني، الجزء الثالث، بيروت،دار إحياء التراث العربي، دت،ص.138.

[4] ـ القرآن الكريم، سورة التوبة، الآية108

[5] ـ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم : **لسان العرب** ، (بيروت : دار إحياء التراث العربي) ، ج6 ص 6 ، باب السين فصل الألف

[6] ـ القرآن الكريم، سور ة الجن، الآية 18

[7] ـ القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري: **الجامع لأحكام القرآن**،المجلد العاشر، مرجع سابق،ص.22.

[8] ـ القيرواني، عبد الله بن أبي زيد: **الرسالة**، ط7، الجزائر، المطبعة الشعبية للجيش، 1979،ص.94.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (9) ﴾[9].

ب ـ 2) وشعيرة الصلاة المذكورة، نصفها صلاة وما يقرأ فيها من القرآن، ونصفها توجيه مستمد من القرآن وأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، **حيث يتم توجيه الأئمة لعموم المصلين وإرشادهم، لما يدعو إليه الإسلام، وأساس ذلك هو القرآن تأسيا بالنبي** صلى الله عليه وسلم، **قال الإمام ابن القيّم**[10]: " **و كان** صلى الله عليه وسلم **كثيرا ما يخطب بالقرآن ، ففي صحيح الإمام مسلم**[11] **عن أُمّ هشام**[12] **بنت حارثة قالت** : " ما أخذت﴿ ق و الْقُرْآنِ الْمَجِيدِ ﴾ إلاّ عن لسان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرؤها كلّ يوم جمعة على المنبر إذا خطب النّاس[13] "[14]. **و عند مسلم أيضا عن صفوان**[15] **بن يعلى عن أبيه أنّه سمع رسول الله** صلى الله عليه وسلم **يقرأ على المنبر** : ﴿ **ونَـادَوْا يَـا مَالِـك** ﴾[16].وبالإضافة إلى القرآن فإن ما يتفرع عنه فهو مادة للتكوين والتوجيه المسجدي في كل مجالات الإسلام في مجال **العقائد والعبادات والأخلاق والمعاملات، في بعدها الدنيوي، في مختلف جوانب الحياة، وفي بعدها الأخروي من موت وحياة برزخية وبعث ونشور وحساب وجزاء،كل ذلك من القرآن الكريم، و في هذا دليل دلالة واضحة على علاقة القرآن بالجمعة مما يقتضي تكوينا علميا شرعيا معمقا على أسس القرآن الكريم وعلومه، وأحاديث النبي** صلى الله عليه وسلم ، **وبقية العلوم الشرعية الأخرى والعلوم المكملة لها، وهذا ما يفترض حدوثه في مؤسسات التكوين المؤهلة للأئمة.** وهي كلها أدوات إسلامية.

ج ـ الأهداف المرجوة: إن الأهداف المرجوة من عملية التوجيه المسجدي هو التعريف بالإسلام والتفاعل الإيجابي به ومعه، للسعادة في الدنيا والفوز في الآخرة.

---

[9] ـ القرآن الكريم، سورة الجمعة، الآية 9.

[10] - هو شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي الدمشقي ، الشهير بابن القيم ، لأن أباه كان قيما على مدرسة الجوزية ، ولد عام 691 هـ ، و هو إمام محقق و حافظ وأصولي و فقيه ونحوي ، من أبرز شيوخه شيخ الإسلام ابن تيمية ، له مؤلفات كثيرة ، منها (مدارج السالكين ، مفتاح دار السعادة ، الفوائد) ، توفي عام 751 هـ ، (الأرناؤوط في مقدمة زاد المعاد)

[11] - هو مسلم بن الحجاج بن مسلم بن ورد القشيري من كبار الأئمة في علم الحديث ، ولد بنيسابور عام 204 هـ ، رحل كثيرا في طلب الحديث الشريف ، فانتقل إلى الشام و العراق و مصر و الحجاز ، أخذ العلم عن الكثير من الشيوخ و خاصة الإمام أحمد ، و لازم الإمام البخاري و حذا حذوه ، جمع في صحيحه 12ألف حديث ، اختارها من 300 ألف ، من مصنفاته : " المسند الكبير " ، " العلل " ، " سؤالات أحمد " ، " أوهام المحدثين " ، (موسوعة الحديث الشريف – ق م -) .

[12] - هي أم هشام بنت حارثة بن النعمان ، صحابية أنصارية من بني النجار ، بايعت بيعة الرضوان ، روى عنها عبد الرحمن بن سعد و خبيب بن عبد الرحمن و عمرة أختها ، (أسد الغابة) .

[13] - أخرجه مسلم في صحيحه ، كتاب الجمعة ، باب تخفيف الصلاة و الخطبة ، رقم 1442 ، و أبو داود في كتاب الصلاة ، باب الرجل يخطب على قوس .

[14] - ابن قيم الجوزية: **زاد المعاد في هدي خير العباد** ، الطبعة الثامنة ، تحقيق و تعليق شعيب و عبد القادر الأرناؤوط ، (بيروت : مؤسسة الرسالة ،الكويت : مكتبة المنار الإسلامية ، 1405 هـ /1985) ج1 ، ص ص.187 ، 424 .

[15] - صفوان بن يعلى بن أمية من كبار التابعين ، و هو من بني تميم ، (ذكر أسماء التابعين للدار قطني) .

[16] - متفق عليه ، واللفظ لمسلم أخرجه في كتاب الجمعة ، باب تخفيف الصلاة والخطبة رقم 1439 . و أخرجه الترمذي و أبو داود وأحمد .

ومن ثم فالمدخل المنهجي لدراسة الظاهرة لن يكون إلا **مدخلا منهجيا إسلاميا** بمصادره الكبرى في المعرفة وهي[17].

*القرآن الكريم.

*السُّنِّة النبوية المطهرة.

*الفكر الإسلامي.

* وما لا يتعارض معه من المدخل المنهجي الوضعي العقلي، في بعده الإنساني العام .

إذ ليس هناك من تعارض بين الفكر الإسلامي والمنهج العقلي، فالإسلام لا يرفض العقل ولا يقلل من قيمته، ولا يغفل دوره، في مجال الاجتهاد والنظر والاستدلال والاستنباط، بشرط أن لا يكون ذلك متناقضا مع الأصول الإسلامية.[18]

مصادر المدخل المنهجي الإسلامي:

ويمكن توضيح مصادر المدخل المنهجي الإسلامي المذكور، بتعريفها بإيجاز حسب ما تقتضيه الدراسة، فيما يلي:-

1 ـ القرآن الكريم:

أ ـ التعريف اللغوي:

قال الراغب الأصفهاني في المفردات: القرآن في الأصل مصدر، نحو كفران ورجحان. قال تعالى(إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (17) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ (18))[19].قال ابن عباس في تفسير الآيتين المذكورتين: إذا جمعناه وأثبتناه في صدرك فاعمل به.

وقد خُصّ بالكتاب المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم . فصار له كالعَلم، قال بعض العلماء، سمى الله القرآن كتابا من بين كتب الله، لكونه جامعا لثمرة كتبه، بل لجمعه ثمرة جميع العلوم كما أشار تعالى إليه بقوله" وتفصيل كل شيء"، وقوله" تبيانا لكل شيء"، وقوله" قرآنا عربيا غير ذي عوج".[20]

---

[17] ـ د/ زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مرجع سابق، ص.88.

[18] ـ د/ النبهان محمد فاروق: **الفكر الخلدوني من خلال المقدمة**،ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة،1998،ص.11.

[19] ـ القرآن الكريم، سورة القيامة، الآيتان17ـ 18.

[20] ـ شلتوت محمود: **الإسلام عقيدة وشريعة**،ط8، القاهرة، دار الشروق،1975، ص.470.

ب ـ التعريف الاصطلاحي:

وعرف العلماء القرآن الكريم اصطلاحا، بقولهم هو: اللفظ العربي المُنزّل على محمد صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف، أوله سورة الفاتحة، وآخره سورة الناس، المُتَعبَّدُ بتلاوته، المنقول إلينا بالتواتر.[21]

والتواتر معناه الاصطلاحي أنه تلقاه جمع كبير عن النبي صلى الله عليه وسلم، ثم نقله جمع عن هذا الجمع، وهكذا حتى وصل إلينا، كما نطق به النبي صلى الله عليه وسلم من غير تحريف، ولا تبديل، ولا نقص، ولا زيادة.[22]

ج ـ المقصد من إنزاله:

أنزل الله القرآن الكريم لغرضين هما: الإعجاز والهداية.[23]

ج.1 / فأما الإعجاز، ليثبِت به صدق رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، وهو معجز في أسلوبه ومعانيه وتشريعه ومعارفه، على مر العصور، وقد تحدّى الله به الإنس والجن متعاونين على أن يأتوا بمثله، ولم ولن يأتوا ولو بسورة من مثله، قال تعالى(**قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا (88)**)[24]

ج.2 / وأما الأمر الثاني الذي من أجله أُنزل القرآن هو أن يكون منبع هداية وإرشاد، ومصدر تشريع وأحكام، أمر تعالى باتباعه، فقال (**اتَّبِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَيْكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ**)[25]

د ـ محتوياته:

احتوى القرآن الكريم على ست محاور كبرى هي:

العقائد الإسلامية، الأخلاق الفاضلة، الإرشاد والتدبر في ملكوت السموات والأرض، والقصص القرآني، والإنذار والتخويف، والأحكام العملية.[26]

---

[21] ـ الشنقيطي محمد الأمين بن المختار: **مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر لابن قدامة**، الجزائر، الدار السلفية،د.ت، ص.54. و شلتوت محمود: **الإسلام عقيدة وشريعة**، مرجع سابق، ص.471.

[22] ـ شلتوت محمود، مرجع نفسه، ص.472.

[23] ـ مرجع نفسه، ص.477 ـ 478.

[24] ـ القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية.88.

[25] ـ القرآن الكريم، سورة الأعراف، من الآية.3.

د.1 / فأما العقائد الإسلامية فهي وجوب الإيمان بالله وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره.

د.2 / الأخلاق الفاضلة التي تهذب النفوس، وتصلح من شأن الفرد والجماعة، وتحذر من الأخلاق السيئة التي تتسبب في شقاء الإنسان وتدميره.

د.3/ الإرشاد إلى النظر والتدبر في ملكوت السموات والأرض، وما خلق الله، فتمتلئ القلوب إيمانا بعظمته تعالى عن نظر واستدلال وبصيرة، لا عن تقليد ومجاراة.

د.4 / القصص القرآني عن الأفراد والأمم، وعن سنن الله في التعامل مع الصالحين والمفسدين، من أجل العظة والاعتبار، لا كقصص تاريخي.

د.5 / الإنذار والتخويف أو الوعد والوعيد، من أجل الترغيب في طاعة الله، للحصول على ما يقابلها من السعادة في الدنيا والفوز في الآخرة، والترهيب من الكفر والفسوق وما ينجرُّ عنهما من ذهاب النعمة في الدنيا، والخزي والعذاب الأكبر في الآخرة.

د.6 / الأحكام العملية التي وضع أصولَها وكلفنا باتباعها، في تنظيم علاقاتنا به سبحانه وتعالى، من صلاة وصوم وزكاة وحج،...الخ، وفيما بيننا، كالبيع، والإجارة، والرهن، والمداينة، والزواج، والطلاق، وما يتبعهما، وفي أحكام الجنايات كالقتل والسرقة والزنا،...الخ.

ومن خلال عنصري أهداف نزول القرآن الكريم، ومحتواه، وهما الإرشاد والهداية كهدف في النزول، وعناصره الستة في المحتوى، في مجال العقائد، والقَصص القرآني، والتدبر في ملكوت الله، وبناء الأخلاق الفاضلة، والتحذير من الكفر والعصيان وعاقبته في الدنيا والآخرة، والتعريف بكل الأحكام العملية الواجب العمل بها وفي كل المجالات، بين الإنسان ور به، وبينه وبين نفسه، وبينه وبين أخيه الإنسان.

يتضح جليا أن عملية بناء الفرد والأسرة والمجتمع، والحفاظ عليها في الإسلام، تكون بالقرآن الكريم وسنة النبي الشارحة له، من خلال عملية التوجيه والإرشاد، كوسيلة لذلك.

ومن ثمة كان اختيار المنهج الإسلامي هو المدخل الملائم لهذه الدراسة ، التي تحدد العلاقة بين تكوين الأئمة ومردودهم في التوجيه المسجدي.

---

[26] ـ شلتوت محمود: **الإسلام عقيدة وشريعة**، مرجع سابق، ص.479 ـ481.

2ـ السنة النبوية المطهرة:

أ ـ التعريف اللغوي:

السنة لغة ـ الطريقة المعتادة، حسنة كانت أم سيئة ـ ومنها قوله صلى الله عليه وسلم (من سن سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها إلى يوم القيامة، ومن سن سنة سيئة فعليه وزرها ووزر من عمل بها إلى يوم القيامة)، وقد ورد أيضا في القرآن الكريم كلمة "السنة" بمعنى الطريق، في عدة مواضيع، منها قوله تعالى (فقد مضت سنة الأولين)، وقوله (ولن تجد لسنة الله تبديلا)...الخ.

ب ـ **تعريف السنة عند علماء أصول الفقه:**

ما رُوي عن النبي صلى الله عليه وسلم ، من أقوال أوأفعال أو تقريرات.

وبهذا المعنى فهي المصدر الثاني من مصادر الشريعة بعد القرآن الكريم.

ج ـ **تعريف السنة في اصطلاح الفقهاء:**

هي الصفة الشرعية للفعل المطلوب طلبا غير جازم، بحيث يثاب المرء على فعله ولا يعاقب على تركه.

ومن ثمة فالسنة عند الأصوليين، اسم لدليل من أدلة الأحكام، فيقال هذا ثبت بالسنة، ومعناه أن دليله ورد في السنة وليس في القرآن. وأما السنة عند الفقهاء فقولهم، هذا سنة، أي حكمه ليس فرضا ولا واجبا.[27]

3 ـ تعريف الفكر الإسلامي:

الفكر الإسلامي هو كل ما كُتب في الميادين المختلفة، باتجاهاته، وتياراته، وأعلامه، وحقبه، وبيئاته، مما غزر به الفكر الإسلامي، مستلهما كل ذلك من روح الإسلام.[28]

وبعد التعريف بالأصول النظرية للظاهرة المدروسة والظاهرة الدينية على العموم، في هذا المبحث، يأتي التعريف بالظاهرة نفسها في المبحث الموالي.

---

[27] ـ شلتوت محمود: **الإسلام عقيدة وشريعة**، مرجع سابق، الصفحات. 490 ،492 ،494.

[28] ـ محمد مهدي شمس الدين وآخرون: **الفكر الإسلامي المعاصر**، بيروت، دار الفكر المعاصر،2000، من المقدمة.

المبحث الثاني:- سوسيولوجية الظاهرة الدينية

في هذا المبحث المتعلق بسوسيولوجية الظاهرة الدينية، تتعرض الدراسة للعناصر التالية: الوظيفة الاجتماعية للدين، والمشكلات التي تعترض دراسة الظاهرة الدينية.

1/ كيفية تأثير الدين في المجتمع حسب إسهامات الرواد وعلماء الاجتماع:

الدين ظاهرة إنسانية، عرفتها جميع المجتمعات، قديمها وحديثها، ولما كان علم الاجتماع في الغرب، قد جاء إثر ثورتين أساسيتين، عرفهما الغرب الأوروبي: الثورة الصناعية ثم الثورة الفرنسية، هاتان الثورتان اللتان أحدثتا تغييرات جذرية في كافة النظم التاريخية للمجتمع الأوروبي، حيث جاءتا بأخلاق بورجوازية جديدة، وطرق إنتاج جديدة، وبأسس اجتماعية للدولة وللتنظيمات، لم يسبق أن عرفها المجتمع من قبل، وجاء علم الاجتماع كابن شرعي لهذه التغيرات، وعمل منذ البداية على تقديم جواب على السؤال التالي: كيف يمكن لمجتمع مثل المجتمع الأوروبي، القائم على القيم الفردانية، أن ينجح في البقاء متلاحما ومتوحدا؟ كيف يمكن للنظام الاجتماعي أن يصمد في مجتمع قائم على أساس مشروعية توسيع المصالح الفردية، بدون أن تؤدي هذه المصالح إلى تدمير المجتمع؟

على أساس هذا التساؤل، انطلق البحث عن الأشكال الحقيقة للتراضي الاجتماعي، والتي تشكل لحمة المجتمع، وتسمح بحد أدنى من الانسجام يمكن بدوره من تحقيق نزاعات وتحولات، دون تدمير المجتمع. وكانت إحدى هذه الأشكال الأساسية هي الدين.

ومن ثمة كانت بداية دراسة تأثير الدين في المجتمعات الغربية، مترافقة مع ظهور علم الاجتماع الديني في الغرب، القائم على الدين المسيحي، ذي الأثر المحدود في حياة الناس، بسبب الصراع الذي وقع بين الكنيسة كسلطة دينية من جهة، والعلماء والسلطة المدنية من جهة أخرى، وأدى إلى تهميش الدين في حياة الناس، وحصره في ما تبقى من طقوس وشعائر تؤدى في الكنيسة.

خلافا للدين في المجتمعات الإسلامية ذي الأثر الكبير على معظم الأنظمة الاجتماعية، إذ يعتبر الموجه الأول للسلوك لدى الأفراد.[29]

وكانت وجهة النظر التي تبناها علم الاجتماع في الغرب للدين مغايرة للسابق، وبأدوات معرفية ومنهجية قريبة من حرارة الحياة الواقعية للبشر. ولعل أهم مؤشر على هذه البداية، هو اعتبار الدين ظاهرة سلوكية، تهم العلاقات الاجتماعية للفرد داخل محيطه الاجتماعي. هكذا تحول الموضوع من دراسة الدين، إلى دراسة ظاهرة التدين ومن ثم فمجال البحث لدى عالم الاجتماع، ليس الدين كإيمان روحي للفرد والجماعة، ومعتقدات تجيب على قلق الإنسان أمام العالم والمصير الوجودي، بل ما يهمه هو المظهر الاجتماعي والثقافي الذي يأخذه هذا الإيمان، على مستوى الحياة العامة للمجتمع، والتجسد المؤسساتي التنظيمي، الذي يترجم هذه المعتقدات، إلى معاني تاريخية، وسلطة دنيوية.

وعلى أساس هذا التحول في الرؤية المنهجية للدين – وإن كان تحولا لم يأت دفعة واحدة ـ أظهر علم الاجتماع، منذ بدايته، اهتماما كبيرا بالتدين، فكل الرواد الأساسيين لهذا العلم، أبانوا عن انشغال بالغ عن وظيفة وأثر الدين في المجتمعات الإنسانية.

وتعود أسباب هذا الاهتمام لمايلي[30]:

أـ أن الدين هو المنبع الأساسي لكل العمليات في المجتمع الإنساني.

ب ـ شهد النصف الثاني من القرن19، كتابات الأنثروبولوجيين الأوائل، خاصة ما يتعلق بالنواحي الثقافية والاجتماعية الخاصة بالأديان البدائية، والبوذية، والهندوسية، والإسلام.

ج ـ إن المجتمعات الغربية ، ومنذ العصور الوسطى وقع فيها انفصال بين الدين من جهة والمجالات الأخرى من السياسة والاقتصاد والتعليم والأسرة، مما أدى إلى ظهور طبقات متميزة منفصلة تماما عن الدين، ومع ذلك فإنه ينظر إلى الدين على أنه وسيلة لحل كثير من مشاكل المجتمع.

---

[29] ـ البيومي، محمد أحمد محمد: **علم الاجتماع الديني**، ط2، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996، من المقدمة، صفحة.ص.

[30] ـ البيومي ،محمد أحمد، **علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق، ص.53.نقلا عن: Robertson,s;the sociological interprétation of religion. New York; scheken,1972,pp.7,12. وص.:56،55.

وقد تمثل ذلك الاهتمام بمساهمات الرواد في علم الاجتماع، إذ نجد كلا من أوجست كونت، و إميل دوركايم، وماكس فيبر، قد خصصوا كتبا مركزية، أو أجزاء مهمة من كتبهم لموضوع الدين.

* **فاميل دوركايم** كان من ضمن إسهامه في هذا المجال ما يلي:

ـ حاول أن يبحث عن أصل الدين، وذلك بتحليل الدين في أكثر المجتمعات البدائية.

ـ كان يرى " أن الدين يجب أن يدرس كحقيقة اجتماعية، Social fact أو كشيء A thing.

ـ ويرفض تفسير الدين على أنه نتاج تقسيمات عقلية زائفة، أو توهم ناجم عن ضغط مشاعر معينة، ويتساءل هل يمكن لمثل هذا الوهم أو الخيال أن يستمر، وأن يكون قوة عالمية في كل المجتمعات الإنسانية، فالدين يجب أن يكون حقيقيا حتى يمكن أن يكون له تأثيرات اجتماعية".[31]

ـ وكان يعتقد أن الدين يؤكد تمسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويسهم بالتالي في تحقيق التضامن وصيانة التماسك الاجتماعي.[32]

ـ ويعتقد أيضا أن القواعد والقيم الخاصة بأي مجتمع تكون بالنسبة لأعضائه في مكانة عليا، وفوق كل الأفراد، وكل عضو يدرك هذه القيم والقواعد السلوكية، ويدرك أن لها وجودا مستقلا عنه، ولها القدرة على إكراهه على الالتزام بها، لأن الدين يعتمد على قوى عليا.[33]

ـ أن الدين من الناحية الوظيفية، يسند ويدعم بناء اجتماعيا معينا، عن طريق منع الانحراف، وتحديد مجريات التغير.[34]

ـ يرى أن حقيقة الدين ماثلة في تأثيرها وتعضيدها الثقة والتماثل بين أعضاء جماعة معينة.[35]

---

[31] ـ البيومي ،محمد أحمد، **علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق،ص.104نقلا عن: Scharf,B.T,,The Sociological Study of Religions ,p.21.

[32] ـ أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة د.فايز الصياغ، ط4، لبنان،بيروت، المنظمة العربية للترجمة، د.ت،ص.74.

[33] ـ د/بيومي:**علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق، ص.104.

[34] ـ بيومي:**علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق، ص.105.نقلا عن Durkheim, E;the elementary forms of Religions life trans.byj.w.swain.1915.

[35] ـ د.بيومي محمد أحمد محمد، **علم الاجتماع الديني** مرجع سابق ،ص.106 نقلا عن: Scharf,B; R;op.cit;pp.23/24.

ـ وكذلك لـ**دوركايم** الفضل بما قدمه من دراسات عن التفرقة بين المقدس والمدنس.[36]

ـ وقد لاحظ ر. روبرتسون، أن معالجة دوركايم للدين قد حظيت باهتمام كثير من الباحثين وعلماء الأنثروبولوجيا، خاصة في نظريته عن الجانب التكاملي للدين، وأثره على المستوى الفردي والجماعي، أي دور القيم والمعتقدات والرموز، في إعطاء شعور بالتكامل للأفراد، وتحديد ما ينبغي أن يكون عليه المجتمع، الذي أدى إلى ظهور النظرية الوظيفية، أو التكاملية للدين.[37]

* كما أن **ماكس فيبر**(1864ـــ1920) جعل الدين محورا لاهتماماته السوسيولوجية، من خلال ما يلي :ـ

ـ كان مدخله لدراسة تأثير الدين في المجتمع، تساؤله فيما إذا كان سبب عدم ظهور الرأسمالية خارج المجتمعات المسيحية، يعود للأخلاق الاقتصادية الموجودة في المسيحية البروتستانتية فقط؟ في كتابه" حول الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" عام 1908 إحدى إسهاماته الهامة في علم الاجتماع الديني، إذ حاول أن يناقش فيها العلاقة بين المعتقدات الدينية والأخلاق العملية، خاصة أخلاق النشاط الاقتصادي [38].

ـ تناول بالتحليل أديان العالم الكبرى، من اليهودية القديمة، وأديان الهند والصين واليونان والرومان، والديانة المسيحية والإسلام.

ـ ركز على الاختلافات بين الأنساق الدينية المختلفة أكثر من المتشابهات التي بينها.

ـ رغم إسهاماته المتعددة عن الأديان، إلا أن إسهاماته عن الإسلام كانت غير صحيحة، لخطأ في المعلومات والمعطيات، والمبالغة في التبسيط والمقارنات الخاطئة[39].

ـ قام بتحليل الأوضاع التاريخية والاجتماعية للأديان، والنسق القيمي المرتبط بها، وبحث ما إذا كانت هناك قيم مشجعة للنشاط الاقتصادي أم لا؟[40]

---

[36] ـ د.بيومي محمد أحمد محمد، **علم الاجتماع الديني** مرجع سابق، ص.107.

[37] ـ مرجع نفسه، ص.107.

[38] ـ براين تيرنر: **علم الاجتماع والإسلام، دراسة نقدية لفكر ماكس فيبر**،ط1، ترجمة د.باقادر، أبوبكر أحمد، بيروت، دار القلم، 1987، ص ص.8 ،237. وأيضا بيومي: **علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق، ص.124. نقلا عن:
Weber,Max; the protestant ethic and spirit of capitalism;London,university Books,1930.

[39] ـ براين تيرنر: **علم الاجتماع والإسلام، دراسة نقدية لفكر ماكس فيبر**، مرجع سابق، ص.238.

[40] ـ مرجع نفسه،ص.193-195.

ـ استخدم دراسته للدين كمفتاح لفهم الاختلافات الجوهرية بين مجتمعات الشرق والغرب.

ـ حاول فيبر إقامة علم اجتماع ديني من خلال دراسة دور الأفكار والقيم والدين في التغير الاجتماعي.[41]

ـ وقد نالت أعمال ماكس فيبر، فيما يتعلق بإسهاماته عن الدين، حظا من النظر والبحث بعد الحرب العالمية الثانية، حيث زاد الولاء والنشاط الديني، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.[42]

وهكذا جاءت النظرة **الاجتماعية للدين** لدى رواد علم الاجتماع كما سبق، وأن له دورا ما لكل العمليات في المجتمع الإنساني، وما زالت بحوث ودراسات جديدة استمرت حتى الآن، لمعرفة شكل وظائف الدين، على مستوى الفرد والمجتمع، وأصبحت النظرة إلى الدين ليست على أساس صدقه أو زيفه، وإنما على أساس أنه ظاهرة اجتماعية[43]

ولا يمكن فهم الدين بمعزل عن باقي أنظمة المجتمع الأخرى، فهو جزء من نسق عام؛ إذ يؤثر ويتأثر بالسياسة، والاقتصاد، ونمط الأسرة، والتكنولوجيا، ...، ولذلك يعتبر علماء الاجتماع **الدين ظاهرة اجتماعية فعَّالة.**

[الدين كظاهرة اجتماعية، يدخل في علاقة تفاعلية مع الوحدات الاجتماعية الأخرى المكونة للمجتمع، وهذه الحقيقة تمثل حجر الزاوية في علم الاجتماعي الديني].[44]

هذه نماذج لنظرة بعض علماء الاجتماع الغربيين إلى الدين وتأثيره في المجتمع، وهي نظرة فيها بعض الجوانب المقبولة، وفيها ما يؤخذ عليها، ويعود ذلك لاعتمادهم على النظرة المسيحية المحرفة، والواقع المفصول عن الدين عندهم.

لكن نظرة علماء الإسلام تختلف عن ذلك تماما، بسبب المنطلقات المختلفة لديهما، فالغربيون ينطلقون من المسيحية بمواصفاتها المذكورة، وعلماء الإسلام ينطلقون من الإسلام في شموليته، وصحته، وواقعيته، مما جعل الأحكام مختلفة.

---

[41] ـ د. بيومي محمد أحمد محمد: **علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق، ص.123.

[42] ـ مرجع نفسه ، ص 46.

[43] مرجع نفسه، ص 47. نقلا عن: Jonson. R .L; Religion and Society interaction: the sociology of religion. Englewood cliffs,N.J:prentice hall,inc,1975,pp.3_5.

[44] ـــ مرجع نفسه، ص. 42.

فعبد الرحمن بن خلدون، وهو يتناول تأثير الدين في الأفراد والمجتمع يرى أنه هو السبب الحقيقي في التأليف بين القلوب، والتمسك بالحق، والبعد عن التنافس على الدنيا، والخلاف، والتوحد على الحق، وحسن التعاون والتعاضد، مما يؤدي إلى بناء الدول واتساع ملكها وعظمتها[45]أي أن الدين يؤثر تأثيرا فاعلا في كل العمليات الاجتماعية.

وأعطى في ذلك أمثلة ملموسة من التاريخ العربي الإسلامي، إذ كيف كان العرب قبل الإسلام، وكيف وحّدهم الإسلام وجعل منهم أمة قوية، تنتصر رغم قلة العدد، على أعدائها رغم كثرتهم، وأعطى من ذلك أمثلة من معركتي القادسية واليرموك حيث كان تعداد المسلمين30.000 فقط. في كل معركة، في حين كان تعداد جنود الفرس 120.000، وجنود هرقل 400.000 وكانت الغلبة للمسلمين بسبب الدين.[46] وهكذا يذهب علماء الإسلام، بأن المعتقدات والممارسات والقيم الدينية الإسلامية، تؤثر تأثيرا واضحا في جملة العوامل الاجتماعية والحضارية المعقدة، والدليل على ذلك تأثير الدين الإسلامي كدين سماوي في بداية البعثة المحمدية في الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية و الروحية المعقدة والشائكة، بدافع إصلاحها وتغييرها لإنقاذ الفرد من الشرك والإلحاد وحماية المجتمع العربي من الفساد والتخلف والتداعي والفرقة والانقسام، إضافة إلى زرع خصال الإيمان بالله سبحانه وتعالى وصب القيم السلوكية الإيجابية في عروقه لتحميه من شرور الانحراف والرذيلة والفساد، والأخذ بيده إلى جادة التطور والتقدم والتنمية في جميع ميادين الحياة.[47]

كما يؤدي الدين دورا كبيرا في تنظيم الحياة الانفعالية والعاطفية التي يعيشها الإنسان لاسيما وقت تعرضه للتحديات والنكبات والأزمات كالأخطار والحروب وموت المقربين، فيمنح الدينُ الفردَ القوةَ المعنوية العالية لمواجهة الأزمة، والصبر الذي يمكنه من تجاوزها.[48]

---

[45] ـ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: **مقدمة ابن خلدون**،ط1،بيروت، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر،2007،ص.176.

[46] ـ ،مرجع نفسه، ص.177.

[47] ـ د.العلي صالح أحمد: **محاضرات في التاريخ الإسلامي**،بغداد،1999،ص.18ـ 20.

[48] ـ د. إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع الديني**،ط1،الأردن ،عمان، دار وائل للنشر، 2005،ص48 .

وهكذا يمكن القول بأن الدين ركن أساسي من الأركان التي يتكون منها البناء الاجتماعي، وهو ينظم بقية الأركان الأخرى من الأسرة وعلاقات القرابة والزواج.
ويرسُم الدين معالم الحياة التربوية والتعليمية والثقافية، متى رُسّخت مبادئه وقيمه وتعاليمه عند الأفراد والجماعات،[49] وينظم الحياة الاقتصادية وينميها لصالح الإنسان، إذ يمده بقواعد السلوك الاقتصادي، كالإخلاص في العمل، وزيادة الإنتاج كما ونوعا، وعدم تبذير الموارد الاقتصادية والاستفادة منها.

2 / مشكلات دراسة الظاهرة الدينية:[50]

إن الظاهرة الدينية رغم الدواعي الملحة لدراستها كالسعي لفهم وإدراك الأسس الاجتماعية للظواهر الدينية كالعبادة والصلاة والصوم والزكاة والحج، والتمسك بمبادئ الدين وقيمه وأخلاقه، وعلاقة الدين بالنظم الاجتماعية الأخرى... إلا أنها تعاني من مشكلات تعترض دراستها، تتعلق بالنظرية والمنهجية وهي:

2-1) حداثة التخصص:

فبسبب حداثة تخصص علم الاجتماع الديني في جامعات العالم العربي والإسلامي فهو يعاني من مجموعة من المشكلات، كقلة الدراسات والأبحاث المنشورة حوله،ومحدوديتها في تفسير وتحليل الظواهر الاجتماعية الدينية.

2–2) صعوبة تثبيت الحدود العلمية بين كل من علم الاجتماع الديني، وعلم الاجتماع، والدين.

إذ موضوعات علم الاجتماع الديني، كالدين والمؤسسات الاجتماعية، والقيم والممارسات الدينية، ووظائف الدين الاجتماعية، والعلاقة بين الدين والاقتصاد، والعلاقة بين الدين والعلم والسحر...الخ مواضيع تتنافس عليها العديد من العلوم كعلم الاجتماع، والدين، والفلسفة، ويدعي كل واحد منها أن هذه الموضوعات تقع ضمن اختصاصه، مما يعرقل الباحث في علم الاجتماع الديني ويصعب من مهمته.

2-3) قلة الفرضيات والنظريات والقوانين العلمية التي تقع ضمن اختصاص علم الاجتماع الديني، مما يجعل الاختصاص غير ناضج ولا متكامل.

---

[49] – د.إحسان محمد الحسن، **علم الاجتماع الديني**،مرجع سابق،ص48 نقلا عن Hoult,T.F. the sociology Religion ,p.11.
[50] – مرجع نفسه، ص.39–41.

2– 4) عدم وجود مناهج خاصة بعلم الاجتماع الديني إذ يشترك كل من علم الاجتماع الديني والدين وعلم الاجتماع في نفس المناهج ويدعي كل تخصص بأنه الأولى باستعمالها.

2-5) قلة العلماء المتخصصين في حقل علم الاجتماع الديني بسبب حداثة العلم وحساسية موضوعاته، وصعوبة الدخول في مجاله العلمي والدراسي، مع ندرة الأقسام العلمية والمعاهد والكليات والجامعات التي تتخصص في حقله الدراسي وإطاره العلمي.

2- 6) الخلط في تعريف الدين لدى من تعرضوا لهذا التخصص ، هل هو سماوي فقط. أم يدخل فيه الفلسفي وحتى الوضعي؟

2–7) الصراع بين أهل الديانات السماوية، فنحن كمسلمين ننظر إلى الديانات الأخرى وما أصابها من تحريف خلافا للحفظ الذي ناله الإسلام، والعكس عند أهل الديانات الأخرى الذين لايؤمنون برسالة محمد صلى الله عليه وسلم

وبسبب هذا الصراع والتحامل فإن دراسات علم الاجتماع الديني التي ظهرت على يد العلماء الغربيين المسيحيين حول الديانات السماوية، تنطلق في مرجعيتها وتحليلاتها واستنتاجاتها عن الديانات السماوية، من الكنيسة والديانة المسيحية، أما ما تعلق منها بالإسلام وحقيقته ودوره وتأثيره وتفاعلاته، فهي في الغالب إما غير ملمة بحقيقة الإسلام، أو متحيزة وغير منصفة، مما يوقعهم في الخطأ وإصدار أحكام غير صحيحة.

أما بالنسبة لنا نحن المسلمين فإننا نؤمن بالديانات السماوية كلها وبالأنبياء جميعا ولكننا نرفض الشرك والتثليث الذي ابتدعه المسيحيون المتأخرون في ديانتهم. وهذا من منطلق القرآن الكريم الذي يرفض دعاويهم تلك.

المبحث الثالث:ـ النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية

إن أي ظاهرة اجتماعية مدروسة تعتمد على نظريات اجتماعية تتلاءم وطبيعتها من أجل دراستها وتحليلها حتى تكون الدراسة في إطارها المنهجي الصحيح، والظاهرة الاجتماعية الدينية قد تكون جزءا أساسيا من الدين، كما هو في ظواهر الصلاة والصيام والحج والزكاة ... في الدين الإسلامي، بل هي أركان الدين الإسلامي، بل وحتى إذا لم تكن جزءا أساسيا من الدين وأركانه فهي ذات صلة وثيقة بالدين. ولذا يتلاءم معها في الدراسة ما يتلاءم مع الدين، ولاسيما أن هناك من يعتبر الدين في حد ذاته ظاهرة اجتماعية فعّالة، كما مر في مبحث **تأثير الدين في المجتمع**، ولذا يتناول هذا المبحث النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية.

والنظرية هي نسق من المعرفة التعميمية وتفسير للجوانب المختلفة للواقع.أوهي بمثابة الإطار الفكري التصوري الذي يجمع الحقائق والمعرفة والنتائج التي يتوصل إليها الباحثون[51]

وتتصف بمجموعة من الخصائص هي:

1 ـ من حيث المكونات فهي مجموعة من الفروض تحتل مكانة للمقدمات، وأخرى للنتائج التي يُتوصل إليها، كما تشمل النظرية أيضا على مجموعة من المفاهيم، والقضايا والقوانين التي يمكن التوصل إليها أو صياغة تعميمات حولها.

2ـ من حيث الشروط يجب أن تكون النظرية واضحة ومحددة وموجزة وشاملة وقابل للاختبار، وقادرة على التنبؤ العلمي.

وقد ذهب الأستاذ الدكتور إحسان محمد الحسن الحائز على جائزة نوبل في العلوم الاجتماعية إلى أن النظريات المفسرة للدين وظواهره هي : النظرية البنيوية، والنظرية البنيوية الوظيفية،ونظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية، والنظرية الرمزية، والنظرية الشكلية، ونظرية التبادل الاجتماعي، والنظرية التفاعلية.[52]

---

[51] ـ د/ عبدا لله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**،الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،2005،ص.102ـ 103.

[52] ـ د/ إحسان محمد الحسن:**علم الاجتماع الديني ـ دراسة تحليلية حول العلاقة المتفاعلة بين المؤسسة الدينية والمجتمع**،مرجع سابق، ص.36.

وقبل إعطاء ملخصات عن هذه النظريات بما يسمح به المبحث، فإن هذه النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية أخذت هنا كأدوات عملية في مجال التفاعل المسجدي، لا كمداخل نظرية كلية، فالمدخل لهذه الدراسة يقتصر على المدخل الإسلامي فقط، كما سبق في البداية.

وهذه النظريات يستفاد منها جزئيا في إطار حديث النبي صلى الله عليه وسلم: "الحكمة ضآلة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها"

1ـ النظرية البنيوية:

تأسست هذه النظرية في نهاية القرن التاسع عشر واستمرت بالنمو والتطور حتى منتصف القرن العشرين على يد كل من أوجست كونت (1798ــ1858م) وكولدن ويزر(1880ــ 1940م) ،وكلود ليفي ستروس(1908ــ 1986م) ، ومارسيل ماووس(1872ـ 1950م) .

وتركّز هذه النظرية على البُنى أو الأنساق الاجتماعية التي يتكون منها المجتمع كالبناء الديني والبناء الأسري والبناء التربوي ... الخ، وأن هذه البنى مختلفة في أشكالها ومضامينها إلا أنها متكاملة فيما بينها لتعطي مايسمى بالتكامل الاجتماعي، وكذلك تهتم البنيوية بتحليل النسق إلى عناصره الأولية ، و الأسباب الموضوعية التي تعتري النسق أو أجزائه حتى يحدث التغيير.[53]

وتقوم البنيوية على المبادئ التالية:

أــ لكل مجتمع إنساني بناء اجتماعي متكامل.

ب ــ البناء الاجتماعي يتكون من نظم اجتماعية فرعية أو مؤسسات اجتماعية، ذات أغراض محددة، كالمؤسسات الدينية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية...الخ.

ج ـ تكون النظم الاجتماعية الفرعية متساندة مع بعضها البعض.

د ـ إذا حدث تغيير في أي نظام أثر على بقية النظم الأخرى.

[53] ـ د/ عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية فى علم الاجتماع ـ النظرية السوسيولوجية المعاصرة** ـ مصر، دار المعرفة الجامعية،2006، ص16 وما بعدها. .. وانظر أيضا ـ د. إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ط1،الأردن،دار وائل للنشر والتوزيع،2005، ص ص،32ـ33.

هـ ــ البناء الاجتماعي يتكون من عناصر أولية هي المؤسسات الاجتماعية، والأدوار البنيوية، والحقوق والواجبات الاجتماعية.

و ــ للبناء الاجتماعي نسقان: عمودي للسيطرة والضبط، وأفقي لتحديد موقع ومكان المسؤولية، ومراعاة الاختصاص، وتقسيم العمل.

ز ــ تعتقد النظرية البنيوية بنظام قيمي يحدد واجبات الأدوار وحقوقها، ويوضح الممارسات التي ينتهجها النظام و يرفضها.

ح ـ تحدد البنيوية قوى أو عوامل الثبات ووسائل التنشئة و الضبط الاجتماعي وهي الدين والقانون، وعوامل التغير الاجتماعي وهي الحرب والثور ة والتصنيع وتغير النظام السياسي...الخ.[54]

2ـ النظرية البنيوية الوظيفية

ظهرت النظرية البنيوية الوظيفية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بسبب الانتقادات التي وجهت لكل من النظرية البنيوية والنظرية الوظيفية، فهي جاءت لتكمل أعمال النظريتين المذكورتين، ويعتبر روادها كل من هر برت سبنسر الإنجليزي (1820ــ1903) وتالكوت بارسونز الأمريكي(1902ــ1979) وروبرت ميرتن،ورايت ملز[55].

فالفكر البنيوي الوظيفي يعترف ببناء الكيانات أو الوحدات الاجتماعية، ويعترف في الوقت ذاته بالوظائف التي تؤديها؛حيث تذهب النظرية البنيوية الوظيفية إلى أن المجتمع بناء ووظيفة، يتكامل فيها البناء مع الوظيفة، وأنه لايمكن التحدث عن البناء دون ذكر وظائفه ولا الحديث عن الوظيفة دون ذكر البناء الذي تقوم عليه. وهذه النظرية مستمدة من النظرية البيولوجية العضوية **لجارلس داروين** في كتابه" أصل الأنواع" وهو يتناول دراسة بناء الكائن الحي ووظائف أعضائه ، فاستفاد منها علماء الاجتماع معتبرين أن المجتمع في وحداته البنائية ووظائفها أشبه مايكون بالكائن الحي تركيبا ووظيفة.[56]

---

[54] ـ د/ إحسان محمد الحسن:**النظريات الاجتماعية المتقدمة** ، مرجع سابق، ص ص،37ـ38.

[55] ـ مرجع نفسه، ص.56.

[56] ـ د/ عبد الله محمد عبد الرحمن: ***النظرية في علم الاجتماع***، مرجع سابق، ص.13 وما بعدها و .د/ إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ص ص 48 ـ 49.

أما علماء الاجتماع الذين درسوا البناء والوظيفة جنبا إلى جنب دون تحيز إلى ركن على حساب الآخر فهم ابن خلدون، وهربرت سبنسر(1820ـــ1903)، و تالكوت بارسونز(1902-1979)، وروبرت ميرتن،ورايت ملز، وغيرهم.[57]

أهم المبادئ التي ترتكز عليها نظرية البنيوية الوظيفية

أـ يتكون المجتمع أو المؤسسة أو الجماعة مهما يكن غرضها وحجمها من أجزاء أو وحدات مختلفة، لكل واحدة منها وظيفتها الأساسية، ولكن في صورة تساندية تكاملية.

ب ـ أي تغير يطرأ على أحد الأجزاء يؤثر على الأجزاء الأخرى فيما يسمى بالتغير الاجتماعي.

ج ـ الوظائف التي تؤديها المؤسسة أو الجماعة أو المجتمع هي أساسية أواجتماعية أو روحية تؤدي إلى إشباع حاجات المنتمين إليها.

د ـ وجود نظام قيمي أومعياري يسيّر المجتمع أو المؤسسة، وهو الذي يقسم العمل على الأفراد ويحدد واجبات وحقوق كل فرد، والجزاءات المترتبة عن كل سلوك.

هـ ـ تعتقد النظرية البنيوية الوظيفية بنظام اتصال يحدد العلاقات الرأسية بين السلطة والقاعدة، والعلاقات الأفقية التي تقع بين المراكز والمستويات المتكافئة.[58]

ومما سبق يتضح أنه يمكن استعمال نظرية البنيوية الوظيفية في دراسة الظاهرة الدينية عموما، والاستفادة منها في مجال هذه الدراسة على أساس أن مؤسسات التكوين الديني والمساجد أبنية اجتماعية وجدت لإشباع حاجات المنتمين إليها في مجالي التكوين والتوجيه وهي تتساند وظيفيا ويؤثر بعضها على بعض.

3ـ نظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية:

يقصد علماء الاجتماع بالحتمية الاجتماعية والثقافية، الظروف البيئية والمعطيات الحضارية، بشقيها المادي وغير المادي، والنظم المؤسسية، والقوى والمتغيرات الاجتماعية، التي تؤثر في أساليب الحياة وأنماط المعيشة وطرق التفكير عند الأفراد والجماعات. أي أن المعطيات الاجتماعية والثقافية، تؤثر في تفكير الإنسان

[57] ـ د/ إحسان محمد الحسن: النظريات الاجتماعية المتقدمة، مرجع سابق،ص.50.
[58] ـ مرجع نفسه، ص.56–58.

ومعتقداته، وقيمه ومقاييسه، ومثله وأخلاقه وفلسفته في الحياة، وتصب شخصيته في قالب معين، أي أن الإنسان مسير بالقوى والمتغيرات الاجتماعية والحضارية التي تتكلم عنها نظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية.[59]

التطبيقات العملية لنظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية على الظاهرة الاجتماعية الدينية:ـ

تعتقد نظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية أن العلاقة بين الدين (الظاهرة الدينية) والمجتمع يتم وفق العلاقات التفاعلية الآتية:ـ

أ ــ وهو أن المجتمع تهيمن عليه ظروف اجتماعية وبيئية وثقافية واقتصادية وروحية معينة، تهيئ لظهور الحركة الدينية، كما حدث مع الرسالات السماوية، وآخرها رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، وفي المقابل تسعى القوى المضادة المسيطرة على النظام الاجتماعي القديم، حفاظا على سلطاتها ومكاسبها، من خلال اتهام الحركة الجديدة بشتى النعوت المقززة، والتشكيك في صدق نواياها وجدواها ، مما يؤدي إلى التصادم بين الحركة الدينية والنظام الاجتماعي القائم على الفساد في كل المجالات والانحطاط.

ب ـ **نتائج التصادم**

ب ـ 1/ قد تحسم لصالح الحركة الدينية كما حدث مع النبي محمد صلى الله عليه وسلم الذي انتصر على قوى الشرك والإلحاد وقضى على النظام الاجتماعي القديم، وأنقذ العرب وغيرهم من براثن الشرك والجهل والتخلف والفساد والانحطاط في الأخلاق والسلوك.[60]

ب -2/ قد تفشل الحركة الدينية لسبب من الأسباب ويُصفّى قادتها ويسيطر النظام الاجتماعي القديم على أفكار المجتمع ومعتقداته وقيمه ومقدراته سيطرة كاملة ولا يسمح لأي حركة دينية أو غير دينية أن تشاركه في ممارسة القوة والنفوذ، أو تأخذهما منه.[61] كما حدث مع بعض الرسالات السماوية عبر تاريخها الطويل أو حتى مع الحركات الإسلامية الحديثة وأنظمة الحكم القائمة.

---

[59] ـ د.إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع الديني ـ دراسة تحليلية حول العلاقة المتفاعلة بين المؤسسة الدينية والمجتمع**،مرجع سابق،ص ص،26– 27.

[60] ـ مرجع نفسه، ص.28.

[61] ـ د/إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع الديني**، مرجع سابق،ص.27.

ب -3/ ظهور صيغة توليفية بين الحركة الدينية والنظام الاجتماعي القديم تؤمن مصالح الفئتين المتصارعتين.[62]

وهذا لا يحدث مع الحركات الدينية الأصيلة الصادقة التي تسعى إلى تبليغ الدين ولا تسعى إلى تحقيق أي مكسب مادي.

(وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ (109))[63] بل يحدث مع الحركات الارتزاقية باسم الدين.

4 ـ النظرية الشكلية :ـ

ظهرت النظرية الشكلية في بداية القرن العشرين على يد مؤسسها الأول العالم الألماني **جورج زيمل**(1858ـ 1918) ،وهي تعتمد على علم الاجتماع الشكلي الذي يدرس شكل ومضمون العلاقات الاجتماعية في جميع مؤسسات المجتمع؛ وشكل العلاقات الاجتماعية عند زيمل مختلفة كالتعاونية،والتنافسية،والصراعية، والوفاقية،...الخ وأما من حيث المضمون فهي الأغراض والمصالح والحاجات والدوافع.[64]

إذا فظهور النظرية الشكلية كما أشار جورج زيمل كان مربوطا بالمهام التي يمكن أن يؤديها علم الاجتماع وهي دراسة أشكال ومضامين العلاقات الاجتماعية

أهم مبادئ النظرية الشكلية

تعتقد النظرية الشكلية التي جاء بها جورج زيمل بالمبادئ الآتية:ـ

أـ الحياة الاجتماعية التي نعيشها لايمكن تفسيرها إلا في إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية المعقدة.

ب ـ هذه العلاقات المعقدة موجودة في جميع مؤسسات المجتمع، في شكل ثنائيات متضادة، كالعلاقات الرئاسية والمرؤوسية، و المركزية واللامركزية.

ج ـ هذه الثنائيات المتضادة تتسم بالتناقض والتعاكس وهي ستة:

ـ الرئاسية والمرؤوسية ـ المركزية واللامركزية ـ الخصوصية والعمومية ـ التعاونية والتنافسية ـ الصراعية والتوافقية ـ الموضوعية والذاتية.

---

[62] ـ مرجع نفسه ص.27.

[63] ـ وردت هذه الآية الكريمة في مواضع كثيرة من القرآن الكريم بصيغ متقاربة ، وبهذه الصيغة في سورة الشعراء في الآيات،109،127،145،164. 180.

[64] ـ د.إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، مرجع سابق،ص ص.201،199.

د ـ تؤدي النظرية الشكلية دورها الفاعل في العمليات والظواهر الاجتماعية بناء على عدد أفراد الجماعة، إذ تتأثر العلاقة الاجتماعية بعدد أفراد الجماعة، فكلما زاد عدد أفرادها زادت حدة المنافسة والصراع، والعكس صحيح، كما أن المركزية تنتشر وتتأصل وسط الجماعة الصغيرة ، في حين تتحول إلى اللامركزية في الجماعة الكبيرة.

الاستفادة من النظرية الشكلية في مجال الدراسة: لما كان من مبادئ هذه النظرية، تلك الثنائيات المتضادة أو المتكاملة، كالتعاون والتنافس، والصراع والتوافق، والموضوعية والذاتية، ويمكن إسقاط ذلك على التفاعل الذي يحدث بين جماعة المصلين داخل المسجد، فقد أوجد الرسول صلى الله عليه وسلم في عهده نماذج من التفاعل الإيجابي، من الحب والتفاني والإيثار والإخاء والتعاون والتوافق بين المسلمين، وهم كلهم من رواد المساجد، وفي كل الصلوات، وغاب تماما مظهر التضاد والصراع، وكأنهم على قلب رجل واحد، وكجسد واحد، في حين اليوم في كثير من مساجد المسلمين، وبسبب الجهل بالدين و ضعف في التنشئة الاجتماعية، وعوامل أخرى متعددة، ليس هذا مجال ذكرها، قد يحدث في المسجد ما يحدث في الأسواق من رفع الأصوات، والتدافع، وحتى الخصومات والعداوات، والصراعات على أسس بعيدة عن الدين، كالحزبية والفئوية، ومصالح الدنيا الضيقة.

5 ـ النظرية التفاعلية:ـ

تأسست النظرية التفاعلية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، من طرف عالم الاجتماع الألماني جورج زيمل (1858ـ 1918) والأمريكي جارلس كولي (1864ـ 1929) وشارك في تطويرها البروفسور مورس كنز برك(1889ـ1970)[65].

ويعود ظهورها لعدة أسباب هي:ـ

أ ـ الاهتمام بدراسة التفاعلات التي تحدث على مستوى الجماعات الصغيرة في المؤسسات الصناعية والإنتاجية وجماعات الرفاق واللعب.

ب ـ تعاظم أهمية فهم العلاقة التفاعلية بين الفرد والجماعة التي ينتمي إليها الفرد مهما يكن غرضها وحجمها.

[65] ـ د.إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، مرجع سابق،ص.66.

ج ـ الرغبة في معرفة أشكال العلاقات التفاعلية التي تقع في المجتمع والتي تأخذ صيغة ثنائية متفاضلة ومختلفة.[66]

ويذهب مورس كنز برك أن النظرية التفاعلية هي نظرية متكاملة في العلاقات الاجتماعية، تقوم على تعريف العلاقة وتوضيح طبيعتها وأسبابها وآثارها وكيفية تعميقها، ويذهب إلى أن العلاقات هي الموضوع الأساس الذي يدور علم الاجتماع حول دراسته وتحليله.[67]

والعلاقة الاجتماعية كما يعرفها كنز برك هي التفاعلات التي تقع بين شخصين فأكثر من أجل تحقيق أغراض الأشخاص الذين يدخلون في مجالها كعلاقة الطالب بالأستاذ، والبائع مع المشتري، والمريض مع الطبيب...[68]

ومن شروط تكوين هذه العلاقة عند كنز برك وجود شخصين فأكثر، يستعملان رموزا كلامية وسلوكية مفهومة لدى الجميع، يحتلون أدوارا اجتماعية مختلفة أو متساوية، وتنطوي العلاقة على الفعل ورد الفعل.[69]

ويصنف كينز بيرك العلاقة الاجتماعية إلى أربعة أنواع هي:ـ

أ ـ العلاقة العمودية وهي تفاعل بين شخصين فأكثر يحتلون مراكز اجتماعية مختلفة.

ب ـ العلاقة الأفقية وهي تفاعل بين شخصين فأكثر يحتلون مراكز اجتماعية متساوية.

ج ـ العلاقة الرسمية هي تفاعل بين شخصين فأكثر حول العمل الواجب كاتصال المدير بنوابه للاجتماع لدراسة مشاكل الشركة.

د ـ العلاقة غير الرسمية هي التفاعل بين شخصين فأكثر ويدورا لاتصال والتفاعل حول الأمور الشخصية.

وهكذا يتضح أن النظرية التفاعلية يمكن أن ندرس بها الظاهرة الاجتماعية الدينية كيفما كانت طبيعة العلاقات وأنواع التفاعلات ، لأن الدين والظواهر المنبثقة عنه ماهي إلا تفاعلات بأشكال مختلفة، "تقوم على الاختلاط بالناس، وحضور جمعهم وجماعاتهم، ومشاهد الخير الجماعية، من مجالس الذكر معهم، وعيادة مريضهم، وحضور جنائزهم،

---

[66] ـ د.إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة** مرجع سابق، ص.66. نقلا عن The sociology of George Simmel ed. and trans By Kurt H .Wolff; New York; the free press.p.10.

[67] ـالمرجع نفسه، ص71.نقلا عن Ginsberg, Morris, sociology, London;oxfordUniversityPress,1980,p.7.

[68] ـ المرجع نفسه، ص.72. نقلا عن نفس المصدر .ص ص7ـ 8.

[69] ـ المرجع نفسه، ص.72. نقلا عن نفس الصدر.ص.8.

ومواساة محتاجهم، وإرشاد جاهلهم، وغير ذلك من مصالحهم لمن قدر على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو الوجه المختار من الدين الذي كان عليه رسول الله والخلفاء الراشدون من بعده، وجيل الصحابة "[70]

ومن أمثلة هذه العلاقات والتفاعلات القائمة على الإحسان والكرم والصدق ما ورد في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم في مجال الجوار الذي يكون في المسكن والعمل وحتى الطريق، وكذلك إكرام الضيف، وفي جميع هذه الحالات يلعب اللسان دورا مهما من خلال الصدق في القول والدعوة إلى الخير(من كان يؤمن بالله واليوم الآخر،فليحسن إلى جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر،فليقل خيرا أو ليسكت). رواه البخاري ومسلم.

وأما في مجال هذه الدراسة فكل من التكوين والتوجيه المسجدي يقومان على العلاقة التفاعلية بين المكوّن والمتكوّن، وبين الموجّه ومتلقي التوجيه.

6 ـــــــــــ النظريـــــــــــة الرمزيـــــــــــة :ـــــــــــ

ظهرت النظرية الرمزية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم الأمريكي جورج هربرت ميد (1863ـ 1931) الذي كان قبل ذلك عضوا في النظرية التفاعلية التي كان يتزعمها جارلس كولي مما يعني أن النظرية الرمزية هي امتداد للنظرية التفاعلية ، ولذا يسميها البعض بالنظرية **التفاعلية الرمزية** ، وقد انشق جورج هربرت ميد عن جارلس كولي وانتقد النظرية التفاعلية. وأيضا من رواد الرمزية هربرت بلومر(1900ـ 1981) وهو تلميذ جورج هربرت، وكذلك من روادها **فكتور ترنر** الذي يأتي بعد هربرت بلومر.

أما محتواها كما يراه جورج هربرت أن الفرد عند انتهائه من عملية التفاعل مع الآخرين يكوّن صورة ذهنية أو رمز عن كل فرد تفاعل معه، وهذا الرمز قد يكون محببا أو غير محبب ، وطبيعة الرمز الذي أعطاه للآخرين هو الذي يحدد طبيعة وعمق العلاقة معهم.[71]

---

[70] ـ النووي أبو زكريا يحي بن شرف: **رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين**، تعليق: رضوان محمد رضوان، د.ت، د.ط،، ص.265ـ 266.

[71] ـ د.إحسان محمد الحسن:**النظريات الاجتماعية المتقدمة**، مرجع سابق، ص 79ـ 92.وانظر أيضا د/ عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص.165 وما بعدها.

و أن العنصر الأساسي في هذه النظرية هو الرمز، وأن الكلمات التي نستعملها تحمل إشارات ورموز معينة، فمثلا كلمة ملعقة رمز لأداة نستخدمها للأكل، وأن أي إيماء ولو غير مكتوب له دلالة رمزية معينة.[72]

وتؤكد النظرية على قدرة الإنسان على خلق واستخدام الرموز.

تطبيق الرمزية على العلاقة بين الإمام والمصلين: ـ

يمكن إسقاط وتطبيق النظرية الرمزية على موضوع الدراسة من خلال العلاقة القائمة بين الإمام والمصلين، إذ يتفاعل المصلون مع إمامهم من خلال ما يقدمه في دروسه وخطبه، من كلمات وإشارات لها معاني ورموز ودلالات لغوية، قد تكون مفهومة أو غير مفهومة عندهم، وعلى أساس ذلك يتكون عندهم انطباع نحوه، وهذه الصورة الانطباعية في جزء منها ناجمة عن فهم الرموز وتكون إيجابية أو عدم فهمها وتكون سلبية، أي حسب أداء الإمام وكفاءته في توظيف هذه الرموز، وسيصل هذا التقييم كيفما كان إلى الإمام حتما، إما بلسان المقال أو لسان الحال الذي يظهر من سلوك المصلين إزاء إمامهم، مما يتولد عن فهم دلالة الرموز المستعملة إحدى التفاعلات التالية:

أ ـ استمرار التفاعل الإيجابي إن كان التقييم إيجابيا بمزيد من العطاء من طرف الإمام وتجاوب المصلين.

ب ـ تغيير في طريقة وأداء الإمام إن كان التقييم سلبيا.

ج ـ انقطاع التفاعل الإيجابي وحدوث جفوة بين الإمام والمصلين.

7ـ نظرية التبادل الاجتماعي:ـ

ظهرت هذه النظرية في نهاية الخمسينات من القرن العشرين عندما نشر رائدا التبادل الاجتماعي أج. كيلي و جي. ثيبوت كتابهما " علم النفس الاجتماعي للجماعات" عام 1959،متزامنا مع صدور كتاب "السلوك الاجتماعي وأشكاله الأولية" للعالم جورج هومنز.[73]

وهي رد فعل عن نظريات البنيوية، والوظيفية، والبنيوية الوظيفية، إذ لا تنطلق من وجود مسلمات بنيوية وعوامل وظيفية تتعلق بأجزاء البناء الاجتماعي، بل تنطلق في تفسيراتها

[72] ـ أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة د.فايز الصياغ، مرجع سابق،ص.76.

[73] ـ د. إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، مرجع سابق، ص184 نقلا عن Thibaut, j.and H Kelley. The Social psychology of groups, New Yor, Wiely and sons, 1989.

من منطلقات تفاعلية تعتمد على التبادل بين الأخذ والعطاء بين الأفراد، والمؤسسات، والمجتمعات، وفي جميع المجالات، المادية النفعية، والجوانب الاعتبارية، والقيمية، والإنسانية، والأخلاقية ، فهي كما تصلح للتاجر مع زبونه تصلح للطالب مع أستاذه والجندي مع قائده ...، وهي تتجسد في تحقيق التوازن بين الأخذ والعطاء، وتحقيق العدالة التوزيعية وانتشارها مما يعمق العلاقات الاجتماعية بين البشر واستمرارها وعدم تعكير نماذجها وصيغها.[74]

وتقوم نظرية التبادل الاجتماعي على **أهم المبادئ التالية:**ـ[75]

أـ الحياة الاجتماعية التي نعيشها عملية أخذ وعطاء بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجتمعين .

ب ــ مايقدمه طرف العلاقة للآخرين هو الواجب على عاتقه، وما يحصل عليه هي الحقوق بعد أدائه للواجبات.

ج ـ تتعمق العلاقات إذا كان ثَم توازن بين الحقوق والواجبات.وهي ليست مادية فقط بل تتوسع إلى المجالات القيمية والمعنوية والروحية والاعتبارية.

د ـ تتوتر العلاقات إذا حدث اختلال في التوازن بينها، أو تتحول إلى هامشية في أحسن الحالات

هـ ــ إذا تكررت التفاعلات والاتصالات بين طرفي العلاقة فإن ذلك يؤكد عواطف التعاون والتكاتف والحب، مما يزيد في كمية التفاعلات بين أعضاء الجماعة.

تطبيق نظرية التبادل الاجتماعي على الظاهرة الدينية لإسلامية

من مبادئ نظرية التبادل الاجتماعي، يتضح أنها لا تتناقض مع مبادئ وأهداف الدين الإسلامي والظواهر المنبثقة عنه، إذ الإسلام يدعو إلى التعارف والتعاون على البر والتقوى بين الأفراد والجماعات والمجتمعات البشرية لقوله تعالى ('يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ...) الآية. وكذلك قوله

[74] ـ د. إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، مرجع سابق.ص.185.نقلا عن Thibaut, j.and H Kelley. The Social psychology of groups, New Yor, Wiely and sons, 1989. ص.49.

[75] ـ المرجع نفسه.ص ص.186–187.

تعالى (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) الآية.مما يعني وجود طرفي العلاقة التفاعلية المتوازنة التي تتحدث عنها النظرية، وكذلك يدعو الإسلام إلى القسط والعدل والحب حتى مع الأعداء لقوله تعالى (فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم) الآية. وهذا ماتذهب إليه النظرية في مجال عواطف الحب الناجم عن التعاون والتكاتف.

وأما في مجال ظاهرة البحث على الخصوص سواء ماتعلق منها بالتكوين أو التوجيه المسجدي فإنها تقوم على طرفين هما الطالب والأستاذ في مجال التكوين، والإمام والمصلين في مجال التوجيه وهي علاقات تفاعلية متوازنة تقوم على الأخذ والعطاء في المجالات العلمية والروحية والأخلاقية، وهي علاقات متكررة تقوم على البر والتقوى والاحترام والمحبة، وهذا ماتقوم عليه النظرية في أهم مبادئها.
وبعد استعراض مباحث فصل الإطار النظري للدراسة، يمكن تلخيص أهم عناصرها فيما يلي.

ملخص الفصل: إن فصل الإطار النظري للدراسة عالج ثلاث مباحث أولها:
ـ الأصول النظرية للدراسة، وبينت الدراسة أن هذه الأصول إسلامية بحتة**:** فمن حيث جذورها فهي تتم في المسجد بجذوره التاريخية، وأما أهدافها فهو التعريف بالإسلام وبكل ما يدعو إليه، علما وممارسة، وأن الأدوات الرئيسية لهذه الظاهرة في مجال التوجيه المسجدي هي شعيرة الجمعة، ومصادر الظاهرة ومحتوياتها، نصوص شرعية، من قرآن كريم وسنة نبوية مطهرة وما يتفرع عنهما.
ـ أما في المبحث الثاني المتعلق بسوسيولوجية الظاهرة الدينية:
فقد تم فيها إظهار تأثير الدين في المجتمع حسب إسهامات علماء الاجتماع، لا سيما الرواد منهم، وقد توصلوا إلى أن الدين ظاهرة اجتماعية فعالة وشاملة، يدخل في علاقة تفاعلية مع الوحدات الاجتماعية الأخرى المكونة للمجتمع. وإن كانت الظاهرة الدينية الإسلامية تعاني من مشكلات في دراستها، منها حداثة التخصص في جامعات العالم العربي والإسلامي، وصعوبة تثبيت الحدود بين كل من علم الاجتماع الديني وعلم الاجتماع والدين، وعدم وجود مناهج خاصة بعلم الاجتماع الديني، وقلة الفرضيات والنظريات والقوانين العلمية التي تقع ضمن تخصص علم الاجتماع الديني، وبسبب الصراع بين أهل الديانات السماوية فإن ما كتبه الغربيون عن علم الاجتماع الديني ينطلق من مرجعية الكنيسة، وما كتب عن الإسلامي غير منصف وفيه أخطاء.
أما المبحث الثالث فقد تناول النظريات الاجتماعية المفسرة للظاهرة الدينية، **وهي** النظرية البنيوية، والنظرية البنيوية الوظيفية، ونظرية الحتمية الاجتماعية والثقافية، والنظرية الرمزية، والنظرية الشكلية، ونظرية التبادل الاجتماعي، والنظرية التفاعلية.

وقد استخدمت هذه النظريات كأدوات عملية في مجال التفاعل المسجدي، لا كمداخل نظرية، لأن الدراسة اقتصرت على المدخل الإسلامي فقط.

وبعد هذا الملخص الموجز للفصل الثاني يأتي الفصل الثالث وهو"تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي" كمدخل لعملية تكوين الأئمة في الجزائر اليوم، من خلال معرفة البيئة العلمية التي كان يتعلم بها من يتأهل للإمامة قبل عهد الاحتلال الفرنسي للجزائر، وكيف تصرف الاحتلال مع تلك البيئة ومكوناتها؟

الفصل الثالث

تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي

تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي

I . تكوين الأئمة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها.

II . سياسة فرنسا إزاء التربية والتعليم الذي كان قائما قبل الاحتلال.

III . التعليم العربي الحر في الجزائر ونتائجه

تكوين الأئمة في الجزائر قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي لها

تمهيد: إن مصطلح تكوين الأئمة لم يكن موجودا في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي لها، وكيف يكون ذلك، وفرنسا بمجرد احتلالها للجزائر، أقدمت على تحطيم المسجد وتعطيل دوره (إما بالهدم نهائيا، بحجة فتح طريق أو بناء قلعة، أو تحويله إلى ثكنة للجند، أو تحويله إلى كنيسة، ولم يبق في البلاد من المساجد إلا ما يعد على الأصابع).[21] ومصطلح التكوين عامة لم يظهر في الجزائر إلا بعد الاستقلال، والتكوين الخاص بالأئمة لم يظهر حتى سنة 1971م، من خلال افتتاح أول مدرسة لتكوين الأئمة بـ **مفتاح** بضواحي الجزائر العاصمة.[3]

وعليه ففي هذا الفصل سيتم تناول نوعية ومحتوى التعليم الذي كان سائدا في الجزائر، يتلقاه من يتولى الإمامة في مساجدها، قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر، وكيف تصرفت فرنسا معه بعد الاحتلال وما هو رد فعل الأمة الجزائرية على ذلك، من خلال ثلاث مباحث هي:ـ

I ـ تكوين الأئمة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها.

II ـ سياسة فرنسا إزاء التربية و التعليم الذي كان قائما قبل الاحتلال

III ـ التعليم العربي الحر في الجزائر وثماره.

المبحث الأول:ـ <u>تكوين الأئمة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها:</u>

---

[1] ـ د. تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس ـ رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر</u>**، ط5،الجزائر، منشورات المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، 2001،ص.123.

[2]

[3] ـ الأمرية الرئاسية رقم64/71 بتاريخ1971/9/22، المنشئة لأول مدرسة لتكوين الأئمة بمفتاح، بضواحي الجزائر العاصمة.

في هذا المبحث يتم التعرض لنوع التعليم الذي كان قائما في الجزائر قبل الاحتلال أي في العهد العثماني على الخصوص، خلال القرنين الثامن عشر ـ وأوائل القرن التاسع عشر. وهو السائد في العالم العربي الإسلامي مشرقا ومغربا ممتدا إلى العصور الإسلامية الأولى.[4]

ويتم فيه التعرف على هذا التعليم، ومراحله، ومؤسساته، ومحتواه وطرق تدريسه، ومناهجه، وأهدافه، والجهات القائمة عليه، وتنظيمه، وكيفية تمويله،...الخ، لإعطاء صورة واضحة عن البيئة العلمية التي يتكون فيها من سيتولى الإمامة، وماهو زاده العلمي والتربوي من خلال العناصر الآتية:ـ

1ـ التعليم في العالم العربي الإسلامي في القرون الأولى:

إن التعليم الذي كان قائما في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لها، هو نفسه الذي كان قائما في العالم العربي الإسلامي مشرقا ومغربا، مرتبطا بظهور المسجد ودوره. إذ كان المسجد يؤدي دوره العبادي والتربوي والتعليمي دونما فصل بين هذه الوظائف.[5]

وفي الجزائر ظهرت المساجد بعد دخول الإسلام إليها، في القرن الأول الهجري، وأول مسجد بني بها هو جامع ميلة عام 671/670م على يد الفاتح أبي المهاجر دينار، ثم توالى بناء المساجد بها.[6]

وأما المدرسة في العالم العربي الإسلامي فلم تظهر حتى العهد العباسي، لتعزز دور المسجد في مجال التعليم، وكان النظام فيها داخليا، يقوم على الانقطاع لطلب العلم، واستمر الأمر كذلك حتى وقع العالم العربي الإسلامي تحت الاحتلال الغربي.[7]

ومن ضمن هذه المد ارس: النظامية ببغداد، والظاهرية بدمشق، والمرادية والشماعية في تونس، والكتانية بقسنطينة، والمروانية بعنابه، والتاشفينية ببجاية، والإمامية وأبي مدين شعيب بتلمسان، وكانت مجاورة للمساجد للصلة الوثيقة بينهما[8].

---

[4] ـ د.سعد الله أبو القاسم:**تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري(16ـ 20م)**، ط2، ج1،الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب،1985،ص.18.

[5] ـ النحلاوي عبد الرحمن :**أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع** ، ط27، دمشق، دار الفكر،2009،ص. 118. وانظر أيضا:د. عبد الحليم عويس:**التأصيل الإسلامي لنظريات بن خلدون**، القاهرة، دار الكتاب الحديث،2008،ص.16.

[6] ـ د. بوعزيز يحي:**المساجد العتيقة في الغرب الجزائري،ط1**،الجزائر، منشورات A.n.e.p،2002،ص ص.5ـ6.

[7] ـ النحلاوي عبد الرحمن :**أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع** ، مرجع سابق،ص. 118

[8] ـ د. بوعزيز يحي: **المساجد العتيقة في الغرب الجزائري**، مرجع سابق، ص.13ـ14.

وكانت حواضر العالم الإسلامي ومدارسه مراكز إشعاع عالمي، فمثلا مدينة "بجاية " في مرحلة من مراحل تاريخها المزدهر ظلت لأكثر من أربعة قرون قبلة للعلماء، ومهبطا لأفئدة طالبي العلم، وساحة لتبادل الأفكار والآراء، وميدانا للإبداع العلمي، حيث راجت حركة نشطة في الفقه والتاريخ والرياضيات والفنون والنحو وغير ذلك..، ويذكر المؤرخون أن الفرنسيين عندما غزوا "بجاية" استولوا على حمولة اثنتي عشرة سفينة من الكتب القيمة، جمعت من مدارس بجاية ومساجدها.[9]

2 ـ مراحل التعليم ومؤسساته

لم تكن مراحل التعليم في تلك الحقبة متميزة كما هي عليه الآن، وكانت متداخلة في بعضها البعض، وبصفة عامة كانت هناك مرحلتان متميزتان هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية والعالية.

وكانت المرحلة الابتدائية تُزاول **بالكتاتيب القرآنية**، وهي بيوت منفردة أو مجمعات، ظهرت منذ صدر الإسلام بالمدينة المنورة، ثم انتشرت إلى سائر البلدان الإسلامية، وظيفتها الأساسية، تحفيظ القرآن الكريم، خارج المساجد، حتى تحافظ المساجد على نظافتها ووقارها وخشوعها.[10]

و كانت منتشرة في الجزائر بكثرة، ولا يخلو حي منها في الأرياف والمدن.ويقدر عدد الكتاتيب بعهد الاحتلال بـ 10.000، ويصل عدد الأطفال المتعلمين فيها 5ملايين طفل.[11] وقد انتشرت الكتاتيب بالجزائر في عهد الاحتلال، كأسلوب ووسيلة لمواجهة سياسة التنصير والتمسيح والفرنسة والتجهيل التي تتبعها الإدارة الاستعمارية إزاء الجزائريين.[12]

كما تساهم أيضا الزوايا[13]في التعليم الابتدائي. وكان عددها قبل الاحتلال الفرنسي للقطرالجزائري 349 زاوية. [14] بناها محبو العلم وأنصاره، من الحكام والأعيان وذوي البر والإحسان

---

[9] - "**بجاية في الحضارة والتاريخ(استطلاع)"، مجلة الأمة،العدد63**، نوفمبر 1985، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، ص.56.

[10] ـ د. بوعزيز يحي: **المساجد العتيقة في الغرب الجزائري**، مرجع سابق، ص.15.وانظر أيضا النحلاوي، عبد الرحمن: **التربية الاجتماعية في الإسلام**، دمشق،دار الفكر،2008،ص112–113.

[11] ـ د.تركي رابح: **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، ط2،الجزائر،S.N.E.D،1981،ص.230.

[12] ـ د.بوعزيز يحي: **المساجد العتيقة في الغرب الجزائري**، مرجع سابق،ص.15–18.

في حين كانت المرحلة الثانوية والعالية تُزاول في بعض المدارس، مثل مدرسة"سيدي أيوب" ومدرسة"حسن باشا" في العاصمة؛ ومدرسة "سيدي الكتاني" ومدرسة "سيدي لخضر" بـقسنطينة.

ومدرسة "مازونة" في الغرب الجزائري، ذات الشهرة البعيدة الصيت، ومدارس تلمسان وبجاية، وغيرها من المدارس الأخرى. كما كانت بعض الزوايا في وادي ميزاب ـ وجبال جرجرة ـ والجنوب الصحراوي ـ تنهض بالتعليم في هاتين المرحلتين.

أما المساجد التي كانت تقوم بوظيفة التعليم إلى جانب الصلوات الخمس فقد كان عددها كبيرا جدا، ففي مدينة قسنطينة وحدها كان بها 35 مسجدا، وفي الغرب الجزائري كان الجامع الكبير بتلمسان، وجامع سيدي العربي، وزاوية عائلة الأمير عبد القادر؛ وفي العاصمة ونواحيها: زاوية القليعة ـ وزاوية مليانة ـ وزاوية ابن محي الدين ـ وزاوية بني سليمان ـ والجامع الأعظم . أما في الشرق الجزائري: جامع سيدي لخضر بـقسنطينة، وزاوية سيدي عقبة.[15]

وهكذا ومن خلال الوثائق المذكورة آنفا وغيرها، يتضح أن التعليم في هذه المرحلة من تاريخ الجزائر كان متوفرا للجزائريين، بحكم نوعية المؤسسات التي كانت تقوم به، وهي الكتاتيب القرآنية والزوايا والمساجد والمدارس، وكانت منتشرة في الأرياف وأحياء المدن وبعدد كبير يفوق الألفي مدرسة كما جاء في شهادة الجنرال الفرنسي فيالارد phialard في عام 1834، وقد وفرت هذه المؤسسات التعليم لنسبة عالية من الجزائريين وجعلت مستواهم معتبرا بشهادة الفرنسيين أنفسهم ـ والحق ما شهدت به الأعداء ـ إذ جاء في شهادة الكاتب الفرنسي مارسيل أجريتو ـ Marcil agreto مايلي(إن الثقافة كانت مزدهرة نسبيا قبل دخول الفرنسيين للجزائر عام 1830، وعلى الرغم من تخلف العرب

---

[13] ـ الزاوية مجموعة من الأبنية للتدريس الابتدائي، وحفظ القرآن الكريم ـ ولسكنى الطلبة،وفيها قسم لنزول المسافرين، وبها مسجد لإقامة الصلاة والوعظ ـ والتدريس الثانوي والعالي. سميت ـ بهذا الاسم إما لانزوائها بعيدا عن المدن أو في ركن المدينة.

أنظر محمد علي دبوز **: نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة ،ج 1**،دمشق،المطبعة التعاونية،1965،ص ص.42ـ43. وانظر أيضا : محمد نسيب: **زوايا العلم والقرآن بالجزائر**، الجزائر، دار الفكر، د.ت، ص.27إلى 31.

[14] ـ د. تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس ... مرجع سابق، ص. 346**.

[15] ـ د. تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس ... مرجع سابق، ص.**343.

في مجال الحضارة، فإن الميل إلى العلم والمعرفة كان متأصلا في النفوس، وكان في الجزائر عدد كبير من رجال الأدب يتمتعون بقسط وافر من الاعتبار لدى المجتمع)[16]

والمقصود بالحضارة في شهادة مارسيل بحكم بيئته وثقافته الغربية، وكما يفهمه الغرب، هي الجانب المادي والصناعي من أمور الحياة بعيدا عن الأخلاق والقيم والمُثل.

لأن (جوامع القطر الجزائري كانت ملآنة بالمعلمين والمتعلمين، ودور الكتب عامرة بالمؤلفات والمطالعين، واشتهر من بين أهل الجزائر كثير من الكتبة والمؤلفين).[17]

وأما في شهادة " ولسُّن استر هازي و إسماعيل أوربان فجاءت كالتالي(إن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر عددا من الفرنسيين الذين يقرأون ويكتبون، ولاحظ الاثنان أن 45 % من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة ـ تمام الجهل ـ وهما يعنيان بذلك طبقة الفلاحين).[18]

3 ـ <u>محتوى وطرق التدريس</u>

لا يختلف محتوى و مناهج وطرق التدريس في الجزائر في تلك الحقبة (القرن الثامن عشر والتاسع عشر) عما كان سائدا في العالم العربي الإسلامي بحكم روابط التواصل بين أجزائه ووحدة المرجعية.

حيث كانت الثقافة السائدة في الأقطار العربية في المشرق ـ والمغرب ـ ثقافة عربية إسلامية، تعتمد على الأدب العربي شعرا ونثرا ـ وعلى القواعد النحوية ـ والفقه ـ والتفسير ـ والحديث ـ وقليل من علوم الفلك والرياضيات ـ والفلسفة ـ والتاريخ ـ والطب ـ وعلم المواقيت الشرعية ـ وعلم المواريث (علم تقسيم تركة الميت).[19]

(...وكان التعليم في المرحلة الابتدائية يقتصر على تعليم القراءة والكتابة وإتقانهما، تمهيدا لحفظ القرآن الكريم وتجويده ـ ثم تعليم المبادئ الأساسية للحساب، فإذا أتم التلميذ حذق

---

[16] ـ مارسيل أجريتو: **<u>الوطن الجزائري</u>** ترجمة عبد الله نوار، سلسلة كتب سياسية، رقم114، القاهرة ، 1959، ص.67.

[17] ـ د. تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس</u>**... مرجع سابق،ص.123، نقلا عن **<u>محمد فريد بك"التعليم والمدارس في الجزائر</u>"** بحث منشور في جريدة "اللواء" المصرية،عدد13/612.أكتوبر سنة1901، القاهرة.

[18] ـ د. تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس...</u>** مرجع سابق، نقلا عن : **<u>حميد بن سالم:"الثقافة الإسلامية ومكانة اللغة العربية في الجزائر قبل الاستقلال" مجلة اللسان العربي</u>**، العدد الأول، السنة الأولى،الرباط،1974،ص.38.

[19] ـ د. تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس</u>**... مرجع سابق، ص.119.ـ وـ د. بوعزيز يحي: **<u>المساجد العتيقة في الغرب الجزائري</u>**، مرجع سابق،ص.14ـ 15. ـ وـ د. سعد الله أبو القاسم، :**<u>تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري(16ـ 20م)</u>**،مرجع سابق،ص.34.

هذه المواد انتقل إلى المرحلة الأخرى، وهي المرحلة الثانوية والعالية إذ كان الطلبة يدرسون علوما نقلية، وعلوما عقلية.

والعلوم النقلية هي علوم سماوية، أو مشتقة منها، وهي:

تفسير القرآن الكريم ـ والحديث النبوي الشريف ـ والفقه ـ وأصول الفقه ـ وعلوم القرآن ـ وعلوم الحديث ـ والعقيدة.

أما العلوم العقلية فهي: علوم توصّل إليها الإنسان عن طريق عقله وتفكيره وجهده. وهي القواعد ـ والبلاغة ـ والبيان ـ والمنطق ـ والفلك ـ والتاريخ...[20].

4 ـ أهداف التربية والتعليم في تلك الحقبة

إن الهدف من أي عمل يقوم به الإنسان هو المنطلق، والنتائج المحققة هي ثمرة ذلك الهدف، وهدف التربية والتعليم في الأقطار العربية و الإسلامية، والجزائر جزء منها، في تلك الحقبة ـ القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ـ أي قبل الاحتلال، كما ذهب إليه الأستاذ الدكتور تركي رابح يتمثل في النقاط الخمس الآتية:ـ [21]

أـ نشر التعليم بين المواطنين على نطاق واسع، كي يعرفوا أمور دينهم معرفة جيدة

ب ـ إعداد رجال يتولون تسيير شؤون الدولة في مختلف القطاعات.

ج ـ طلب العلم حبا في العلم، لأن الإسلام أمر بطلب العلم ورغّب فيه مهما كانت وضعية طالب العلم، لقوله تعالى(**يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ**).[22]ولقوله صلى الله عليه وسلم (طلب العلم فريضة على كل مسلم).[23]

د ـ حفظ علوم الدين فهما وتعليما وتأليفا.

هـ ـ الكمال الإنساني لسعادة الدنيا والآخرة.

ويتضح من خلال هذه الإجابة ذات العناصر الخمسة أن العامل المشترك بينها هو الوازع الديني، إذ وجد أن أكبر محفز لطلب العلم والتفوق فيه هو من أجل المعرفة الجيدة لأمور الدين وفهمها وتطبيقها في كل مجالات الحياة، بنية صادقة لوجه الله تعالى، وما يترتب عن ذلك من استقامة في الدنيا وفوز في الآخرة كل ذلك بصورة واضحة جلية، كما

---

[20] ـ د. تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس...** مرجع سابق،ص.348.

[21] ـ مرجع نفسه، ص.345.

[22] ـ قرآن كريم، سورة المجادلة، من الآية.11.

[23] ـ الحديث رواه الإمام مسلم.

في العناصر "أ" و"ج" و"د" و"هـ" من الإجابة. وبصورة ضمنية كما في العنصر "ب"، وهو إعداد رجال لتسيير شؤون الدولة في مختلف القطاعات، لأن ذلك التسيير لن يكون إلا وفق الشريعة الإسلامية.

لكن بعد الاحتلال تغير الوضع بسبب التغير في منهج ومحتوى وهدف التربية والتعليم الذي وضعه المحتل لنا. وربما مازلنا نعاني منه إلى اليوم، وقد يكون هو السبب لكثير من مشاكلنا المعاصرة عوض أن يكون سبيل تقدمنا وازدهارنا، وقد سماه المرحوم أنور الجندي الخنجر المسموم الذي طعنت به أمة الإسلام من الغرب، منذ تعرضها لاحتلاله .

وهكذا يتجلى أن وضوح الهدف وسموه في طلب العلم، والمتمثل في الرغبة في نيل مرضاة الله، وحسن عبادته، بكل صدق وإخلاص، وما ينجم عن ذلك من السعادة في الدنيا والفوز في الآخرة، فقد كان مما يتولد عنه قوة الدافعية، وتغلب الناس عن الفقر والحاجة والتعب وطول المدة، كل ذلك في سبيل طلب العلم.

5 – مجلس التعليم العالي – تكوينه ودوره

في هذا العنصر تتم الإجابة عن سؤال يتعلق بكيفية تنظيم التعليم والإشراف عليه وانتقاء الأساتذة وترشيحهم للقيام بهذه المهمة في تلك الحقبة من تاريخ الجزائر؟

والجواب عنه ، أن هذه المهمة كان يقوم بها مايسمى آنذاك بـ **"مجلس التعليم العالي"** وهو مجلس يشبه إلى حد كبير اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات والمعاهد العليا في الوقت الحاضر[24]. ويتكون من المفتي المالكي والمفتي الحنفي، ومن القاضيين المالكي والحنفي، وهذا المجلس الرباعي بدوره يعين ناظرا للتعليم العالي، وهو بمثابة مدير التعليم العالي في وزارات التربية والتعليم في بعض الدول الحديثة، أو وزير التعليم العالي في البعض منها وهو بدوره أي الناظر يشرف على التعليم العالي ويرشح الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في معاهده المختلفة في كل من العاصمة – وقسنطينة – ووهران ومازونة، بعد عرضهم على الداي (رئيس الدولة) في العاصمة و "البايات" (أي حكام الأقاليم في كل من قسنطينة ووهران).[25]

---

[24] – سعد الدين بن أبي شنب:"**مجلة كلية آداب الجزائر**" العدد الأول، السنة الأولى،1964، ص .34–35.

[25] – د. تركي رابح:**الشيخ عبد الحميد بن باديس** ...،مرجع سابق، ص.349.

ويبين هذا الإجراء أن النظام التعليمي كان محل اهتمام كبير، وقد تكفلت به الهيئات العليا في مجالي القضاء والإفتاء ومن المذهبين السائدين آنذاك، وقد كانت مناصب القضاء والإفتاء تسند لأعلى مشهود لهم بالعلم والتقوى، لما لهما من سلطة ومهابة ودور في تحصيل الحقوق وتوجيه الأمة، وهما بمثابة وزارات السيادة في العصر الحديث، بل أكثر من ذلك، نظرا لكفاءة وتقوى من تسند إليهم هذه المهمة، ولدورها في المجتمع، في حين أن وزارات السيادة في العصر الحديث قد تعطى لذوي الثقة عند من بيدهم زمام الأمور، كما هو في عالمنا العربي الإسلامي، وقد لا يشترط فيهم الكفاءة العلمية والخلقية.

وأن الأساتذة الذين يتولون مهمة التدريس في مؤسسات التعليم العالي آنذاك يقتضي تعيينهم، بالإضافة إلى الاقتراح من ناظر التعليم العالي، التصديق على الإجراء من طرف أعلى سلطة في الدولة، وهي الداي(بمثابة رئيس الدولة اليوم) وكذلك من البايات حكام الأقاليم (بمثابة نواب رئيس الدولة)، وتدل آليات الإجراء وصرامته، على الأهمية القصوى التي تعطى لمن يتولى التكوين في مؤسسات التعليم العالي وتكوين العلماء.

6 – تنظيم التدريس في الجزائر في تلك الفترة (أين يتم ، وكيف يتم، والحضور، والبرامج، والامتحانات)[26]

أ – المكان الذي يتم فيه التدريس

كانت عملية التدريس، آنذاك تتم في الكتاتيب ، المنتشرة في عموم الوطن، على مستوى الأحياء في الأرياف والمدن، بالإضافة إلى الزوايا والمساجد كمؤسسات لمرحلة التعليم الابتدائي، من أجل معرفة القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم، في حين تتم مرحلة التعليم الثانوي والعالي في المساجد الكبرى والزوايا المعروفة، والتي كانت مشهورة بالعلم والعلماء وكثرة الطلاب وسعة المكتبات وغناها، وكانت نشيطة في نشر التعليم، وكانت هذه المؤسسات متوازنة جغرافيا من حيث التواجد في الشرق والوسط والغرب والجنوب، ولمستواها ودورها الريادي وشهرتها الذائعة الصيت، فقد وصفها الجنرال الفرنسي فيالارد phialard في عام1834 أي بعد أربع سنوات من احتلالهم للجزائر بمعاهد وجامعات الجزائر بقوله (إن العرب الجزائريين كانوا يتقنون القراءة ـ

[26]- د. تركي رابح:**الشيخ عبد الحميد بن باديس** ...،مرجع سابق، ص ص.349–350 .

والكتابة ـ وكانت توجد في كل قرية مدرستان"يقصد بها المسؤولة عن التعليم الابتدائي وتحفيظ القرآن" ، وكان يناهز عددها ألفي مدرسة ، كما كانت توجد معاهد وجامعات في الجزائر ـ وقسنطينة ـ ومازونة ـ وتلمسان ـ ووهران.[27]

ب ـ **الكيفية التي يتم بها التدريس**

كان التدريس يتم على مستوى المدرسة أو الجامع، حيث يجلس الشيخ مستندا إلى عرصة المدرسة أو الجامع، أو في مكان مرتفع، ويجلس حوله الطلبة، مقابلين له، في شكل أنصاف حلقات، وهم غير مقيدين بالحضور على شيخ معين، إذ يختار كل واحد منهم الشيخ الذي يفضله، والمادة العلمية التي يميل إلى دراستها.

ج ـ **المقررات والبرامج الدراسية**

لم تكن هناك مقررات محددة على الطلبة يدرسونها في كل عام، وإنما كان الأستاذ يحدد للطلبة كل يوم الدرس الذي سيتناولونه معه في الغد، فيحضرونه في بيوتهم قبل مجيئهم. من اجل متابعة ما يقوله الأستاذ ولتحصيل الفهم الجيد.

وتحدد محتويات المقررات الدراسية، في شكل كتب، تسمى طبقات، فيقال طبقة الأجرومية، وطبقة القطر...الخ.

د ـ **الامتحانات والشهادات**

لم تكن هناك امتحانات سنوية بالشكل المعروف في الوقت الحاضر، وإنما كان الطلبة يواصلون دراستهم على من يشاءون من الشيوخ والأساتذة، والمدة التي يشاءون، فإذا أنس الواحد منهم المقدرة على الأستاذية، فإنه يطلب من أستاذه أن يجيزه، فيكلفه أستاذه بإلقاء درس من كتاب أو علم، يحدده له، أمام الطلبة والمشايخ، ويسأله منهم من يشاء من الأسئلة، فإذا نجح، كتب له الأستاذ إجازة بالعلوم التي درسها، ومقدرته في كل منها، وعند ذلك يصبح الطالب أستاذا لغيره من الطلاب.

ومن هذه العناصر المحددة لعملية تنظيم التدريس في الجزائر، في تلك الحقبة، و بساطتها، إذ لاتوجد قيود السن والحضور وسنوات التمدرس، وإلزامية الإمتحانات للطالب، ولا إغراءات المنحة والإيواء والإطعام أثناء الدراسة، والشهادة والعمل والمرتب المغري بعد

---

[27] ـ د. تركي رابح:**الشيخ عبد الحميد بن باديس** ...،مرجع سابق ص.119.

التخرج، مقارنة مع ماهو موجود اليوم في مؤسساتنا التعليمية والتربوية، ومع ذلك، فإن تلك العملية ـ رغم بساطتها ـ أنتجت فحول وكبار العلماء، على شساعة خريطة العالم الإسلامي زمانا ومكانا، إذ عندما نقرأ للواحد منهم نضطر للاستعانة بالقواميس لمعرفة ماذا يقصد؟ بسبب قوة أسلوبه، وتنوع مفرداته، وسعة اطلاعه، وتعدد تخصصاته، في حين نحن في عصرنا الحاضر قد لا نتحكم حتى في التخصص الواحد الذي ندعي التحكم فيه! وقد يعاني بعضنا من ركاكة الأسلوب وضعف اللغة وحتى أخطاء فادحة، ونحن نحمل أعلى شهادة تمنحها جامعاتنا. والسؤال المطروح، لماذا هذه المفارقة؟

والجواب يتعلق بنوع المنهج والمحفز عندنا وعندهم، فنحن ندرس للمنفعة الدنيوية القريبة، وهم يدرسون لمرضاة الله.

7 ـ المحفز لطلب العلم في الإسلام

إن محفز طلب العلم في الإسلام يقوم على الأساس الصحيح في فهم حقيقة الدين والعبادة، مستمدا من العديد من آي القرآن الكريم، كقوله تعالى (**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ**).[28] وهو استفهام استنكاري يفهم منه مفاضلة ورفعة أهل العلم عن غيرهم، مما يحث ويحفز على طلب العلم. وقوله تعالى أيضا (**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)**).[29] وفعل اقرأ فعل أمر، حكمه الوجوب والامتثال في طلب العلم، باسم الله لاباسم أي شيء آخر، ومن السنة النبوية المطهرة القولية والفعلية العدد الكثير من المواقف والأحاديث في فضل العلم والتعلم منها هذا الحديث الشريف الذي جعل منه النبي صلى الله عليه وسلم من سلك طريقا إلى العلم فإنما يسلك طريقا إلى الجنة. (من سلك طريقا يبتغي فيه علما، سهّل الله له طريقا إلى الجنة)[30]، والسؤال المطروح، ماهي علاقة تعلم الجزائريين في تلك الحقبة وموضوع المحفز لطلب العلم في الإسلام ؟ والجواب لما كانت الشهادات

---

[28] ـ قرآن كريم، سورة الزمر، من الآية 9 .

[29] ـ قرآن كريم، سورة العلق،الآيات1ـ5.

[30] ـ جزء من حديث نبوي شريف رواه أبو داود والترمذي عن أبي الدر داء،من كتاب "عز الدين بليق**: منهاج الصالحين**" ط1،بيروت، دار الفتح للطباعة والنشر، 1978،ص.395.

المحصل عليها عن تلك الحقبة تقول أن الجزائريين كان لهم إقبال على طلب العلم وحفظ القرآن الكريم ، ويستميتون من أجله، ويدفعون في سبيله الغالي والنفيس، ولا ينتظرون بعد ذلك أي مردود مادي إلا التقرب إلى الله الذي أمرهم بالتعلم وحفّزهم إلى طلبه، وكانت القاعدة الواسعة من الشعب الجزائري آنذاك، يحسنون القراءة والكتابة، ويحفظون القرآن الكريم، وعلى إلمام واسع بعلوم الدين، وأما من ندبوا أنفسهم ليكونوا ضمن طائفة العلماء المتفقهين، فقد كانوا على درجة كبيرة من التمكن العلمي.[31] ومن ثَم يتبين أن المحفز ليس ماديا وظيفيا نفعيا، كما هو اليوم، وإنما هو طبيعة المنهج والرؤية السائدة آنذاك وهو طلب العلم للحصول على مرضاة الله من خلال التفقه في الدين. ولذلك حققوا رغم ظروفهم الصعبة، ما عجز عنه كثير من الجزائريين وغيرهم في عهد الاستقلال رغم ظروفهم الميسورة.

8 ـ كيفية تمويل التعليم في تلك المرحل

إن أي عمل يقوم به الإنسان، وفي أي ميدان من الميادين، يتوقف نجاحه واستمراره، على توفر التمويل المالي، وبكيفية كافية، والعملية التعليمية التربوية لا تشذ عن هذه القاعدة، إذ المال من عناصرها المهمة والأساسية، وفي أي مرحلة من مراحله. وكان التعليم مرتبطا بالدولة من الناحية المالية، فتخصص له مبالغ معتبرة للإنفاق عليه، بالإضافة إلى الهبات والعطايا والأوقاف.[32]

وتمتاز الأمة الإسلامية عن غيرها من الأمم والشعوب بما يسمى **"الوقف"**، وهو من الصدقات الدائمة غير اللازمة، وهو حبس العين على ملك الوقف والتصدق بالمنفعة[33] أي أن يوقف المسلم في حياته جزءا من ماله أو كله، بنية التأبيد والاستمرارية، على مشاريع الخير،وفي سبيل الله، لا تباع ولا تشترى ولا تورّث، ، ابتغاء مرضاة الله، كوقف المساجد، والأراضي، ودور العلم، والمكتبات، ...،الخ .

---

[31] ـ د. تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس**...، مرجع سابق،ص.119.

[32] ـ د. سعد الله أبو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري(16– 20م)**،مرجع سابق ص.36. ـ و- النحلاوي عبد الرحمن:**أصول التربية الإسلامية وأساليبها**...، مرجع سابق، ص.120.

[33] ـ د. الخياط عبد العزيز :**المجتمع المتكافل في الإسلام**، بيروت، مكتبة الأقصى، 1972،ص.232. نقلا عن أحكام القرآن للجصاص.331/1.

وقد كان للوقف ـ خلال العصور الماضيةـ دور رئيسي في قيام المؤسسات الاجتماعية في الوطن الإسلامي.[34]

وقد اشتهر الجزائريون في مرحلة من مراحل تاريخهم، بثقافة الوقف، وخاصة في العهد العثماني.[35] وكانت تلك الأوقاف كثيرة جدا، إذ في مدينة الجزائر وحدها قبل الاحتلال الفرنسي، كان بها ثمانية ألاف عقار تابع للأوقاف.[36]

وكانت هذه الأوقاف من الكثرة أنها تساوي ميزانية دولة متوسطة.[37]

وكان من ضمن خدمات أموال الأوقاف، تأمين مجانية التعليم، إذ توفر للطلبة وسائل المعيشة والسكن والكتب ولوازم الدراسة، وكآفة المصاريف على التعليم.[38]

كما أن الهياكل التي كانت تتم فيها عملية التدريس آنذاك، من كتاتيب وزوايا ومساجد، كانت ومازالت وستبقى وقفا في سبيل الله، وكان العلماء كذلك يوقفون مكتباتهم على طلبة العلم ومؤسساته، مما جعل التعليم في متناول كل راغب، مهما كانت حالته المادية، ولايقف الفقر حائلا بينه وبين طلب العلم.

لكن كيف تصرفت فرنسا إزاء هذا التعليم غداة الاحتلال؟ هذا ما ستبينه الدراسة في المبحث الموالي.

المبحث الثاني:ـ سياسة فرنسا إزاء التربية و التعليم الذي كان قائما في الجزائر قبل الاحتلال

---

[34] ـ عز الدين بليق: **منهاج الصالحين**،مرجع سابق،ص.518.

[35] ـ د. سعد الله أبو القاسم : **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري(16– 20م)**،مرجع سابق ص.242.

[36] ـ محمد البشير الإبراهيمي:"**مشكلة العروبة في الجزائر**"، محاضرة منشورة في كتاب "الأصفياء"،دار مصر للطباعة،1955،ص.212.

[37] ـ محمد البشير الإبراهيمي:"**مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**"ـ مجلة سنويةـ العدد.21،سنة 1966،ص.145.

[38] ـ د.تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس**...، مرجع سابق،ص.348.

تمهيد: في هذا المبحث ستتعرض الدراسة للسياسة الفرنسية إزاء التعليم العربي الإسلامي الذي كان قائما بعد احتلالها للجزائر، وموقفها من المسجد وأئمته ودوره، ونوع التعليم الذي استحدثته، في محتواه، ومنهجه، وأهدافه، ولمن هو موجه؟

مع العلم أن توجه فرنسا ـ منذ احتلالها للجزائر عام 1830 حتى تم طردها منها عام 1962 ـ كان يقوم على سياسة تجنيس الجزائريين وإدماجهم في فرنسا، وما يقتضي ذلك من القضاء على مقوماتهم الأساسية القائمة على الدين الإسلامي واللغة العربية، من خلال التجهيل بهما، حتى تتمكن من فرنسة وتنصير وتجنيس الشعب الجزائري بعد ذلك.

ويمكن معرفة ذلك من خلال مايأتي: ـ

1 ـ <u>استيلاء فرنسا على الأوقاف الإسلامية</u>

في يوم 1830/9/8 أي بعد شهرين فقط من احتلال فرنسا للجزائر، تم الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية من خلال الأمر الذي أصدره الجنرال الفرنسي ـ دي بورمون ـ وكانت الأوقاف الإسلامية في الجزائر تمول الخدمات الدينية ـ والثقافية ـ والتعليمية ـ والاجتماعية للمسلمين الجزائريين، ثم ألحقه قادة الاحتلال بقرار آخر مكمل له، يوم1830/12/7 ينص على حق التصرف في تلك الأملاك الوقفية.[39] وكانت تلك الأملاك الوقفية كثيرة جدا، إذ مدينة الجزائر وحدها كان بها 8 ألاف عقار، فلم يبق منها بعد الاحتلال عقار واحد.[40]

ومعنى هذا التصرف حرمان الجزائريين من العملية التعليمية والتربوية والثقافية بحرمانهم من المصدر المالي الذي كانت تقوم عليه العملية.

2ـ <u>القضاء على المسجد ودوره</u>

---

[39] ـ د.تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس...</u>**، مرجع سابق، ص. ص.66، 350.

[40] ـ محمد البشير الإبراهيمي:"**<u>مشكلة العروبة في الجزائر</u>**"، محاضرة منشورة في كتاب "الأصفياء"،دار مصر للطباعة،1955،ص.212.

قامت فرنسا بعد احتلالها للجزائر بعملية التهديم الواسعة للمساجد إما بحجة فتح طريق، أو بناء قلعة، أو تحويلها إلى ثكنات للجند، أو حتى متاجر ومخازن، وما بقي منها حرم من أي دور كان يقوم به.[41]

إذ كان يبلغ عدد مساجد مدينة الجزائر العاصمة 166مسجدا وزاوية، غداة الاحتلال، عام 1830، ولم يبق منها إلا بضعة مساجد، لاتصل حتى عشرة، وأغلقت الكتاتيب، بحجة عدم وجود رخصة من الشرطة، وحاربت الأئمة وشيوخ الزوايا، ووضعت حدا لنشاطهم الديني والثقافي، وفرضت عليهم مراقبة شديدة.[42]

وعملية هدم المساجد والمؤسسات المكملة لها، وتحويلها، ليس الهدف منها فتح الطرق وإيجاد مرافق، إنما هي ذريعة، والهدف الحقيقي هو القضاء على دور المسجد، ولاسيما أنه من الأدوار التي كان يقوم بها، التربية والتعليم، إذ كانت تربي الجزائريين على الاستقامة من خلال دروس الوعظ والإرشاد، وكان معظمها يقوم بعملية التدريس وتحفيظ القرآن الكريم، وكان بعضها بمثابة مدارس كبرى وجامعات في يومنا هذا.

ومن ثم فالقضاء على المساجد يعني تجهيل الجزائريين بدينهم، وحرمانهم من التعليم والدفع بهم إلى الجهل الكامل.[43]

3ـ <u>القضاء على معاهد العلم والتعليم</u>:

اتبعت فرنسا سياسة التجهيل الواسعة والكاملة للجزائريين، من خلال القضاء على معظم معاهد العلم والتعليم التي كانت قائمة في الجزائر عند بداية الاحتلال، والمتمثلة في الكتاتيب القرآنية ـ والمدارس ـ والمساجد ـ والزوايا ـ والمكتبات العامة.[44]

وهذا يؤكد النوايا الحقيقية للسياسة الفرنسية في القضاء على مراكز العلم والإشعاع القائمة والدفع بالجزائريين إلى التجهيل بعناصر هويتهم، وما يتبعه من المسخ والفرنسة والتنصير والتجنيس بعد ذلك، ويفضح سياسة الذرائع التي كانت تتحجج بها عندما تقوم بالهدم أو الغلق أو التحويل للمؤسسات القائمة.

4ـ <u>فرض نظام تربوي مسيحي انتقائي في الجزائر</u>

---

[41] ـ د.تركي رابح، **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس</u>**...، مرجع سابق،ص.123.
[42] ـ د.بوعزيز يحي: **<u>المساجد العتيقة في الغرب الجزائري</u>**، مرجع سابق، ص.31.
[43] ـ د.تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس...</u>**، مرجع سابق، ص.123.
[44] ـ مرجع نفسه، ص.241.

قامت فرنسا بعد احتلالها للجزائر، بفرض نظام تربوي مسيحي عليها، جلبته معها من فرنسا، على أنقاض النظام التربوي العربي الإسلامي الجزائري، مما دفع بالعائلات الجزائرية إلى العزوف بإرسال أولادها إلى هذه المدارس التي لاتعلم شيئا من العربية والثقافة الإسلامية، خوفا على أولادهم من الضياع والانحراف عن جادة الإسلام والعروبة.

وهذا النظام مخصص في الغالب لأبناء المحتلين الأوروبيين الذين يتلقى جميعهم تعليمهم في مدارس راقية، وعلى يد معلمين مقتدرين.

في حين لايتلقى من أبناء الجزائر التعليم، في المرحلة الابتدائية، إلا 10بالمائة، وفي مدارس خاصة بهم، غير لائقة، مكتظة، تحتوي على50 تلميذا وتلميذة أو أكثر، لاتدرس ألا نصف المقررات المدرسية، والتعليم فيها أدنى مستوى: في المعلمين ، والتجهيزات المدرسية، والوسائل التعليمية، والبرامج الدراسية، والأبنية، مقارنة مع مدارس أبناء الأوروبيين. مما جعل الزعيم المصري محمد فريد بك ـ بعد قيامه بجولة في الجزائر سنة 1901ـ يصف هذه الحالة بقوله: التعليم الديني لا وجود له تقريبا ولولا من يتكبد مشقة طلب العلم في جامعنا الأزهر، لأصبح نسيا منسيا.[45]

وأدى ذلك إلى حرمان 2.400.000 جزائري في سن التعلم من الدراسة، وحكم عليهم بالتشرد والجهل، يعمل السواد الأعظم منهم كماسحي أحذية، أو حمالين، أو بائعين متجولين.

وقد أنتجت سياسة التجهيل هذه سنة 1954م ، على مستوى جامعة الجزائر بكل كلياتها (الجامعة الوحيدة على مستوى تونس والجزائر والمغرب) 5146طالبا، المجموع الكلي، منهم 4789 طالبا أوروبيا، و557 طالبا جزائريا، أي مايعادل طالبا جزائريا واحدا إلى 15 طالبا أوروبيا.[46]

5ـ <u>المناهج وطرق التدريس</u>

إن المدارس الابتدائية التي أنشأها المحتل، لتعليم أبناء الجزائريين، وأطلق عليها اسم"المدارس الفرنسية الإسلامية"franco musulman فرنسية مائة

---

[45] ـ د.تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس...</u>**، مرجع سابق، ص.371

[46] ـ د.تركي رابح: **<u>الشيخ عبد الحميد بن باديس...</u>**، مرجع سابق،ص.242.

بالمائة، فليس للغة العربية ـ والثقافة العربية ـ والدين الإسلامي ـأي نصيب في مناهجها، رغم أنها خاصة بالجزائريين.

وكان حظ اللغة العربية فيها كلغة أجنبية اختيارية، وفوق ذلك فهي مقسمة إلى لغة عربية عامية، ولغة عربية فصحى، وعلى الطالب إذا اختار العربية أن يختار واحدة منهما فقط.[47]

6ـ <u>المدارس الإسلامية الثلاثة</u>

بعد أن قضت فرنسا على التعليم العربي الإسلامي بالجزائر، وجدت نفسها في حاجة إلى تكوين جماعة من علماء الدين، تصنعهم بيدها، وعلى الطريقة والكيفية التي تريدها، تعهد إليهم بمناصب القضاء والإفتاء الإسلامي، والتدريس، والترجمة في الإدارات الحكومية، والإمامة في المساجد الرسمية التي تشرف عليها إدارة الاحتلال، بسبب عدم ثقتها في علماء الإسلام الجزائريين، الذين كانوا كثيرا ما يتزعمون الثورات الشعبية ضد المحتل؛ وتنفيذا لهذه السياسة صدر مرسوم 1850/9/30 بإنشاء ثلاث مدارس للتعليم الإسلامي الفرنسي، تشتمل على المرحلتين الثانوية والعالية، بهدف تكوين ـ على حد تعبير المرسوم ـ موظفين من الأهالي ليشغلوا وظائف في الدين ـ والقضاء الإسلامي ـ وفي التعليم الأهلي ـ وفي المكاتب العربية. في كل من ـ المدية ـ(التي نقلت بعد ذلك إلى العاصمة)، ـ وتلمسان ـ وقسنطينة.

وقدتأخر بناء هذه المدارس خمسين سنة! أي حتى نهاية القرن التاسع عشر(1898 ـ 1901) وأصبحت تباشر عملية التعليم.[48]

واشترط مرسوم تنظيم تلك المدارس في الذين يرغبون الالتحاق، بها أن يكونوا حاصلين على الشهادة الابتدائية بالفرنسية، وعلى معلومات عربية لم يحددها المرسوم المذكور .

أما المواد المدرسة بها فهي على مرحلتين:

ـ المرحلة الأولى: 4 سنوات، وموادها هي:ـ

1ـ اللغة الفرنسية وأدبها.

2ـ الجغرافية والتاريخ (باللغة الفرنسية).

---

[47] ـ مرجع نفسه ، ص ص.366ـ 367.

[48] ـ سعد الدين بن أبي شنب:**<u>مجلة كلية آداب الجزائر</u>**، العدد الأول، مرجع سابق، ص.43.

3ـ القوانين والأنظمة الإدارية (باللغة الفرنسية).

4ـ الحساب ومبادئ الهندسة (باللغة الفرنسية).

5ـ العلوم الطبيعية ومبادئ الصحة العامة (باللغة الفرنسية).

6ـ التوحيد (باللغة العربية)

7ـ الفقه الإسلامي (باللغة العربية).

8ـ اللغة العربية وآدابها.

فإذا نجح الطالب في المرحلة الأولى، يدخل إلى المرحلة الثانية، ومدتها سنتان، ولا توجد هذه المرحلة إلا في العاصمة(المدرسة الثعالبية) وهما قسمان فقط. وموادها هي: الفقه، التفسير، الأدب العربي، تاريخ الحضارة الفرنسية، مبادئ القانون الفرنسي، والنظام الإداري الجزائري.

وكان الإقبال على هذه المدارس ضعيفا للغاية، نظرا لضعف التعليم العربي بها، رغم أنها أسست من أجل تخريج المثقفين المتخصصين في الدراسات العربية الإسلامية.

وأما عدد الطلبة الذين يمكن أن تستوعبهم المدارس الثلاثة بمرحلتيها الأولى والثانية لا يزيد عن 500طالبا، وكان عدد الذين تخرجوا منها،من المرحلة الثانية(العالية)بالمدرسة الثعالبية :

11طالبا عام 1904، 12طالبا عام 1906، 13 طالبا عام 1908. و15 طالبا عام 1910.

وخارج هذه المدارس الثلاثة، لا يوجد معهد آخر للدراسات العربية الإسلامية، الثانوية والعالية، في الجزائر، سوى بعض المعاهد الشعبية الأهلية الحرة، كالمساجد والزوايا، التي تعيش على تبرعات الشعب وحده، ولا تنال أي إعانة من المحتل.[49]

وكان المدرسون بهذه المدارس يعينون من خريجيها أو من خريجي مدرسة اللغات الشرقية بجامعة باريس، أو جامع الزيتونة بتونس.

أما المعلمون في المدارس الابتدائية، فيتخرجون من مدارس النورمال التي يوجد بها في الجزائر أربع مدار س بالعصمة وقسنطينة ومدن أخرى، كما ينتدبون من فرنسا.[50]

7ـ هدف فرنسا من تعليم الجزائريين

---

[49] ـ د.تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس**...،مرجع سابق،ص.370.

[50] ـ مرجع نفسه، ص.371.

إن فرنسا لم تهدف يوما من تعليمها للجزائريين، إلى رفع مستواهم الذهني والفكري والاجتماعي والحضاري والثقافي؛ وإنما كانت تسعى من خلاله إلى التأثير عليهم به، وإدماجهم في فرنسا للحقائق الآتية:

أ ـ أن ذلك التعليم لم يكن لائقا، فهو تعليم من الدرجة الثانية، من حيث المدارس، والمعلمين، والوسائل، والمباني، مقارنة مع التعليم الموجه لأبناء الأوروبيين، في الجزائر المحتلة.

ب ـ لا يلبي إلا نسبة 10 بالمائة من الجزائريين الذين هم في سن التمدرس .

ج ـ من حيث البرامج يسعى إلى تحطيم الشخصية الجزائرية، في لغتها، ودينها، وتاريخها، وجغرافيتها، فهو تعليم فرنسي اللغة، مسيحي الروح والثقافة، يدرس تاريخ وجغرافية فرنسا، على حساب تاريخ وجغرافية الجزائر، إذ كان أبناء الجزائر يلقنون في حصص التاريخ (كانت بلادنا تسمى قديما الغال La galle، وأجدادنا الغاليون Les gaulois).

د ـ تعليم ضحل، يجعلهم أسهل اندماجا في فرنسا، إذ يجعل منهم عمالا وأجراء في مزارع الأوروبيين ومشاريعهم المختلفة، وبعض الوظائف الإدارية الحكومية الصغيرة.[51] ومع ذلك طالب المستوطنون الأوروبيون في مؤتمرهم بتاريخ 1908/3/29 بإلغاء التعليم الابتدائي الخاص بالجزائريين، ومن ثم حرمانهم من التعليم نهائيا.

وكان رد السيد **برنار** Bernard[52]ـ مدير مدرسة المعلمين في الجزائرـ ...دعونا نقولها كلمة صريحة مدوية، إن ذلك(أي التعليم) في مصلحة فرنسا وحدها، ...، وأن المدرسة الأهلية في شكلها الراهن وعملها الخيري المزدوج، ليست أداة تجديد خلقي فحسب (أي التجديد الخلقي من منظور الثقافة الغربية المسيحية، مما يعني التنصير والإدماج) بل هي على وجه الخصوص أداة سلطة وسلطان، ووسيلة نفوذ وسيطرة (سلطة ونفوذ من؟ إنها سلطة وسلطان ونفوذ وسيطرة المحتل الفرنسي على الجزائريين المستضعفين) وسنخلق من رعايانا عضدا مفيدا جدا وساعدا قويا لفرنسا.[53]

---

[51] ـ مرجع نفسه، ص.352ـ356.

[52] ـ الكلام المدرج بين قوسين هو شرح من الباحث وليس من كلام برنار.

[53] ـ أحمد الخطيب: **الثورة الجزائرية ـ دراسة وتاريخ**، بيروت، دار العلم للملايين،1958،ص ص.34ـ 35.

8- انعكاس النظام التربوي المسيحي في الجزائر على النخب المتعلمة

انعكس النظام التربوي المذكور القائم على تجهيل الجزائريين، بسبب محتواه، وحتى حرمانه للجزائريين بشتى الوسائل، إذ بعد قرن وأربع وعشرين سنة من الاحتلال،(1830 – 1954)، إذ غداة اندلاع الثورة التحريرية المباركة، كان يوجد في القطر الجزائري كله من النخب الأرقام التالية:354 محاميا – 165 مهندسا – 165طبيبا وصيدليا وطبيب أسنان – 185 مدرسا في التعليم الثانوي.[54]

9- تأثير الحرب على حركة التعليم العربي في الجزائر:

أيضا من العوامل التي أثرت سلبا على حركة التعليم العربي في الجزائر، بعد الاحتلال، الحروب الكثيرة، التي وقعت بين الجزائريين المدافعين عن حرية بلادهم، وبين جيوش الاحتلال الغازية من ناحية أخرى، مما أدى إلى استشهاد عدد كبير من حملة الثقافة العربية الإسلامية، أو هجرتهم.[55]

ومن خلال هذا التصرف للاحتلال الفرنسي الهادف إلى اجتثاث الثقافة العربية الإسلامية من الجزائر ماذا كان رد الجزائريين؟ هذا ما سيبينه المبحث الموالي.

المبحث الثالث:- التعليم العربي الحر في الجزائر ونتائجه.

تمهيد: لقد تعرضت الدراسة، في المبحث السابق، بما يسمح به المقام، إلى الأساليب والوسائل التي استعملها المحتل الفرنسي، في القضاء على التعليم الذي كان قائما في الجزائر عشية الاحتلال، في إطار مخطط وسياسة فرنسا في مسخ الهوية الوطنية الجزائرية، من أجل تنصير ودمج الجزائر في فرنسا، وفي هذا المبحث ستتناول الدراسة التعليم العربي الحر، الذي جاء كرد فعل للأمة الجزائرية على سياسة المحتل المذكورة، وقد بدأ هذا التعليم في نواته الأولى، على يد الشيخ عبد الحميد بن باديس، عام 1913، ثم تعزز وتطور بصورة أساسية بجهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، منذ تاريخ إنشائها عام 1931م إلى تاريخ حلها عام1956م، مع جهود ومساهمات بعض الجمعيات والمنظمات الوطنية بصورة مكملة.

---

[54] – د. تركي رابح: **الشيخ عبد الحميد بن باديس**...، مرجع سابق، ص.244.

[55] – مرجع نفسه، ص.351.

إذ قامت جمعية العلماء المسلمين، في محاربة مشروع فرنسا، وإنقاذ الجزائر، من خلال مشروع متكامل الأدوات والوسائل تمثل في إنشائها لسلسلة من المدارس العربية، والمساجد، والجرائد، والنوادي الثقافية ومن هذه المدارس "مدرسة التربية والتعليم" الرائدة، بقسنطينة، التي أنشأها ابن باديس في أوائل العشرينات من القرن العشرين، وقد تخرج منها جيل جزائري كامل تحت إرشاد بن باديس.[56]

وسيتولى هذا المبحث الإجابة على السؤال الآتي: ماهو التعليم العربي الحر؟ وما هو موقف المحتل إزاءه؟ وما هي آثار هذا التعليم على من يتولون الإمامة بالمساجد في الجزائر في عهد الاحتلال وبعد الاستقلال؟ وفق العناصر التالية:ـ

ـ التعليم العربي الحر(التعريف به، تاريخ نشوئه، أهدافه، وسائله، تمويله).

ـ مقاومة سلطة الاحتلال له.

ـ نتائجه في عهد الاحتلال وغداة الاستقلال.

ـ <u>التعليم العربي الحر</u>:ـ

1 ـ التعريف به: يطلق مصطلح التعليم العربي الحر بالجزائر، على التعليم العربي، الذي أنشأته الأمة الجزائرية، بجهود رجالاتها وإمكانياتهم الخاصة، في عهد الاحتلال الفر نسي لها، وهو تعليم ذو طابع ديني لغوي في الغالب، مع شيء من التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات، وهو عربي في لغته، قومي في مناهجه وفلسفته، وطني في أغراضه وأهدافه.[57]

2 ـ النشوء والحالة: نشأ هذا التعليم قبل الحرب العالمية الثانية بقليل،[58] باستثناء التعليم الذي كان يقوم به الشيخ عبد الحميد بن باديس منذ 1913، بالجامع الأخضر بقسنطينة.

---

[56] ـ د/ سعد الله أبو القاسم: **<u>الحركة الوطنية الجزائرية، ج 2، 1900- 1930</u>**، (الجزائر، الشركة الوطنية للنسر والتوزيع، 1983).ص.422.

[57] ـ د. تركي رابح: **<u>التعليم القومي والشخصية الجزائرية</u>** ، (الجزائر–s.n.e.d–)،1981، ص ص.254–255.

[58] ،مرجع نفسه،ص ص.254–255.

وكان التعليم العربي الحر يقوم على الجهود الخاصة لبعض الأفراد والهيئات، وكان محدود الانتشار.[59]وكان على جمود تام، قاصر على الذكور دون الإناث، مقتصرا على القراءة والكتابة وتحفيظ بعض القرآن أو كله.[60]

3ـ التطور: يعود فضل نمو وتطور التعليم المذكور بشكل ملحوظ، إلى جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين(1931م ـ 1956م)، التي تعتبر أهم منظمة وطنية تأُسست وأشرفت على نشر وتطوير التعليم العربي الحر.[61] وكان ذلك التطور قبل جمعية العلماء، بعيدا عن اهتمامات العصر والمتعلمين، فكانوا جامدين في أفكارهم، محدودي الأفق في معارفهم، ينقصهم التكوين وسعة الأفق.[62]

4 ـ **الأهداف**: كان يهدف هذا التعليم إلى المحافظة على الشخصية القومية الجزائرية، كرد فعل لدى الغيورين من الجزائريين، أفرادا وهيئات، على سياسة محو الشخصية القومية الجزائرية ومقوماتها، من طرف سلطة الاحتلال الفرنسي، التي كانت تتبنى الفرنسة للجزائريين في كل مجالات حياتهم، وتجهيلهم بكل مقومات شخصيتهم وهويتهم، خصوصا اللغة العربية والدين الإسلامي، وتنصيرهم، ليسهل عليها بعد ذلك إدماجهم في فرنسا، أرضا وشعبا.[63]

5 ـ مراحله، مؤسساته، مناهجه

5- أ **ـ مراحله**: تميز التعليم العربي الحر، بمرحلتين هما.

المرحلة الأولى، قبل تكوين جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، باستثناء جهود الشيخ عبد الحميد بن باديس في التعليم، والمرحلة الثانية، جهود جمعية العلماء المسلمين بعد ذلك. ولكل مرحلة مؤسسات ومناهج خاصة بها.

وتبدأ المرحلة الأولى، بفترة ما قبل الحرب العالمية الأولى بقليل، حتى نشوء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، عام 1931م، وتولى التعليم في هذه المرحلة، أفراد وهيئات، وكان محدود الانتشار، وكان كل فرد أو هيئة، لها مدرسة أو كتاب، تعلم

---

[59] مرجع نفسه،ص ص.254ـ255.
[60] ـ مرجع نفسه،ص ص.254ـ255.
[61] ـ مرجع نفسه،ص ص.254ـ255.
[62] ـ مرجع نفسه،ص ص.254ـ255.
[63] ـ د.تركي رابح: **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق ،ص ص.254ـ255.

بطريقة ومنهج يختلفان في معظم الأحيان عن طريقة ومنهج غيرها، من الأفراد والهيئات، حتى ولو كان الجميع، تضمهم مدينة واحدة أو قرية واحدة.[64]

وكما اختلفت المناهج والطرق، اختلفت أيضا الكتب المدرسية، إذ كانت بعض المعاهد تختار لطلبتها كتبا قديمة، معقدة، لا تفتق ذهنا، ولا تربي ملكة علمية، ولا تبعث في نفس الدارس نشاطا. بل تنفره من التعليم في بعض الأحيان، في حين كان بعضها الآخر، يختار كتبا حديثة، تساعد المتعلم، على الفهم والاستيعاب، وتبعث في نفسه الحيوية والنشاط، وترغبه في الإقبال على الدراسة والعلم.[65]

أما **المرحلة الثانية**، فتبدأ بتكوين جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، عام 1931م، واستمرت حتى تاريخ حلها، عام 1956م بالنسبة لتعليم جمعية العلماء، أما تعليم بعض الهيئات الأخرى، كما في **واد ميزاب**، فقد استمر حتى بعد الاستقلال.[66]

وقد قفز التعليم العربي الحر، على يد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، قفزة كبيرة إلى الأمام، بفضل جهودها في هذا المجال.[67]

5- ب ـ **مؤسساته**: أما من حيث المؤسسات، فقد أنشأت جمعية العلماء، ما يزيد عن 140مدرسة، على المستوى الوطني، بحلول عام 1948م، ومعهدا ثانويا واحدا، هو معهد عبد الحميد بن باديس، بقسنطينة،[68]وأكثر من 90مسجدا، في أمهات المدن والقرى،[69] كل ذلك من أجل إيجاد البدائل،لإيصال رسالتها للشعب الجزائري.

ـ إذ في مجال المساجد، فالقلة القليلة التي سلمت من الهدم والتحويل، بقيت تحت سلطة الاحتلال، ممنوعة على علماء الأمة الأحرار، وبالخصوص علماء الجمعية.

ـ وأما من حيث المدارس،فالمدارس الفرنسية الموجهة للجزائريين، فرغم قلتها، وحرمان أبناء الجزائر منها، بكل الوسائل، كانت لا تدر س شيئا من اللغة العربية، والدين الإسلامي، فهي فرنسية اللسان، والتاريخ والجغرافيا، على حساب اللغة العربية التي كانت

---

[64]- مرجع نفسه ،ص.255.
[65] ـ مرجع نفسه،ص.255.
[66] ـ مرجع نفسه، ص. ص ،255.430
[67] ـ د.تركي رابح: **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق ، ص.258.
[68] ـ د.تركي رابح: **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق ، ص.376.
[69] ـ مرجع نفسه، ص.221.

تعتبر أجنبية، وتاريخ وجغرافية الجزائر، مما دفع الجمعية إلى إنشائها في كل مدينة على الأقل مدرسة، لتعليم الجزائريين، وإنقاذهم من الجهل والمسخ.

5- ج – **مناهجه:** وأما من حيث المناهج وأساليب وطرق التعليم، فقد قضت الجمعية، في تعليمها بنوعيه، المسجدي والمدرسي، على تلك الأساليب العتيقة، كما يقول الإبراهيمي، والتي ما زالت مثارا للشكوى والتذمر في مكاتب التعليم (المدارس)، ومعاهد العلم بغير الجزائر، ولم تستطع تلك المكاتب والمعاهد التخلص منها، مع ظهور فسادها.[70]

إذ في المساجد، فطريقة الجمعية في الوعظ والتذكير، هي طريقة السلف، تُذكّر بكتاب الله، تشرحه وتستجلي عبره، وبالصحيح من سنة رسول الله، تبيّنها وتنشرها، وبسيرته العملية تجلوها، وتدل الناس على مواضيع التأسي منها، ثم سير الصحابة وهديهم، ثم سير حملة السنة النبوية، وحملة الهدي المحمدي، في أقوالهم وأعمالهم.[71]

وأما في مجال التعليم الديني في المساجد والجوامع، فقد كان أسلوب الجمعية، يعتني عناية كبيرة بالمعنى والنفوذ إلى صميمه، من أقرب طريق يؤدي إليه، والإعراض عن اللفظيات، والبعد عن الخلافات، وعن كل ما يشوش ذهن الطالب، ويبعد عن تصور المعنى المقصود للمتعلمين.[72]

كما كان التعليم المدرسي لدى الجمعية يعتمد على تلقين التلاميذ، أبسط القواعد، في أسهل التراكيب، والإكثار من التمارين التطبيقية التي تساعدهم على الفهم، وتثبيته في الأذهان، والتركيز على المعنى أكثر من اللفظ.[73]

وكانت الجمعية تشجع الدارسين في معاهدها على الخطابة وارتجال الحديث، في شتى المواضيع، بدون الاعتماد على الأوراق المكتوبة، قصد تكوين دعاة لمبادئها، وقادة مصلحين يعتلون منابر الخطابة دون خوف أو رهبة أو تلعثم، وقد ظهرت نتائج هذا الأسلوب في التعليم، جلية في كل تلميذ قرأ في مدارس الجمعية ولو لفترة قليلة.[74]

---

[70] – جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين،الجزائر، دار المعرفة،2009، ص.62.

[71] – مرجع نفسه ، ص.62.

[72] – جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين مرجع سابق ، ص.62

[73] – . مرجع نفسه ، ص.62.

[74] – مرجع نفسه ، ص.63.

وأما من حيث محتوى البرنامج، فقد كان القرآن هو المحور الذي يدور حوله نشاط الجمعية، التربوي والإصلاحي في دروس الوعظ ولإرشاد للكبار، ودروس التربية الدينية والخلقية للصغار.

يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس: (فإننا نربي والحمد لله تلامذتنا على القرآن، ونوجه نفوسهم إلى القرآن، من أول يوم، وفي كل يوم، وغايتنا التي ستتحقق، أن يكوّن القرآن منهم رجالا، كرجال سلفهم، وعلى هؤلاء الرجال القرآنيين تعلق هذه الأمة آمالها، وفي سبيل تكوينهم تلتقي جهودنا وجهودها)[75]

كما أن جمعية العلماء، من أجل أن تشوق القراءة للتلاميذ، وتحببهم في المطالعة، وتغرس في نفوسهم حب العلم، والاستزادة من المعرفة، كانت تختار لهم في مختلف العلوم، الكتب الحية، السهلة العبارة، الحديثة التأليف، كما كانت ترشدهم إلى البحث والدراسة في أمهات كتب التراث، للنهوض باللغة العربية والثقافة الإسلامية.[76]

وكان التعليم العربي الحر قبلها متفرقا، فسعت إلى توحيده من خلال البرامج الموحدة.[77]

6 ـ نتائج التعليم العربي الحر:ـــ

إن التعليم العربي الحر في عهد جمعية العلماء، كانت له نتائج إيجابية، على الجزائر والجزائريين، في عهدي الاحتلال والاستقلال وتتمثل فيما يلي.

6ـ أـ النتائج في عهد الاحتلال:

إن النتائج الإيجابية للتعليم العربي الحر في عهد الاحتلال كثيرة، وهذه بعضها.

ـ إن فرنسا كانت تسعى بكل الوسائل إلى طمس الهوية الوطنية، وتنصير الجزائريين، ودمج الجزائر في فرنسا، وهذا لم يتحقق، ويعود سبب ذلك إلى الوعي الذي أوجده التعليم العربي الحر على مستوى المسجد والمدرسة، بصورة أساسية.

---

[75] ـ مجلة الشهاب، ج4ـ5/م14.ص411،عدد يونيو ويوليو(جوان و جويلية)، 1938.

[76] ـ محمد البشير الإبراهيمي، مجلة الشهاب، مرجع سابق، ص.60.

[77] ـ البصائر، عدد 80، السنة الثانية، سبتمبر 1937، ص.5.

ـ أنقذت مدارس ومساجد التعليم العربي الحر، عددا كبيرا من الجزائريين، كبارا وصغارا، من ظلام الجهل ومسخ الهوية، بما أتاحته لهم من فرص الدراسة والتعلم، بعدما حرمهم المحتل من ذلك.

ـ يعود فضل تأطير المساجد الحرة ومدارسها، إلى التعليم العربي الحر، الذي أنشأته الجمعية لتعليم الجزائريين وغرس الوعي فيهم، ولتخريج الدعاة والوعاظ والمدرسين، لتأطير هذه المؤسسات .

ـ عندما اندلعت الثورة التحريرية الكبرى، كان تلاميذ جمعية العلماء، وجمهور أنصارها ومحبيها من أوائل من التحقوا بها.

6 ـ ب ـ النتائج بعد الاستقلال:

أما النتائج المحققة بعد الاستقلال، فتعود بصورة أساسية إلى تأطير المساجد، بمن تخرجوا من التعليم العربي الحر على يد جمعية العلماء المسلمين، وكثير من المدارس وبعض المؤسسات الجزائرية في بداية عهد الاستقلال.

ملخص الفصل الثالث

من العناصر السابقة، والحقائق الموثقة، المتعلقة بنوع التعليم الذي كان سائدا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، يتضح أنه كان تعليما عربي اللسان، إسلامي الروح، وكان مزدهرا ازدهارا كبيرا، إذ كان يتم في المرحلة الابتدائية على مستوى الكتاتيب التي لا يخلو منها حي في الريف أو المدينة ، لحذق القراءة والكتابة وحفظ ما تيسر من القرآن الكريم، إن لم يكن كله. كما كان يتم في المساجد والزوايا مما أعطاه بعد الانتشار وشبه التعميم، الذي أعطى للجزائريين آنذاك مستوى أحسن في القراءة والكتابة من الفرنسيين الذين احتلوهم.

أما مرحلة التعليم الثانوي والعالي فكانت تتم بمساجد كبرى ذات شهرة كبيرة وصيت واسع، لما تحتويه من مرافق تؤمن العملية التعليمية، ونوعية ومستوى علمائها، وغنى مكتباتها، وعدد خريجيها، كما هو في ـ قسنطينة ـ وبجاية ـ والجزائر العاصمة ـ ومازونة ـ ووهران ـ حتى سماها بعض الفرنسيين بالجامعات والمراكز الكبرى.

وساهمت الأوقاف في تأمين طلب العلم وازدهاره، إذ كان الجزائريون أسخياء في مجال التوقيف في سبيل الله لعقارات وممتلكات كانت تستخدم في خدمة العلم وطلبه، كما كانت إسهامات الدولة قوية في مجال التعليم من خلال إجراء عطايا كبيرة للعلماء المتفرغين للتدريس لتشجيهم على الاستمرارية.

وهذا يعطي صورة واضحة عن البيئة والمستوى العلمي اللذين يتكون فيهما من يقومون بدور الإمامة وتوجيه المصلين الذين يرتادون المساجد، إذ لن يكونوا في حاجة إلى تكوين خاص بالأئمة كما هو سائد اليوم، لأن طبيعة التعليم السائد آنذاك، يقوم على حفظ القرآن الكريم، وإتقان اللغة العربية وآدابها وقواعدها، وعلومها، والتوسع في العلوم الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، بالإضافة إلى علوم مكملة لهما كالمنطق والفلسفة والحساب وحتى الطب،... مما يجعل علماء ذلك الزمان أئمة مقتدرين، وحتى مستوى عامة الناس كان لهم إلمام معتبر بعلوم الدين.

ـ ثم جاء الاحتلال الفرنسي للجزائر وكان موقفه إزاء التعليم العربي الإسلامي هو الحرب المعلنة وبكل الوسائل.

من خلال الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية، ومن ثم حرمان الجزائريين من الخدمات الثقافية والتعليمية والتربوية التي كانت تقدمها الأوقاف الإسلامية، ولم تتوقف الحرب عند هذا، بل عمد المحتل إلى المؤسسات القائمة على التعليم من مساجد وزوايا ومراكز علمية بالهدم والغلق والتحويل، وأنشأ على أنقاض ذلك تعليما ممسوخا شكلا ومحتوى، فرنسي اللسان مسيحي الروح، لا يلبي إلا نسبة عشرة بالمائة لمن هم في سن التمدرس من الجزائريين، لا لرفع المستوى العلمي والذهني والثقافي لهم، بل من أجل إيجاد عمال وأجراء في مزارع ومشاريع الأوروبيين في الجزائر، من جهة، ومسخ هويتهم الوطنية من جهة أخرى، حتى يتسنى للمحتل تنصير وتجنيس الجزائريين لإدماج الجزائر في فرنسا بعد ذلك، وقصة المدارس الثلاثة على المستوى الوطني لتكوين أعوان إدارته، تأتي في هذا السياق، كما ساهمت أيضا الحروب الدائرة بين المحتل والمنتفضين عليه من أجل تحرير الجزائر، في القضاء على كثير من العلماء الحاملين للواء الإسلام

والعربية، لتصبح الساحة بعد ذلك شبه فارغة في مجال تكوين العلماء وتأطير المساجد والتوجيه فيها.

لو لا شعاع التعليم العربي الحر الذي نهضت به جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالخصوص، من خلال مناهجه وبرامجه، وكان يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها:

. المحافظة على الشخصية القومية للجزائريين، في وجه سياسة التجهيل والتنصير والإدماج.

.وكذلك إعداد جيل مقتدر من الدعاة، والقادة المصلحين، محور رسالتهم القرآن الكريم و السنة المطهرة، فهما وعملا ودعوة، وفي مقدمة وسائلهم في ذلك المسجد والمدرسة.

ومن ثَمّ يكون التعليم العربي الحر، في عهد جمعية العلماء، رغم الظروف الصعبة، بسبب الاحتلال البغيض، والإمكانات المتواضعة، قد حقق تكوينا، أهّل المتخرجين منه، أن يكونوا أئمة مقتدرين، قد أطّروا المساجد الحرة في عهد الاحتلال، والمساجد غداة الاستقلال.

وبعد هذه الخلاصة عن الفصل الثالث المتعلقة بالبيئة العلمية التي كان يتكون بها الأئمة قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر، كمدخل لعملية التكوين في الجزائر المستقلة، فإن الفصل الموالي أي الرابع، هو الفصل المحوري الأول في هذه الدراسة وعنوانه/ **"تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة"**.

و سيتم فيه التعرض للتكوين بصورة عامة، ولعناصر عملية تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة بصورة خاصة.



تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة

تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة

I. التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال.

II .المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

III. تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

تكوين الأئمة في الجزائر المستقلة

تمهيد: ستتناول الدراسة في هذا الفصل **التكوين**، ولم تتعرض له في الفصل الثالث، لأنه لم يظهر التكوين في المراحل السابقة ولم يكن معروفا بالمعنى الحالي، إذ لم يظهر إلا بعد الاستقلال، ولم يظهر قبله، كما أنه ستتم الإجابة عن التساؤلات التالية:

ـ ما هي أهداف عملية التكوين في الجزائر المستقلة والمراحل التي مرت بها؟

ـ ما هو دور التعليم الأصلي في تأطير المسجد قبل أن يتم إنشاء المؤسسات الخاصة بتكوين الأئمة والجامعة وكليات العلوم الإسلامية؟

ـ وكيف تتم اليوم عملية التكوين في قطاع الشؤون الدينية ، من حيث: المؤسسات القائمة بذلك التكوين؟ وما هي درجة استيعابها؟ والتسيير فيها؟ ومواصفات المنتمين إليها مكونين ومتكونين؟

ـ وتطور البرامج المطبقة بهذه المؤسسات ؟ لمعرفة البيئة العلمية التي يتكون فيها مؤطرو المساجد في الجزائر المستقلة حتى تكون الصورة متكاملة الجوانب في مجال تكوين الأئمة في الجزائر. وستتم الإجابة على هذه الأسئلة من خلال المباحث الثلاثة التالية:ـ

المبحث الأول:ـ **التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال**.

المبحث الثاني:. المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

المبحث الثالث:. تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

المبحث الأول :ـ التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال.

1ـ تعريف التكوين

أ ــ تعريفه لغة: هو الإحداث، والتصيير، والتخليق، والاختراع، والصنع، والتصوير[1]، وهو ترجمة لكلمة**FORMATION** الفرنسية، وتستعمل كمرادفة لكلمة تدريب.[2]

ب ـ تعريفه اصطلاحا:

وردت تعاريف عدة لضبط معنى التكوين، ولسياق البحث ومحتواه، تم اختيار هذين التعريفين لقربهما لموضوع الدراسة .

التكوين هو عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات، تتزاوج فيها المعارف والخبرات والسلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني.[3]

وعرف أيضا بأنه أي التكوين "هو تنمية منظمة ، وتحسين للاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة ، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن".[4]

ج ـ التعريف الإجرائي للتكوين:

المقصود بـ**التكوين**: ما يتلقاه المترشحون للإمامة، في مؤسسات التكوين، من معاهد تكوين الأئمة، وجامعات وكليات العلوم الإسلامية، من التكوين المتخصص، في العلوم الشرعية وبقية العلوم المكملة لها، قصد تأهيلهم للتوجيه المسجدي، بعد التحاقهم بوظيفة الإمامة.

---

[1] ـ جميل صليبا:**المعجم الفلسفي**(لبنان،دار الكتاب اللبناني،1982)،ص.89.
[2] ـ فضيل دليو وعلي غربي:**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**(قسنطينة،ديوان المطبوعات الجامعية،1999).ص.96.
[3] ـ لحسن بوعبد الله وغيره:**تقويم العملية التكوينية بالجامعة**(قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية،1998) ص.11.
[4] ـ غياث بوفلجة: **الأسس النفسية للتكوين ومنهاجه**،(وهران، ديوان المطبوعات الجامعية،1984).ص.5.

2 ـ سبب إنشاء هياكل للتكوين:

لقد وجدت الجزائر المستقلة نفسها غداة الاستقلال،عام1962م، أمام حالة فقر شديد في هياكل التكوين، إذ كان عدد الهياكل الموروثة عن المحتل،25 هيكل استقبال فقط، بطاقة استيعاب لا تزيد عن 5000 منصب بيداغوجي، وبرامج موروثة، لا تتماشى وحاجيات المجتمع الجزائري المستقل، في التنمية الوطنية، مما دفع السلطة آنذاك إلى إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين المهني، حيث تكفلت بكل ما يتعلق بالتكوين المهني والتقني.[5]

3ـ بنية الجهاز التكويني في الجزائر غداة الاستقلال[6]:

وكان الجهاز التكويني المستحدث في الجزائر، بعد الاستقلال يسعى للاستجابة لحاجيات المجتمع في مختلف الميادين، وهو أحد عناصر المنظومة التعليمية والتربوية، التي تتكون من العناصر التالية:ـ

ـ التعليم التحضيري: تتكفل به مؤسسات عمومية، وجمعيات، والجماعات المحلية.

ـ التعليم الأساسي(الابتدائي والمتوسط): يدوم تسع سنوات، وينتهي بتوجيه التلاميذ إلى التعليم الثانوي أو التعليم المهني.

ـ التعليم العالي: وهو مفتوح لحاملي شهادة البكالوريا، ويتم في الجامعات والمعاهد والمدارس العليا. كل ذلك وفق المخطط الآتي:ـ

التعليم الثانوي←ـالتعليم الابتدائي والمتوسط (الأساسي)ـ← التكوين المهني

↓ ↳التكوين المهني

التكوين الجامعي

(مخطط يوضح بنية وترابط الجهاز التكويني غداة الاستقلال**)**[7]

[5] ـ سلاطنية بلقا سم: **التكوين المهني كرهان مستقبلي للقضاء على بطالة الشباب**، مقال منشور بمجلة ـ الباحث الاجتماعي ـ مجلة دورية لمعهد علم الاجتماع بجامعة قسنطينة، العدد الثاني،سبتمبر 1999،ص.14.

[6] ـ بولقواس زرفه: **علاقة التكوين بالأصول الاجتماعية في الجزائر**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، إشراف رشيد بوكرشة،قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة،ص.74. بحث لم ينشر.

[7] ـ بولقواس زرفه: **علاقة التكوين بالأصول الاجتماعية في الجزائر** ،مرجع سابق، ص.74.

4- التعليم الأصلي بالجزائر:

تمهيد: بالإضافة إلى مكونات الجهاز التكويني الذي أنشأته الدولة الجزائرية وفق المخطط المذكور أعلاه، فإن ثمة تعليما آخر تم إنشاؤه غداة الاستقلال، بفضل الغيورين على ثوابت الأمة وبجهود شعبية، اتسم من حيث المحتوى، زيادة على المواد التي كانت تدرس بالتعليم المتوسط والثانوي العام، ببعده اللغوي والديني، فيما سمي آنذاك بالمعاهد الإسلامية، والذي تم ترسيمه من طرف السلطة السياسية بعد ذلك تحت تسمية التعليم الأصلي، وألحق بوزارة الشؤون الدينية، التي أصبحت تسمى بسببه وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، واستمر هذا التعليم حينا من الزمن، ثم ألغي، وأدمجت هياكله في التعليم الثانوي العام.

ولدوره في تأطير المسجد بعد الاستقلال، ستتعرض له الدراسة ولو بشكل مختصر ضمن فصل التكوين في الجزائر المستقلة.

حيث ستحاول الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات لإضاءة موضوع التعليم الأصلي في الجزائر، في جوانبه المختلفة: من حيث التعريف به؟ ومن أنشأه؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا أنشئ؟ وما هي المناطق التي توسع إليها على المستوى الوطني؟ وما هي المواد المدرسة به؟ ومن كان يدرس فيه؟ وما هي طموحات القائمين عليه في مجال توسيعه رأسيا بعد توسيعه أفقيا؟ وكيف تصرفت السلطة السياسية معه؟ كم دامت مدته؟ وكيف تم إلغاؤه؟ وما هو تأثيره على تأطير المسجد؟...الخ

4-1/ التعريف به وبمساره[8]:

التعليم الأصلي في الجزائر هو ذلك التعليم الذي كان يتم فيما سمي آنذاك بالمعاهد الإسلامية، والتي كانت تؤمّن مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي لطلابها، أنشأه الغيورون على اللغة العربية والدين الإسلامي بعد الاستقلال، وبالضبط سنة 1962م، ليكون استمرارا لجهود ابن باديس وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وكان يتم تمويله بجهود شعبية، حتى تم ترسيمه من طرف السلطة السياسية آنذاك خلال زيارة الرئيس

[8] ـ هذه المعطيات صرح بها الشيخ عمر دردور، بصفته مؤسس أول معهد إسلامي في الجزائر، وهو معهد باتنة الإسلامي، قبل وفاته للدكتور مولود سعادة في دراسة عن التعليم الأصلي، ثم كل من الدكتور مولود سعادة والباحث من طلاب المعهد الإسلامي بباتنة، وعاشا تجربة التعليم الأصلي في مرحلة من مراحله.

هواري بومدين إلى باتنة سنة 1967م، وأسند الإشراف عليه لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، حتى تم حله من خلال إدماجه في التعليم الثانوي الرسمي سنة 1977م .

4-2/ كيف نشأ التعليم الأصلي في الجزائر؟[9]

إن التعليم الأصلي في الجزائر أول ما نشأ في مدينة باتنة بتاريخ سبتمبر سنة 1962م من خلال إنشاء أول معهد إسلامي للتعليم المتوسط والذي تطور بعد ذلك ليشمل مرحلتي المتوسط والثانوي معا، بجهود المرحوم الشيخ عمر دردور فكرة وتنفيذا، وبمساعدة بعض الخيّرين في الأمة، ووافق على الفكرة آنذاك وزير الأوقاف، أحمد توفيق المدني، كما منحته وزارة الدفاع جزءا من ثكنة قديمة بباتنة لتكون النواة الأولى لإنشاء أول معهد إسلامي في الجزائر. كما تعهد بعض المحسنين بالتكفل بالمواد الغذائية لصالح الطلبة.

4-3/ أهداف التعليم الأصلي؟[10]

إن صاحب الفكرة الأولى في إنشاء التعليم الأصلي بالجزائر هو الشيخ عمر دردور أحد تلاميذ الشيخ ابن باديس رحمة الله عليهما، وكان مشبعا بالروح الجهادية والعلمية لأستاذه، فأراد أن يكمل مشواره، ولا سيما في بداية الاستقلال حيث كانت المؤسسات التعليمية والتربوية قليلة، واستيعابها ضعيفا، أمام العدد الكبير ممن يرغبون في الدراسة، وقد قوبلوا بالحرمان والرفض لقلة المؤسسات من جهة، ولكبر سنهم من جهة أخرى، فجاء مشروع الشيخ عمر دردور بباتنة، والذي توسع إلى مختلف الولايات بجهود الخيرين من أبناء الأمة ليحقق جملة من الأهداف هذه بعضها:

أ/ تكوين جيل صاعد من الشبان والشابات يتوفر فيهم التكوين العلمي بأوسع واحدث معانيه، مع التربية الإسلامية المتينة.

[9] ـ من مقابلة بباتنة، بتاريخ 7 فيفري2011، مع الشيخ معلّم محمد البخاري مساعد الشيخ عمر دردور في إدارة المعهد الإسلامي، وأحد الأساتذة به في تلك المرحلة.

[10] ـ عبد المجيد الشريف: "**التعليم الأصلي في الجزائر**" مقالة في "مجلة الأصالة" مجلة شهرية، العدد الرابع، السنة الأولى، أكتوبر 1971، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، الجزائر، ص.68

ب / تركيز اللغة العربية حسب الطرق العلمية ونشرها على أوسع نطاق بالسرعة الكافية لدعمها وفق مقتضيات العصر.

ج/ إنقاذ أبناء الجزائر الذين حرموا من التعليم العام، أو من فاتهم بسبب تجاوزهم للسن المسموح بها للدخول إلى المدارس الرسمية.

د/ تكوين إطارات دينية متينة، قادرة على تحمل رسالتها بصدق ويقين، وعاملة على إزالة ما علق بالتعاليم الإسلامية من شوائب المغرضين وافتراءات الدساسين.

وهذا الهدف الرابع بالذات في تكوين إطارات دينية مقتدرة، سيكون له تأثير كبير على تأطير المساجد لاحقا.

4-4/ انتشار المعاهد الإسلامية إلى بقية ولايات الوطن الأخرى:

انطلق التعليم الأصلي من أول معهد إسلامي بباتنة سنة 1962 ليليه المعهد الثاني بمدينة بسكرة سنة 1963، ثم انتشر وتوسع بالتدريج إلى معظم مناطق الوطن الأخرى، ولا سيما عندما تم ترسيم التعليم الأصلي من طرف الدولة وتبنته، لتصل عدد المعاهد الإسلامية المفتوحة للتدريس سنة 1971 ثلاثة وعشرين معهدا، تتوزع على المواقع التالية: باتنة ـ بسكرة ـ العاصمة ـ البليدة ـ المدية ـ الأصنام (الشلف حاليا) ـ معسكر ـ وهران ـ بلعباس ـ تلمسان ـ بني دواله ـ العثمانية ـ قسنطينة ـ عنابة ـ بوسعادة ـ الهامل ـ الأغواط ـ الوادي ـ أدرار ـ تيزي وزو ـ بجاية ـ سطيف ـ تجديت (بولاية مستغانم) [11]، بالإضافة إلى مؤسسات أخرى كانت في طريق الإنجاز.

4-5/ المواد المدرّسة بالتعليم الأصلي[12]:

اشتمل التعليم الأصلي على مرحلتين هما مرحلة التعليم المتوسط الذي كان يسمى آنذاك المرحلة التكميلية، والمرحلة الثانوية، ولكل مرحلة موادها المدرّسة بها، وإن كانت هذه المواد في المرحلتين متقاربة.

ـ مرحلة التعليم المتوسط التي تنتهي بالحصول على الشهادة الأهلية للتعليم الأصلي.

[11]- عبد المجيد الشريف: "**التعليم الأصلي في الجزائر** "مرجع سابق، ص.69.
[12] - المرجع نفسه، ص ص.70 - 71.

واشتمل التعليم الأصلي في مرحلة المتوسط على مواد العلوم الشرعية وعلوم العربية والعلوم العصرية، التالية:

أ/ العلوم الشرعية واللغوية: القرآن الكريم حفظا وتفسيرا ـ الحديث الشريف ـ السيرة ـ التوحيد ـ الفقه ـ الفرائض ـ الأخلاق والتربية .

الأدب ـ النحو ـ الصرف ـ النصوص ـ المطالعة ـ المحفوظات ـ الخط.

ب/ العلوم العصرية: رياضيات ـ فيزياء وكيمياء ـ علوم ـ تاريخ وجغرافيا ـ اللغات الأجنبية (فرنسية وانجليزية) ـ الرياضة البدنية ـ الرسم ـ الموسيقى.

ـ أما مرحلة التعليم الثانوي والتي تنتهي بالحصول على شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، فقد احتوت على المواد التالية:

أ/ علوم الشريعة واللغة العربية: القرآن الكريم وتفسيره ـ حديث ومصطلحه ـ توحيد ـ فقه وأصوله ـ فرائض ـ قواعد اللغة العربية ـ الأدب العربي وتاريخه ـ العروض ـ البلاغة ـ منطق ـ فلسفة ـ تربية وعلم النفس.

ب/ العلوم العصرية: رياضيات ـ فيزياء وكيمياء ـ علوم ـ تاريخ وجغرافيا ـ لغات أجنبية ـ تربية بدنية.

4ـ 6/ من كان يدرس بالتعليم الأصلي؟[13]

كان يدرس بالتعليم الأصلي بالجزائر بنسبة كبيرة أساتذة مصريون منتدبون من الجامع الأزهر، بالإضافة إلى بعض المشارقة من الفلسطينيين وغيرهم، وحتى بعض الجزائريين، حيث بلغ التعداد الكلي لهيئة التدريس بالمعاهد الإسلامية، في السنة الدراسية 1971/1970: 483 أستاذا موزعين حسب تخصصاتهم على النحو التالي:

[13] ـ غبد المجيد الشريف: **العليم الأصلي في الجزائر**، مرجع سابق، ص. 74.

عـــدد أســـاتذة العلوم الشرعية والعربية	عـــدد أســـاتذة الرياضـــيات والعلوم	عـــدد أســـاتذة العلـــــــوم الاجتماعية	عـــدد أســـاتذة التربية البدنية	عدد أساتذة اللغة الأجنبية
315	73	52	20	21

أما في السنة الدراسية 1972/1971 فقد وصل العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الأصلي بالجزائر إلى 554 أستاذا.

4 ـ 7/ طموحات القائمين عليه في مجال بعث جامعة إسلامية:

لما توسع التعليم الأصلي إلى كل مناطق القطر الجزائري أفقيا، وأصبح ينتمي إليه عدد كبير من الطلاب إذ وصل عدد الناجحين والناجحات في الشهادة الأهلية للتعليم الأصلي، للسنة الدراسية1971/1970: 1080 طالبا.[14] ناهيك عن الناجحين في شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، مما جعل القائمين عليه يفكرون في إنشاء جامعة إسلامية كتتويج لمساره، تستقبل الحاصلين على البكالوريا للتعليم الأصلي من أجل توفير الأساتذة لمرحلة التعليم الثانوي، والاستغناء عن جلب البعثات الأجنبية وإرسال الطلبة إلى الخارج لمتابعة الدراسة، كما كان الهدف من السعي في إنشاء الجامعة الإسلامية تطعيم المجالات الأخرى بذوي الاختصاص منهم، وإيجاد العناصر الصالحة في مختلف القطاعات في مجال الوظيف، وخاصة في ميدان التوعية والتوجيه الديني والإفتاء وتكوين دعاة للإسلام على نطاق واسع.[15]

4ـ 8/ كم دامت مسيرة التعليم الأصلي ولماذا ألغي؟

دامت مسيرة التعليم الأصلي 15 سنة، وبالتحديد من سنة 1962، تاريخ افتتاح أول معهد إسلامي ببباتنة، إلى سنة 1977، تاريخ إلغاء التعليم الأصلي، وتحويل هياكله للتعليم الثانوي العام.[16] وفي مسيرته هذه التف الشعب الجزائري حول

[14] ـ عبد المجيد الشريف: **التعليم الأصلي في الجزائر**،مرجع سابق،ص.71.
[15] ـ المرجع نفسه،ص.74.
[16] ـ الباحث تم تعيينه سنة 1978 أي بعد سنة من إلغاء التعليم الأصلي، بصفته أول أستاذ جزائري في مادة العلوم الطبيعية بالمعهد الإسلامي بباتنة والذي أصبح يسمى ثانوية صلاح الدين الأيوبي.

التعليم الأصلي واحتضنه، بشكل منقطع النظير، سخاء في التمويل، وإقبالا على الدراسة فيه، إذ كان من جهة، المنقذ لمن غلّقت الأبواب في وجوههم بسبب تجاوز السن المسموح به في مؤسسات التعليم العام[17]، ومن جهة أخرى لمحتواه الدراسي الغزير والمتنوع، إذ كانت تدرّس به المواد اللغوية والشرعية والمواد الحديثة وحتى اللغات الأجنبية، ولمستوى أساتذته الجيد، إذ كانوا من البعثة الأزهرية في أغلبيتهم، وكانوا يعلمون بالمعهد في النهار ويعظون بالمساجد بعد صلاة العصر، وبين صلاة المغرب والعشاء، لاسيما في شهر رمضان، وفي دروس صلاة الجمعة، ومنهم أحيانا من كان يصلي بالناس صلاة الجمعة، مما أعطاه ـ أي للتعليم الأصلي ـ مصداقية الهوية وغزارة وعمق وتنوع المحتوى، حتى أن طلابه لمستواهم العالي، كانوا من السنة الثانية أو الثالثة متوسط يجتازون امتحان الأهلية بصفتهم مترشحين أحرارا في التعليم العام وينجحون.[18]

وقد أنقذ التعليم الأصلي جيلا من أبناء الجزائر، وأعطاهم مستوى علميا أهلهم للذهاب إلى أعلى مستوى،[19] بعدما كانت الأبواب موصدة في وجوههم، بسبب تجاوز السن المسموح به في متابعة الدراسة بالتعليم العام، وزودهم بعلوم العصر والعلوم اللغوية والشرعية، ولعل هذا ما أزعج خصوم الهوية الوطنية، الذين أوحوا للسلطة السياسية آنذاك بأن تنوع التعليم إلى تعليم أصلي وتعليم عام قد يهدد الجزائر بحرب أهلية في المستقبل، لما سيعطيه التعليمان من تباين في المرجعية، والرؤى نحوى نموذج المجتمع، ونمط الثقافة، وطريقة التسيير...الخ، واقنعوا الرئيس بومدين بذلك، وقد كانت بيده كل السلطات، فأمر بحل التعليم الأصلي، وكان يفترض أن يدمج التعليمان في تعليم واحد، أي يستفاد من محتواهما في محتوى واحد، ولكن الذي حدث، هو إلغاء التعليم الأصلي كلية ليفسح المجال أمام التعليم العام، والذي مازال حقلا للتجارب إلى اليوم.

[17] ـ الباحث أحد الذين أنقذهم التعليم الأصلي من الشارع، بسبب مشكلة السن، إذ كنت بمدرسة النشء الجديد بباتنة بالسنة السادسة ابتدائي عام 1967 ولم يسمح لي بالانتقال إلى المتوسطة، رغم تفوقي في الدراسة، بسبب عمري الذي وصل إلى 15 سنة، فاستقبلني المعهد الإسلامي بعد نجاحي في مسابقة الدخول للعام الدراسي 68/67.

[18] ـ الباحث أحد هؤلاء الذين ترشحوا للأهلية بالتعليم العام عام1969من السنة الثانية متوسط بالمعهد الإسلامي ونجح فيها.

[19] ـ في جامعة باتنة وغيرها من الجامعات الجزائرية أعرف الكثير من الدكاترة وأساتذة التعليم العالي، زاولوا دراستهم بالتعليم الأصلي، وعلى سبيل المثال في قسم علم الاجتماع بباتنة وحده، يوجد أربعة أساتذة زاولوا دراستهم في البداية بالتعليم الأصلي.

4ـ 9/دور التعليم الأصلي في تأطير المسجد:

إن التعليم الأصلي بسبب خصائصه: **من** حيث محتوى مواده الدراسية التي كانت شاملة للعلوم اللغوية والشرعية والعلوم الحديثة، ونوعية الأساتذة الذين كانوا يدرسون به في تلك الفترة، وكانوا في جلهم من البعثة الأزهرية، وكانوا على درجة كبيرة من الاقتدار والتحكم في اختصاصهم، والتفاني في العمل، يشهد بها كل من تعلم وتتلمذ عليهم، وأنا أحد أولئك، إذ تعلمت فقط سنتين من التعليم المتوسط بالمعهد الإسلامي بباتنة، وهما السنة الأولى والسنة الثانية، أهلتني للنجاح في شهادة الأهلية للتعليم العام، وأن أكون معلما لسنوات، وأن أكون بذلك الزاد اللغوي والشرعي، إماما في مسجد الطلبة، عندما التحقت بالجامعة طالبا.

كما أن نوعية الطلبة الذين كانوا يدرسون بالتعليم الأصلي كانوا متميزين، من حيث الرغبة والإقبال على طلب العلم، لكبر سنهم، ومستوى نضجهم، لأنهم من الجيل المخضرم الذي عايش أهوال الثورة والبؤس والفقر، وأفراح الاستقلال وطموحاته، فزودهم ذلك بالعزيمة والإرادة في التحصيل العلمي لتعويض ما فاتهم، من أجل تغيير مجرى حياتهم، بالخروج من ظلمات الجهل والحرمان إلى نور العلم والمستقبل الأفضل، مما جعل تحصيلهم العلمي يتم بشغف وتلهف، واهتمام كبير، فكان تحصيلا عميقا، وراسخا، وممنهجا، ومستوعبا، وأهل من توجه منهم للإمامة ليكون مؤطرا للمسجد باقتدار، مما يجعل التعليم الأصلي أحد المصادر الأساسية في تأطير المسجد بعد الاستقلال قبل أن يتم فتح معاهد تكوين الأئمة والجامعة وكليات العلوم الإسلامية.

5ـ تطوره التكوين المهني غداة الاستقلال:

التكوين المهني في الجزائر غداة الاستقلال وإلى اليوم، هو أحد المحاور الكبرى لمنظومة التعليم والتكوين في الجزائر، إذ يتوجه من لم يستطيعوا تجاوز مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي إلى التكوين المهني.

وقد شهد التكوين المهني في الجزائر غداة الاستقلال عدة تطورات بسبب ظروف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، تمثلت في المرحلتين الآتيتين:ـ

أ- مرحلة 1962 إلى 1966

وهذه المرحلة فيها تم إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين المهني للتكفل بكل ما يتعلق بالتكوين المهني والتقني.

ب ـ مر حلة المخططات التنموية من 1967 إلى 1977

- ☒ وهي المخطط الثلاثي الأول من1967 إلى 1970.
- ☒ المخطط الرباعي الأول 1970إلى 1973.
- ☒ المخطط الرباعي الثاني من 1973 إلى 1977.

وقد اتسمت هذه المرحلة بالحاجة إلى اليد العاملة المؤهلة، والتقنيين، والإطارات السامية والمتوسطة، في مجمل ميادين النشاط، ولم يكن في وسع التكوين المهني التكفل بها، بصفة موضوعية بالنظر إلى حجمها.[20]

6- إنشاء هياكل التكوين الخاصة بالوزارات والمؤسسات

بسبب العجز في منظومة التكوين المهني، وسعيا لتغطية النقص في مجال قدرات التكوين، شرعت الوزارات والمؤسسات العمومية، في إنشاء هياكل خاصة بالتكوين، لتلبية حاجاتها الكمية والنوعية إلى الموظفين.[21]

ـ وفي هذا الإطار تم إنشاء مؤسسات تكوين الأئمة، وأول مؤسسة تم إنشاؤها آنذاك كانت عام 1971م، وهي" المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية" بمفتاح بضواحي العاصمة، وهي مكلفة بتكوين الأئمة، والتي نقلت بعد ذلك إلى ولاية سعيدة، ثم تلتها بعد ذلك بقية المؤسسات على مراحل مختلفة،[22] وموزعة جغرافيا على المناطق الأربعة للوطن، شرقا وغربا وشمالا وجنوبا، وتعدادها حاليا ثماني مؤسسات تتوزع جغرافيا

[20] ـ بولقواس زرفه: **علاقة التكوين بالأصول الاجتماعية في الجزائر** ، مرجع سابق ص.73، نقلا عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي ـ لجنة علاقات العمل ـ مشروع تقرير حول التكوين المهني، الدورة الثالثة عشر،1999،ص.49.

[21] ـ مرجع نفسه، ص.74.نقلا عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي، مصدر سابق، ص.50.

[22] ـ أنشئت المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بمقتضى الأمرية 64/71 المؤرخة في 1971/09/22 ، أما المعاهد الوطنية لتكوين الإطارات الدينية الأخرى بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 102/81 المؤرخ في 1981/05/23.

كالتالي، في الشمال ثلاث مؤسسات هي: معهد تكوين الإطارات الدينية "سيدي عبد الرحمن اليلولي" بتيزي وزو، و كل من"معهد القراءات" و"دار الإمام "بالجزائر العاصمة، وفي الجنوب الشرقي مؤسسة واحدة هي "معهد تكوين الإطارات الدينية بسيدي عقبة" ولاية بسكرة، أما في الشرق أيضا مؤسسة واحدة، هي، معهد التلاغمة بولاية ميلة، وفي منطقة الغرب والجنوب الغربي، ثلاث مؤسسات هي معاهد: عين صالح بولاية تمنراست، وعين الدفلى، يضاف لهما، مدرسة سعيدة المذكورة سابقا.

ولأنه لا يمكن الحديث عن التكوين كيفما كان مستواه وتخصُّصه، دون التعرض لعناصره الأساسية وهي: الهياكل التي تتم فيها عملية التكوين أي (مؤسسات التكوين)، والتسيير في هذه المؤسسات، والمكونون بها، والمتكونون فيها، وبرامج التكوين، ويتم التعرض لهذه العناصر بما يسمح به حجم الفصل.

7. مؤسسات التكوين التابعة لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف:

ويطلق على هذه المؤسسات حاليا: المدرسة الوطنية، والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية وهي المذكورة آنفا.

تؤدي هذه المؤسسات كلها نفس المهمة وتحت نفس الشروط، والفرق الوحيد بين المدرسة والمعاهد يعود إلى القانون المنشئ للمدرسة والمعاهد، وتاريخ النشأة.

فالمدرسة أنشئت قبل المعاهد وبمقتضى الأمرية. في حين أنشئت المعاهد بعد ذلك وبمقتضى مرسوم تنفيذي[23]، ويمكن التعريف ببعض هذه المؤسسات ومرافقها لإعطاء صورة واضحة عنها، وليس جميعها ، لأنها متشابهة من جهة، واجتنابا للتكرار وتضخيم للمبحث دون لزوم لذلك.

7- 1. المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بسعيدة:

تم إنشاء هذه المدرسة الوطنية بمقتضى الأمرية رقم 71/64 المؤرخة في 1971/09/22؛ والمتضمنة إحداث مدرسة وطنية لتكوين الإطارات الدينية بمفتاح، شرق

[23] أنشئت المدرسة بمقتضى الأمرية 64/71 المؤرخ في 1971/09/22. أما المعاهد بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 102/81 المؤرخ في 1981/05/23.

العاصمة، ولاية البليدة حاليا. ثم نقلت هذه المدرسة بعد ذلك إلى سعيدة (بلدية ودائرة وولاية سعيدة).

وتتربع المدرسة على مساحة كلية هي 2 هكتار و46 م²، أما المساحة المبنية منها فهي: 8285 م²، والباقي مساحة خضراء، وهي: 13500 م².

- وكانت هذه المؤسسة قبل أن تصبح متخصصة في تكوين الأئمة، مؤسسة متخصصة في التكوين المهني للأشغال العمومية، فهي إذن مؤسسة محوَّلة.

- وهي تتكون من ثلاثة أجنحة: جناح تربوي، جناح للنظام الداخلي، وجناح للإدارة.

أ. الجناح التربوي: ويتكون من الآتي:

* 9 حجرات، سعة كل واحدة 30 طالبا.
* وقاعة متعددة النشاطات، تستوعب 150 طالبا.
* ومكتبة تحتوي على كتب لها صلة بالتكوين، مرفقة بقاعة للمطالعة تستوعب 20 قارئا.
* ومصلى يتسع لـ 300 مصلياً.
* وقاعة للإعلام الآلي تحتوي على 10 أجهزة حاسوب، تتسع لـ 10 أشخاص.
* وللمدرسة ملعب واحد.

ب. جناح النظام الداخلي: ويتكون أساسا من:

* مرقد به 69 غرفة منفردة، سعة كل واحدة منها 4 أشخاص، أي بسعة إجمالية تصل إلى 276 سريرا، وفي مقابل تلك الغرف دورات مياه، ومغاسل، وحمامات كمرافق للمرقد، كما يتوفر جناح النظام الداخلي على مطعم واحد يتسع لـ 220 وجبة، مزود بمطبخ ومخزن.
* ونادي يتسع لـ 20 نفراً.
* ويتوفر الجناح الداخلي على بياضة، ولا توجد بالمدرسة عيادة.

ج. الجناح الإداري: ويتكون أساسا من:

* 12 مكتبا، سعة كل واحد شخصان، تستعمل هذه المكاتب من طرف المصالح الإدارية من أجل تسيير المدرسة.

* أيضا يتوفر الجناح على قاعة للنسخ وأخرى للأرشيف، وورشة للصيانة يتم فيها إصلاح كل تجهيزات المؤسسة من طرف أعوان متخصصين.
* وبمدخل الجناح الإداري حجابة تتسع لثلاثة (03) أشخاص.[24]

7- 2. المعهد الإسلامي لتكوين الإطارات الدينية - سيدي عبد الرحمن اليلولي - بتيزي وزو:

تم إنشاء هذا المعهد استنادا إلى المرسوم المنشئ للمعاهد الإسلامية رقم 81-102، والذي يحدد في مادته الرابعة إنشاء معاهد في مواقع أخرى بمراسيم جديدة (ينشأ كل معهد بمرسوم يحدد موقعه).[25]

والمرسوم المنشئ لمعهد تيزي وزو هو المرسوم رقم 83/173، المؤرخ في1983/03/05، ويقع هذا المعهد ببلدية إيلولة أومالو، بدائرة بوزقن، ولاية تيزي وزو وهو بناء صلب، بني خصيصا ليكون مؤسسة للتكوين المتخصص لتخريج الأئمة ويتربع على مساحة إجمالية قدرها 4 هكتار، أما مكوناته فهي تتلاءم مع طبيعته التكوينية وهي جناح تربوي، وجناح للنظام الداخلي، وجناح للإدارة،

وهي لا تختلف من حيث الهدف والأداء عما ذكر في مكونات **المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بسعيدة**، إلا من حيث التعداد والسعة مما يجعل عملية الوصف لبقية هذه المرافق تكرار لا لزوم له.

أما المبحث الموالي فهو يتعر ض لخصائص المكونين والمتكونين وعملية التسيير بمعاهد تكوين الأئمة.

المبحث الثاني: المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة

[24]- هذه المعطيات والمعلومات أخذت من البطاقة الفنية للمدرسة الوطني بسعيدة، والممضاة من طرف مديرها، والمرسلة للوزارة الوصية بتاريخ 2009/11/07.
[25] - نص المادة 4 من المرسوم التنفيذي81/102 المنشئ للمعاهد.

I. المكونون بالمعاهد الإسلامية:

1 - التعريف بهم:

المكونون بالمدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، هم الذين يتولون ميدانيا تجسيد برامج التكوين وتحقيق أهداف ومقاصد التكوين المسطرة في العملية التكوينية.

وهؤلاء المكونون مروا بمراحل مختلفة، كانوا في أول مدرسة وطنية لتكوين الإطارات الدينية عندما كانت في مفتاح (ولاية البليدة حاليا) كانوا من البعثة الأزهرية، من الجامع الأزهر بمصر، وهم امتداد للبعثة الأزهرية التي كانت تدرس بالمعاهد الإسلامية في التعليم الأصلي ـ سابقا ـ الذي كان تحت وصاية وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية آنذاك .

ثم تم تأطير المدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية بكفاءات جزائرية في إطار الجزأرة التي حددتها الدولة الجزائرية كهدف (أي أن يكون الأساتذة في مجال التربية والتكوين والتعليم بمختلف مراحله وأصنافه جزائريين).

وكان هؤلاء الأساتذة في بداية الجزأرة أساتذة للتعليم الثانوي بالثانويات الجزائرية أو أئمة أساتذة بالمساجد (حملة الليسانس)، أو حتى مؤسسات أخرى، تم انتدابهم للتدريس بالمدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، أو خليط من كل تلك الفئات (أساتذة التعليم الثانوي + أئمة أساتذة + حملة الليسانس في مؤسسات أخرى).

وما زال إلى اليوم بعض الأساتذة القدامى يدرسون بالمعاهد الإسلامية جاؤوا إليها بهذه الصفة، ثم تمَّ إدماجهم، أو ما زالوا محافظين على انتدابهم.

وأخيرا استقلت المدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية بقانون يسمح لها بتوظيف أساتذة، من خلال فتح مسابقة وطنية لسد حاجياتها.[26]

وعليه، فحاليا الأساتذة المكونون بالمدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية المذكورة هم من صنف أساتذة التعليم الثانوي والأئمة الأساتذة، وتستعين المؤسسات التكوينية في حالة

[26] قرار رقم 79 مؤرخ في 2002/09/23 يتضمن فتح مسابقة وطنية على أساس الاختبارات لسلك أساتذة التعليم الثانوي المؤطرين للمعاهد.

الشغور والعجز، بانتداب أئمة أساتذة، لسهولة العملية [لكون المعاهد الإسلامية والأئمة الأساتذة ينتمون لنفس القطاع والسلطة الوصية، وهي وزارة الشؤون الدينية والأوقاف]، بالإضافة إلى التعاقد أحيانا.

2 ـ تخصصاتهم:

أما تخصصات هؤلاء الأساتذة تعود إلى نوعية البرامج المدرسة، وهي حاليا مستقرة في ثلاث تخصصات كبرى، هي:

أ/ العلوم الشرعية وما يتفرع عنها (وهي تفسير، علوم القرآن، الحديث، العقيدة، المواريث، أصول الفقه، السيرة النبوية، علوم الحديث، التجويد).

ب/ علوم اللغة والأدب العربي (وهي النحو، الصرف، البلاغة، الإنشاء، الأدب، الإملاء، الخطابة).

ج/ اجتماعيات (التاريخ).

وأما سلَّمهم الوظيفي فهو لا يختلف عن سلم أساتذة التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية، وإن كانت أجورهم أقل، لأن أساتذة التعليم الثانوي استفادوا من بعض العلاوات بعد الإضرابات المتتالية، رفعت من أجورهم التي كانت أصلا أكبر من أجور أساتذة المعاهد، الذين لم يضربوا ولم تعط لهم.

ونفس الشيء بالنسبة لساعات العمل الواجب أداؤها من طرفهم، وهي 18 ساعة في الأسبوع المطلوبة قانونا.

3 ـ من يشرف تربويا على مراقبة أعمال هؤلاء المكونين (الأساتذة) ؟

يشرف على مراقبة أعمال الأساتذة، الإدارة المسيرة لمؤسسة التكوين، والمتمثلة في المدير ونائبه للدراسات والتداريب، من حيث الالتزام بالوقت والحضور، وإنجاز البرامج المسندة إليهم، وإجراء الامتحانات في أوقاتها وتسليم نتائجها للإدارة ... الخ.

أما الجانب العلمي فيراقبه مفتش التربية والتكوين للمادة المدرسة، كما هو الشأن في وزارة التربية الوطنية، ومنصب المفتش المذكور علمي بحت، وهو مصنف في نفس رتبة مفتش التربية والتكوين لوزارة التربية.

وقد كانت وزارة الشؤون الدينية والأوقاف في السابق تسند مهمة الترسيم للأساتذة وتفتيشهم علميا إلى مفتشين من وزارة الرتبة الوطنية، إلا أنها استقلت مؤخرا بمفتشين خاصين بها، بعد فتحها لمسابقة التوظيف لمفتشين اثنين، أحدهما في علوم اللغة العربية والآخر في العلوم الشرعية. يتوليان مهام الترسيم والتفتيش والتوجيه التربوي والعلمي لكل أساتذة المؤسسات التكوينية التابعة لوصاية وزارة الشؤون الدينية والأوقاف على المستوى الوطني، وهي إلى حد الآن ثمانية كما تم ذكره.

4 ـ التعداد الأخير للأساتذة المكونين:

يبلغ تعداد الأساتذة المكونين بالمدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية للعام الدراسي 2009/2008: 81 مؤطرا في المجموع. منهم 65 أستاذا للتعليم الثانوي، و11 إماما أستاذا، و5 أساتذة للتعليم الثانوي متعاقدين، منهم 2 أجانب.[27]

II. المتكونون بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة:ـ

1. رتبهم وكيف ينتقون:

إن عنصر المتكونين لا يقل أهمية عن المكونين، إذ هؤلاء المتكونون هم الذين سيخضعون لعملية التكوين المتخصص من أجل تأهيلهم لأداء وظيفة التوجيه المسجدي. ومن أجل انتقاء هؤلاء المتكونين، تعلن وزارة الشؤون الدينية والأوقاف عن طريق الصحف كل سنة عن إجراء مسابقة وطنية للدخول للمعاهد

[27] من وثيقة بعنوان: تعداد الأساتذة بالمعاهد، ممضاة من طرف نائب مدير التكوين بالإدارة المركزية للوزارة الوصية، مرفقة بالملاحق.

الإسلامية، من أجل التكوين المتخصص، في رتبتي إمام معلم وإمام مدرس حسب المناصب المالية المفتوحة لها، وقدرة الاستيعاب في مؤسسات التكوين التابعة لها.

2. شروط الدخول إلى المسابقة ؟

ويقبل في اجتياز المسابقة صنفان من المتسابقين هما:

أ. الحافظون للقرآن الكريم، مع إثبات مستوى السنة التاسعة أساسي، لاجتياز مسابقة التكوين في رتبة إمام معلم والتي يدوم التكوين فيها ثلاث سنوات.

ب. الحافظون للقرآن الكريم كله أو نصفه على الأقل مع مستوى السنة الثالثة ثانوي، لاجتياز مسابقة التكوين في رتبة إمام مدرس، والتي يدوم التكوين فيها سنتين، مع استكمال حفظ القرآن كاملا في تلك السنتين من التكوين لمن كان حافظا للنصف فقط، وإلا فلن يتخرّج.

3. لماذا حصرت المسابقة في فئتي التاسعة أساسي والثالثة ثانوي ؟

قد يسأل سائل لماذا تحصر وزارة الشؤون الدينية والأوقاف أصناف المتكونين في التاسعة أساسي والثالثة ثانوي ؟

وقد وجهت هذا السؤال لمدير التكوين على مستوى الإدارة المركزية الوصية فكان جوابه كالتالي: السبب هو حفظ القرآن الكريم لدى هاتين الفئتين، إذ بعض التلاميذ من الفئتين المذكورتين عندما يفشلون في النجاح، واجتياز تلك المرحلتين (أي إلى الثانوي والجامعي)، يتوجهون لحفظ القرآن الكريم، مما يجعلهم أحسن من غيرهم الذين لا يحفظون القرآن الكريم. ووظيفة الإمامة لا يمكن أن تكون ممن لا يحفظون القرآن الكريم.

وبالإضافة إلى حفظهم للقرآن الكريم، الذي يتم في الغالب بالتوجه للزوايا والمدارس القرآنية. يتزودون من تلك الزوايا ببعض العلوم الشرعية، التي تدرس في الزوايا، مما يجعل عندهم أرضية مقبولة إلى حد ما تؤهلهم لمتابعة التكوين المتخصص في معاهد تكوين الأئمة.

4. زمان ومكان إجراء مسابقة الدخول للمعاهد؟

وتجرى تلك المسابقة قبل الدخول المدرسي بوقت كاف حتى يتمكن الأساتذة المشرفون على المسابقة من إتمام التصحيح، وترتيب المتسابقين، وتجرى في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، أي الأساتذة الذين سيشرفون على التكوين هم الذين يشرفون على الحراسة والتصحيح في المسابقة المذكورة.

ورغم تعدد أماكن الامتحان، فإنها تتم في يوم واحد وبأسئلة موحدة وتحت إشراف ممثل من الإدارة المركزية للوزارة، ينتدبه مدير التكوين لذلك، ويتم التصحيح وتوزيع النقاط بسلم موحد حتى تعطى نفس الفرص لكل المتسابقين. ويلحق بكل معهد من معاهد التكوين الذي تجرى فيه المسابقة قطاع جغرافي معين. فمعهد سيدي عقبة ببسكرة تتبعه ولايات: بسكرة، الوادي، ورقلة، غرداية، الأغواط، المسيلة، الجلفة، تبسة، خنشلة، حيث تتبع هذه الولايات المعهد المذكور في إجراء المسابقة لانتقاء المتكونين، ثم تكوينهم بنفس المعهد. ويلحق بمعهد التلاغمة الولايات التالية: ميلة، قسنطينة، أم البواقي، سوق أهراس، الطارف، باتنة، عنابة، قالمة، سكيكدة، جيجل، سطيف، برج بوعريريج. أما معهد سيدي عبد الرحمن اليلولي بتيزي وزو فيتبعه القطاع الأوسط وهو: الجزائر، بومرداس، البليدة، تيبازة، المدية، البويرة، بجاية، وتيزي وزو.

أما القطاع الجغرافي الغربي والجنوب الغربي فقبل افتتاح معهدي غليزان وعين صالح، كان يتبع المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بسعيدة، ويشمل ذلك القطاع الولايات التالية: سعيدة، أدرار، تمنراست، بشار، تيندوف، سيدي بلعباس، تلمسان، وهران، عين تيموشنت، غليزان، الشلف، عين الدفلى، معسكر، مستغانم، البيض، النعامة، تيارت، تيسمسيلت، المدية.

وبعد افتتاح المعهدين المذكورين أصبحت هذه المؤسسات الثلاثة تتقاسم المتكونين في إجراء المسابقة لهم وتكوينهم حسب قرب الولاية من معهد التكوين.

5 - <u>الفئات الأخرى المستفيدة من التكوين بالمعاهد؟</u>

نعم بالإضافة إلى فئتي السنة التاسعة أساسي، والثالثة ثانوي المتسابقتين للنجاح في رتبتي إمام معلم، وإمام مدرس على الترتيب، وبالشروط المذكورة سابقا، والذي تطلق عليه مديرية التكوين بالوزارة الوصية مصطلح " التكوين الخارجي

"، فإنه توجد فئة أخرى تنتدب للتكوين يطلق عليها اسم " التكوين الداخلي "، وهو يتعلق بانتداب عدد من الأئمة المعلمين الذين سبق لهم التكوين بالمعاهد، ليتم تكوينهم مرة أخرى في رتبة أعلى وهي رتبة الأئمة المدرسين ؛ كما يتم الانتداب أيضا لعدد من معلمي القرآن الكريم العاملين في الميدان، من أجل تكوينهم في رتبة أعلى وهي رتبة الأئمة المعلمين.

6.آليات الانتداب وشروطه؟

يتم هذا الانتداب من خلال مراسلة من مديرية التكوين وتحسين المستوى إلى مديريات الشؤون الدينية والأوقاف بالولايات، تعلمهم فيها عن عدد المناصب ونوعها، المفتوحة لكل ولاية، وشروط الالتحاق بها، ومن ثم تتم عملية الإعلام على أوسع نطاق ممكن على مستوى تراب الولاية، مما يسمح لمن يعنيهم الأمر من معلمي القرآن الكريم والأئمة المعلمين أن يتقدموا بطلبات الانتداب.

ثم ينعقد مجلس للانتقاء برئاسة مدير الشؤون الدينية والأوقاف على مستوى الولاية، وبحضور كل من رئيس مصلحة الموظفين ومفتش التعليم والتكوين المسجدي، وكذلك ممثلين عن الأسلاك المنتقاة للانتداب (سلك معلمي القرآن الكريم، والأئمة المعلمين)، من أجل اختيار المقبولين. حسب الشروط المطلوبة، الأمثل فالأمثل. (أي من يحوز أكبر عدد ممكن من الصفات مقارنة مع زميله). فهو الأولى بالانتداب.

وتكون الشروط المطلوبة من اجل الانتداب متعلقة بمدى مواظبة الراغب في الانتداب على حضور أيام التكوين المستمر، ومدى انضباطه وجديته في العمل، لم يتعرض لأي عقوبة مثلا، بالإضافة إلى مستواه المقبول الذي يؤهله للتكوين وأقدميته في العمل.

وكلما كانت هذه المواصفات متوفرة بصورة كبيرة وأكثر من غيره، كان المترشح أولى بالانتداب من غيره.

7.فائدة الانتداب؟

تسعى الوزارة الوصية من خلال الانتداب لمعلمي القرآن والأئمة المعلمين لتكوينهم في رتب أعلى من التي بحوزتهم. وعليه فهذا التكوين من خلال الانتداب هو ترقية اجتماعية وعلمية لهذه الفئات.

8. نظام ومدة ومواد الدراسة:

إن نظام الدراسة في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، نظام داخلي يتمتع فيه الطالب الذي يُقبل في التكوين بالإطعام والإيواء ومنحة بالنسبة للناجحين في المسابقة (التكوين الخارجي)، أما المنتدبون (التكوين الداخلي)، فعوض منحة فهم يحافظون على مرتباتهم التي كانوا يتقاضونها قبل الانتداب في مناصب عملهم.

ـ أما مدة الدراسة فهي ثلاث سنوات بالنسبة للأئمة المعلمين، وسنتان بالنسبة للأئمة المدرسين.

ـ في حين مواد الدراسة للشعبتين (شعبة الأئمة المعلمين، والأئمة المدرسين) هي نفسها من حيث الإطار العام، وهي العلوم الشرعية وعلوم اللغة والتاريخ؛ لكنها تختلف من حيث المحتوى (أي المواضيع)، وقد حدد القرار الوزاري المشترك بتاريخ 17 أوت 2002 واستنادا للمرسوم التنفيذي رقم 96–92 المؤرخ في 3 مارس 1996، برامج التكوين المتخصص[28]، وهي على العموم تحتوي في العلوم الشرعية: علوم القرآن، والتفسير، والحديث، والعقيدة، وعلوم الحديث، والسيرة، والفقه، وأصول الفقه، والتجويد، والفرائض، ومن حيث ساعات التدريس تتراوح من ساعة إلى 4 ساعات في الأسبوع.

أما في علوم اللغة فهي: قواعد اللغة والإملاء والإنشاء والأدب والخطابة والبلاغة، وساعات العمل فيها تتراوح من ساعة إلى ثلاث ساعات.

أما المحور الثالث فهو التاريخ في العلوم الاجتماعية بثلاث ساعات في الأسبوع. وأما من حيث المعاملات فهي 3 كأعلى معامل في التفسير وقواعد اللغة والفقه و2 في كل من التجويد والحديث وعلوم الحديث والعقيدة والتاريخ. وباقي المواد معاملها1. هذا للسنة الأولى معلمون، والسنوات الأخرى وحتى في شعبة الأئمة المدرسين، ليست بعيدة على هذا المنوال .

[28] ـ المرسوم التنفيذي رقم 96–92 المؤرخ في 3 مارس 1996،الذي يحتوي على القرار المشترك بين وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وممثل رئيس الحكومة،المدير العام للوظيف العمومي الذي يحدد المواد المدرَّسة خلال سنوات التكوين لشعبتي الأئمة بالمعاهد.

9. نظام الامتحانات:

إن تقييم عملية التكوين تتم من خلال الامتحانات التي يخضع لها المتكونون، وتأخذ هذه الامتحانات طابعا موحدا على مستوى كل معاهد تكوين الإطارات الدينية؛ إذ يخضع المتكونون لثلاث امتحانات فصلية، ويتكون كل امتحان فصلي لأية مادة تدرَّس من فرض فأكثر، يحسب معدله من 20 نقطة. واختبار واحد معدله يحسب من 40 نقطة. ثم يحسب المعدل الفصلي للمادة بجمع درجتي الفرض والاختبار وتقسيمهما على 3 للحصول على المعدل الفصلي للمادة من 20 نقطة. ويضرب بعد ذلك المعدل في معامل المادة ثم تجمع تلك العلامات المضروبة بمعاملات المواد وتقسم على مجموع المعاملات للحصول على المعدل الفصلي العام. وفي نهاية العام تجمع المعدلات الفصلية وتقسم على ثلاثة للحصول على المعدل السنوي العام.

وعملية التقييم من خلال نظام الامتحانات المذكور آنفا يتم في جميع السنوات ومستويات الدراسة، لكن السنة الدراسية الأخيرة – وهي السنة الثالثة بالنسبة للأئمة المعلمين، والسنة الثانية بالنسبة للأئمة المدرسين– يضاف لها زيادة على ما سبق الامتحان النهائي. ويتكون الامتحان النهائي من اختبار في العلوم الشرعية يضرب معدله في 2، وكذلك من اختبار في علوم اللغة يضرب معدله في 2 كمعاملات للمواد، بالإضافة إلى علامة مذكرة التخرج، والتي تضرب أيضا في 2. ثم تجمع العلامات الثلاثة وتقسم على ستة، وهي عدد المعاملات، للحصول على معدل الامتحان النهائي.

أما معدل التكوين لكل السنوات فيحسب كالتالي:[29]

$$\text{المعدل النهائي للتكوين} = \frac{(\text{معدل سنوات التكوين} \times 2) + (\text{معدل الامتحان النهائي} \times 1)}{3}$$

10. شهادة التخرج:

[29] من مذكرة موجهة من السيد نائب مدير التكوين بالوزارة الوصية إلى مديري المعاهد الإسلامية تحدد كيفية حساب نتائج الفروض والامتحانات في معاهد تكوين الأئمة.

يتوج التكوين المتخصص الذي يخضع له الأئمة، والذي يدوم حاليا سنتين بالنسبة للأئمة المدرسين، وثلاث سنوات بالنسبة للأئمة المعلمين بشهادة التخرج، تسمى" شهادة كفاءة لأداء وظيفة إمام مدرس " بالنسبة للأئمة المدرسين و" شهادة كفاءة لأداء وظيفة إمام معلم " بالنسبة للأئمة المعلمين. وهذه مجمل البيانات التي تحملها الشهادة المسلمة من الوزارة الوصية.

* الجهة التي صدرت عنها هذه الشهادة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وباسم الوزير نفسه.

* طبيعة هذه الشهادة هي: شهادة كفاءة لأداء وظيفة إمام مدرس أو إمام معلم (حسب الصنف).

* الأساس الذي اعتمد في منح الشهادة: محضر التخرج، محدد التاريخ.

* معلومات عن الطالب: اسمه ولقبه، وتاريخ ومكان الميلاد.

* المؤسسة التي تابع فيها التكوين.

* معلومات عن الشهادة: الوظيفة المؤداة بها إمام مدرس أو إمام معلم + رقم الشهادة +تاريخ الصدور. [30]

11.<u>آليات تعيين الأئمة المتخرجين من المعاهد بالمساجد</u>؟

بعد نجاح الأئمة وتخرجهم من معاهد التكوين، تحول ملفاتهم مباشرة إلى الوزارة الوصية، كمنتوج للتكوين، وتعقد جلسات مشتركة بين ممثلي الوزارة الوصية – ممثلة في مدير التكوين، وتحسين المستوى ونائبه للتكوين ومدير معهد التكوين المعني (الذي تخرج منه المتكونون)، مع ممثلي الوظيف العمومي لمراقبة نتائج الامتحانات وفحص الملفات منذ دخول الطلبة إلى المعاهد حتى تخرجهم، والتحقق من أن العملية كانت صحيحة وسليمة 100% ولا توجد فيها أي مخالفات للقانون أو ثغرات، ثم يؤشر ممثل الوظيف العمومي على قوائم النجاح بعد إتمام عملية المراقبة. ثم تعاد الملفات بعد ذلك من الوظيف العمومي لتسلم إلى مديرية إدارة الوسائل والموظفين بالوزارة الوصية، التي تقوم بعملية تعيين الأئمة على مستوى الولايات بمديريات الشؤون الدينية والأوقاف،

[30] ـ نسخة من شهادة الكفاءة لأداء وظيفة إمام مدرس، مضافة في الملاحق.

حسب المناصب المالية المفتوحة لكل مديرية حسب مخططها السنوي، وحسب رغبات الطلبة. وفي حالة رغبة أكثر من طالب في مكان واحد ومتنافس عليه، فالأولوية لمن كانت علامة نجاحه أعلى.

وتحول ملفات المعنيين بعد ذلك إلى مديريات الشؤون الدينية والأوقاف التي عينوا بها، ويشعر كل طالب برسالة خاصة من وزارة الشؤون الدينية والأوقاف تعلمه فيها بالمديرية التي عين فيها ليلتحق بها، وهناك يتم تعيينه وتنصيبه بأحد المساجد في تلك الولاية حسب الشغور الموجود ورغبة الإمام، ويتم ذلك من طرف مدير الشؤون الدينية والأوقاف في تلك الولاية، ليبدأ الإمام ممارسة مهامه إماما في ذلك المسجد.

III. التسيير ومتابعة التكوين في المعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

إن عملية التسيير بصورة عامة، وفي المؤسسات التربوية بصورة خاصة، تكتسي أهمية قصوى لأنها تتعلق بتسيير الموارد البشرية، وتسعى إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالعملية التربوية، سيما في معاهد تكوين الأئمة الذين سيتولون بعد تخرجهم مهمة التوجيه الديني للمجتمع.

وعليه تولت السلطة الوصية الممثلة في وزارة الشؤون الدينية والأوقاف التسيير ومتابعة التكوين من خلال عدة آليات، منها:

1. هيكلة عملية التسيير:

وهذا انطلاقا من الإدارة المركزية، ووصولا إلى معاهد التكوين، من خلال إنشائها على مستوى الإدارة المركزية، مديرية تسمى بـ " مديرية التكوين وتحسين المستوى " يشرف عليها مدير مركزي.[31]

وتتكون هذه المديرية من ثلاث مديريات فرعية هي:

- المديرية الفرعية للامتحانات والمسابقات.
- المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى.[32]

[31] المرسوم التنفيذي رقم 81/89 المؤرخ في 23 ذي القعدة عام 1409 هـ الموافق لـ 27 جوان 1989 المحدد صلاحيات وزير الشؤون الدينية والأوقاف.

ـ المديرية الفرعية للتكوين.

ويرأس كل واحدة موظف سامي بالدولة الجزائرية برتبة نائب مدير مركزي بالوزارة، ويتكامل دور المديريات الفرعية المذكورة كالتالي:

- تقوم المديرية الفرعية للامتحانات والمسابقات بتنظيم وإجراء مسابقات الدخول إلى المعاهد الإسلامية للتكوين في إطار عدد المناصب المالية المخصصة للقطاع، في رتبتي إمام معلم وإمام مدرس.
- تتولى المديرية الفرعية للتكوين متابعة كل أعمال التكوين، ويساعد المدير الفرعي للتكوين رئيسا مكتب، أحدهما مكلف فقط بمتابعة التكوين بالمعاهد من خلال آليات عدة منها:

أ. فحص وتحليل التقارير الواردة من المعاهد: إذ يرد في كل ثلاثي (أي في نهاية كل فصل) إلى المديرية الفرعية للتكوين تقارير مفصلة من المعاهد ، وتحوي تلك التقارير كل ما جرى خلال ذلك الثلاثي من دخول المتكونين إلى المعهد أول مرة، أو بعد عودتهم من العطلة، وكيفية استعمال الزمن للطلبة والأساتذة، ومدى السير في إنجاز البرنامج المقرر، والحضور لكل من الطلبة والأساتذة، ونسبة التغيب، المبرر منها وغير المبرر، والإجراءات المتخذة نحو الغيابات غير المبررة، ونتائج الامتحانات الفصلية، والإجازات المحصل عليها، والعقوبات المتخذة في حق المتهاونين – إن وجدوا – وقرارات مجالس الأساتذة والتربصات والتداريب التي يخضع لها الطلبة، والنظر في سلوك الطلبة، وتشجيع الملتزمين أخلاقيا، والتنبيه الذي قد يطال البعض بسبب سلوك مناف لمهنة الإمامة – إن وجد ذلك – وهو نادر الوقوع، إلى الانقطاعات التي تحدث لسبب من الأسباب وهي تكاد تكون منعدمة... الخ.

كل ذلك يُفحص، لرسم ما يجب أن تكون عليه المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية.

---

[32] أما المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى فتقوم ببرمجة دورات رسكلة قصيرة المدى، بمدة45 يوما أو أقل في كل دورة لمن هم في الميدان من فئتي الأئمة المعلمين والمدرسين وغيرهم، مكملة بذلك النقص الذي قد يطرأ على التكوين.

ب. استقبال أسئلة الامتحانات ونتائجها:

زيادة على التقارير المفصلة التي ترد إلى نيابة مديرية التكوين، فإنها تستقبل في إطار منفصل أسئلة الامتحانات الفصلية والنتائج المحصل عليها من طرف الطلبة، والسلم المستعمل في توزيع الإجازات والعقوبات والنسب المئوية لكل فئة من الفئات التي أفرزها السلم المستعمل، وذلك من أجل إعطاء أهمية خاصة لعملية التقويم، ومدى صدق النتائج المحصل عليها.

ج. الاتصالات عن طريق الهاتف والفاكس:

لا تنقطع الاتصالات بين المديرية الفرعية للتكوين ومديري المعاهد، ونوابهم المكلفين بالدراسات والتداريب، إما عن طريق الهاتف أو الفاكس من أجل المتابعة الميدانية لكل ما يجري داخل هذه المؤسسات، أو طلب استفسار من الجهتين، لتذليل عائق، أو التنبيه على قضية ما، تتعلق بالتكوين.

2 .الزيارات الميدانية:

ويقوم بها من يمثل الإدارة المركزية، وهو مدير التكوين نفسه، أو أحد نوابه، خاصة نائبه للتكوين، أو نائب البرامج وتحسين المستوى أو مفتش التربية والتكوين، عندما يكون الأمر متعلقا بندوات تربوية أو زيارات لترسيم الأساتذة أو تفتيشهم. ومفتش التربية والتكوين يقوم بإجراء ندوات تربوية وترسيمات خاصة بمادة تخصصه [وتوجد ثلاث تخصصات بالمعاهد، هي: العلوم الإسلامية، الآداب واللغة العربية، والاجتماعيات].

3. تبادل الوثائق:

الوزارة الوصية من خلال مديرية التكوين وتحسين المستوى، ونياباتها الثلاثة المذكورة – سابقا- تزود المعاهد بكل ما يخص عملية التكوين من القوانين

والمذكرات والمناشير والبرامج، كما تزود المعاهد في بداية العام بقوائم الناجحين والمنتدبين للتكوين من الولايات.... الخ.

كما تستقبل نيابة مديرية التكوين من المعاهد كل ما يتعلق بعملية التكوين من قوائم الناجحين المتخرجين في نهاية فترة التكوين وملفاتهم المحولة من المعاهد، والشهادات المسلَّمة لهم، كل ذلك من أجل المراقبة العملية، والتأشير عليها من الوظيف العمومي؛ كمنتوج للتخرج وقبول المتخرجين للالتحاق بمناصب عملهم بالمساجد، هذا جلُّ ما يتعلق بالتكوين في مجال تبادل الوثائق.

أما المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى في مجال التكوين؛ فهي التي تصنع البرامج المتعلقة بدورات تحسين المستوى، وهي دورات قصيرة المدى، لا تزيد عن 45 يوما، لها برامج محددة وأهداف معينة، منها تجديد المعلومات، وتحسين المستوى، بالإضافة إلى علاج بعض القضايا المستجدة، والتي يحتاج فيها الأئمة إلى أجوبة شافية من الأساتذة المتخصصين والمسؤولين على القطاع في كيفية مواجهتها، خاصة أمام المتغيرات المتسارعة التي يمرُّ بها المجتمع، والهزَّات التي يتعرض لها من حين لآخر. ويتم تحسين المستوى هذا في إطار المرسوم التنفيذي رقم 96 – 92.[33]

4. دور مسيري المعاهد في عملية التسيير:

يقوم مديرو المعاهد بدور أساسي ومباشر في عملية التسيير، لكونهم في الميدان ومفوضون من السلطة الوصية بتسيير معاهد تكوين الإطارات الدينية تربويا وماليا، وهؤلاء المسيرون هم:

أ. المدير: إذ يسير كل معهد مدير تعيِّنه السلطة الوصية، يعينه الوزير نفسه بقرار، وباقتراح من مدير التكوين، وهو في الغالب ممن سبق له أن تقلد مسؤولية نائب مدير للدراسات بمعهد من المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، وكان قبل ذلك أستاذا بالمعهد، وعليه فهو من الناحية العلمية حامل لشهادة الليسانس على الأقل. وأحيانا قد

[33] هذا المرسوم التنفيذي رقم 92/96 مؤرخ في 1996/03/03.

يكون مارس وظيفة رئيس مكتب بالوزارة الوصية. والمدير هو المسؤول الأول على المعهد ميدانيا في إطار الصلاحيات الممنوحة له.

ب. نائب مدير للدراسات والتداريب بالمعهد الإسلامي: وتعيينه يتم في الغالب باقتراح من مدير المعهد على السلطة الوصية (الوزير)، ويتم تعيينه بقرار من الوزير.

ويقوم بمتابعة كل ماله صلة بالعملية البيداغوجية والتربوية، ابتداء من توزيع استعمال الزمن على الأساتذة والأقسام، وتقديم البرامج والمناهج للأساتذة، ويستقبل منهم التوزيعات السنوية للمواد المدرسة، فيؤشر عليها، ويحتفظ بنسخ منها، ويوزع جداول الفروض والإختبارات ويتلقى الأسئلة من الأساتذة لسحبها في الوقت المناسب للامتحان، ويحرص على عدم تسربها للطلبة قبل ساعة الامتحان، كما يتلقى نتائج الامتحانات من الأساتذة، ويوزع التداريب والتربصات من خلال تعيين مدتها ومكانها ومحتواها.... الخ.

ج. نائب المدير المكلف بالوسائل المادية: وهو في نفس رتبة نائب مدير الدراسات والتداريب، ويعين بنفس الطريقة؛ وهو يتكفل أساسا بالجوانب المادية للمؤسسة وتأمينها، من أجل إنجاح عملية التكوين.

لا يوجد في تنظيم المدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية أصناف أخرى من المسيرين؛ كالمقتصد والمراقب العام والمساعدين التربويين كما هو في المؤسسات التربوية بوزارة التربية الوطنية.

ولسدِّ هذا الشغور؛ يقوم مديرو المدرسة الوطنية والمعاهد الإسلامية بالتوظيف من خلال الانتداب لأئمة مدرسين أو أئمة معلمين، ثم تكليفهم بهذه المهام (مهمة المراقب العام)، والمقتصد، والمساعدين التربويين، وتسيير ملفات الموظفين؛ إذ يؤدي هؤلاء المنتدبون المكلفون بهذه المهام نفس الأدوار التي يقوم بها زملاؤهم في المؤسسات التربوية بوزارة التربية الوطنية؛ إذ يقوم المكلف بالرقابة العامة بكل ما من شأنه السير الحسن في مجال الانضباط والحضور والتزام الوقت وعدم التغيب لدى الطلبة.

أما المكلف بالاقتصاد يؤمِّن إنجاز مرتبات الموظفين والأساتذة. وأما المكلف بتسيير ملفات المستخدمين فهو يتكفل بمسك ملفاتهم وتسجيل كل ما يطرأ على المستخدمين مثل الترقية، العطلة المرضية، الانتداب، التحويل، التقاعد.... الخ.

المبحث الثالث:- تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة

تمهيد: إن البرامج الملائمة، هي إحدى الركائز الأساسية، لمؤسسات التكوين الناجح، ولذلك تسعى كل الهيئات والمؤسسات المهتمة بالتكوين – كيفما كان نوعه – إلى مراجعة برامج التكوين، من حين لآخر، من أجل تحقيق الأهداف المسطَّرة للتكوين.

وفي هذا العنصر، سيتم التعرض للبرامج التي تدرس بمعاهد تكوين الأئمة، وكيف بدأت؟ وما هي المراحل التطورية التي مرت بها حتى وصلت إلى صورتها الحالية في برنامج 2005 كآخر برنامج للتكوين بمعاهد تكوين الأئمة.

كيف بدأت برامج التكوين في مدرسة ومعاهد تكوين الأئمة؟

1/ المرحلة الأولى والبرامج الأزهرية

إن أول مؤسسة لتكوين الأئمة أنشئت عام 1971 بمفتاح – ولاية البليدة – وهي المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية، كانت مؤطرة ببعثة أزهرية (أي من جامع الأزهر بمصر) وكانت البرامج المدرَّسة بتلك المؤسسة، نفس البرامج المُدرّسة بالجامع الأزهر، في المراحل الإعدادية (أي المتوسطة عندنا)، وحتى الثانوية، وحتى المراجع المستعملة هي مراجع أزهرية؛ إذ عثرت في أرشيف مديرية التكوين

على بعض تلك المراجع، منها: كُتيَّب بعنوان " المهذب في مصطلح الحديث " للصف الأول ثانوي، تأليف منشاوي عثمان عبُّود، الذي كان مديرا عاما لتفتيش العلوم الدينية والعربية بالأزهر في وقت سابق.

وهذا الكتيب من الحجم الصغير، عدد صفحاته 78 صفحة، وموضوعه " مصطلح الحديث " (أي علوم الحديث)، وهو يحتوي على مقدمة وأربعة فصول.

أما المقدمة، فتعالج التعريف بعلم الحديث وأقسامه وفوائده وفضله، وأول من صنَّف في هذا العلم، وحُجِّيَّة السنة، ومكانتها في التشريع، واختصاص هذه الأمة بالحفظ والرواية مَتْنًا، وسندا، وتمارين.

أما الفصل الأول: اشتمل على أقسام الخبر، باعتبار طرقه، وهي الخبر المتواتر، وخبر الآحاد، وتقسيم خبر الآحاد بعد ذلك.

أما الفصل الثاني: فقد احتوى الخبر المقبول وغير المقبول، وجاء في أقسام المقبول: الصحيح لذاته والصحيح لغيره، والحسن لذاته، والحسن لغيره. أما غير المقبول**:** فهو ما دون ذلك. وذكر كل أنواع الحديث المرفوض من المنكر، والمردود والمعضل، والمرسل، والمنقطع والمدلس... الخ.

أما الفصلان الثالث والرابع: فعالج الكتاب فيهما السند: (الطريق الموصل لمتن الحديث الشريف)، ولا داعي للدخول في شرح هذه المصطلحات ومحتوياتها، فهي لا تهمنا في مجال دراستنا التي تتعلق بتطور البرامج عبر مسيرة التكوين.

2/ <u>المرحلة الثانية وإعداد برامج التكوين</u>:

هذه المرحلة قامت بها آنذاك مديرية الموظفين والتكوين بوزارة الشؤون الدينية، وقد عثرت بأرشيف الوزارة على كتيب بعنوان " برنامج المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، شعبة أئمة الصلوات الخمس، السنة الأولى" وأئمة الصلوات الخمس آنذاك هي المسماة حاليا " الأئمة المعلمون ". ولكن هذا الكتيّب المتعلق بمحتويات البرنامج فهو بدون تاريخ الصدور، وعندما سألت مدير التكوين الحالي إلى أي فترة يعود هذا البرنامج ؟ أجاب بأنه لا يدري. وهذا الكتيب غير مفهرس، وغير مبوب، وغير مرقم، وهو يحتوي على ما يلي:

أ- برنامج المواد الشرعية:

1. التجويد والقراءات (كل أحكام التجويد) وأرشد إلى مراجع التجويد، وهي:
1/تحفة الأطفال- 2/شرح الجزرية- 3/رسالة ورش- 4/ الشاطبية وشرحها- 5/ طيبة النشر في القراءات العشر لمحمد الصادق قمحاوي.

2. تفسير القرآن الكريم وعلومه: واحتوى على 36 موضوعا من القرآن الكريم مبوبة كالتالي: سبعة مواضيع في العقيدة، سبعة مواضيع في العبادة، ستة مواضيع في التشريع، أحد عشرة موضوعا في الأخلاق، خمس مواضيع في الآيات العلمية.

3. الحديث الشريف: وترك البرنامج الاختيار للأستاذ، شريطة أن يختار 25 حديثا تتناسب مع أبواب الفقه، من كتاب: مجالس التذكير، من حديث البشير النذير، طبع ونشر وزارة الشؤون الدينية.

4. علوم الحديث: واحتوى هذا المحور 17 موضوعا منها أهمية علوم الحديث، وأهمية السنة، ودليل ذلك من القرآن، واشتمال السنة على الأحكام الشرعية، وتدوين السنة من عهد الرسول صلى الله عليه وسلم إلى العصر الذهبي للتدوين، والفرق بين القرآن والسنة والحديث القدسي، واهتمام المحدثين بتنقية السنة من الدس والوضع، وأثر ذلك في ظهور مجموعة علوم الحديث، ثم التعريف بالحديث والتعرض لأقسامه وهي الصحيح، والحسن، والضعيف.

والأسباب التي أدت إلى وضع الأحاديث، وأشهر الكتب المؤلفة في الحديث في القرون الثلاثة الأولى للهجرة، وهي: موطأ الإمام مالك، ومسند الإمام أحمد، وصحيح البخاري... الخ.

وأما المراجع المقترحة في هذا البرنامج، فهي:

أ. تدريب الراوي للسيوطي.

ب. الباعث الحثيث في مصطلح الحديث.

5. العقيدة الإسلامية: واشتمل برنامجها على سبعة أبواب، هي:

- الباب الأول: التعريف بالإيمان والإسلام والفرق بينهما، في ستة مواضيع.

- الباب الثاني: الإيمان بالله تعالى في خمسة مواضيع.
- الباب الثالث: الإيمان بالرسل عليهم السلام، في خمسة مواضيع.
- الباب الرابع: طرق تثبيت الإيمان في ثلاث مواضيع... الخ

وأخيرا الإشارة للمراجع، وهي:

أ. العقائد الإسلامية للسيد سابق.

ب. العقائد الإسلامية لابن باديس.

6. برنامج الفقه: في عشرة أبواب، وهي: مدخل لدراسة الفقه، ثم باب الطهارة في ثمانية مواضيع، وباب الصلاة وأحكامها في سبعة عشر موضوعا، وباب ما يُفعل بالمحتضر (أي الميِّت) من وفاته حتى دفنه والتعزية، ثم باب الصوم في تسع مواضيع. وباب الاعتكاف وأحكامه، وباب زكاة الفطر، وباب الزكاة، وباب الحج، والباب الأخير أحكام متفرقة.

ثم الإشارة للمراجع، وهي:

أ. رسالة بن أبي زيد القيرواني على كفاية الطالب الرباني – الجزء الأول.

ب. بُلغة السالك لأقرب المسالك – الجزء الأول.

7. أصول الفقه: في تسعة عشر موضوعا هي: التعريف بعلم أصول الفقه، والفرق بينه وبين الفقه؛ الحكم الشرعي، مصادر التشريع من الكتاب والسنة والمباحث المتعلقة بهما، مثل الأمر والنهي والمُحكم والمتشابه.... الخ.

وفي الأخير الإشارة للمراجع، وهي:

أ. ورقة الخطّاب.

ب. المنهاج للبيضاوي.

8. الفرائض: في ثلاثة وعشرين موضوعا، من التعريف بعلم الفرائض، مرورا بكيفية توزيع التركة في الإسلام، إلى الأسهم المقدَّرة، ومن هم أصحابها والانتهاء بالإشارة إلى المراجع المعتمدة، وهي: لُباب الفرائض للشَّطِّي.

9. السيرة النبوية: في بابين:

الأول: يتعلق ببلاد العرب قبل الإسلام، وأحوالها الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأحوال مكة والكعبة وقريش، وقصة بناء البيت الحرام، وقصة أصحاب الفيل.

أما الثاني: فيتعلق بحياة محمد صلى الله عليه وسلم منذ ولادته حتى بعثته، وكل مراحل الدعوة والانتهاء بالإشارة إلى المراجع، وهي:

أ. نور اليقين للخضري.

ب. حياة محمد لمحمد حسين هيكل.

ج. فقه السيرة لمحمد الغزالي.

د. سيرة ابن هشام.

ب- برنامج المواد اللغوية: وهو:

1. النحو: في تسع مواضيع، انطلاقا من الكلمة وأقسامها، والإعراب، والمثنَّى، وأنواع الجمع، والأسماء الخمسة، والنكرة والمعرفة، والممنوع من الصرف... الخ.

2. الصرف: في أربعة عشرة موضوعا هي: التعريف بعلم الصرف، والفرق بينه وبين النحو، والميزان الصرفي، وأقسام الفعل، والمبني للمجهول، والمصدر... الخ.

3. البلاغة بمشتقاتها: في علم البيان وعلم البديع... الخ.

4. الأدب: من التعريف به إلى عصوره الرئيسية، وهي الجاهلي والإسلامي.

5. الإنشاء: تم برمجة عشرة مواضيع على الطلبة يحررونها.

6. الخطابة: **وأصولها في ستة مواضيع، من التعريف بها، وأسلوبها، وصفات الخطيب الناجح.**

7. المطالعة: تم تقرير كتاب المطالعة للسنة الأولى ثانوي بوزارة التربية الوطنية-إن وجد- وإلا يستعاض عنه بكتاب المطالعة للسنة الرابعة متوسط.

8. إملاء وخط: وتعطى للطلاب ملخصات كتابية في القواعد، مع تمارين ومواضيع إملائية حول التاء المربوطة والمفتوحة، وأحوال الهمزة، والألف المقصورة والممدودة، وأحكامها، والضاد المشالة، وأل الشمسية. أما في الخط فيدرَّس خط النسخ والرقعة.

ج- برنامج بقية المواد الأخرى: واحتوى على ما يلي:

1. التاريخ: ابتداء من عصر الخلفاء الراشدين، فالعصر الأموي، فالفتوحات الإسلامية (دوافعها، عوامل نجاحها، مراحل سيرها).
2. التربية الوطنية: واحتوت هذه المادة على المواضيع التالية: الوطن، الأمة الجزائرية، واجبات المواطن، الخدمة الوطنية، حقوق المواطن، المجلس الشعبي الوطني، والولائي، والبلدي، والحالة المدنية.
3. الجغرافية: واحتوت هذه المادة على الأرض في المجموعة الشمسية، وحركتا الأرض ونتائجها، وخطوط الطول ودوائر العرض والمحيطات والبحار، وعناصر المناخ.
4. العلوم الطبيعية: التعريف بها، تقسيم الموجودات على الأرض إلى حي وغير حي، والحي إلى حيوان ونبات، ثم الوحدة الأساسية في بناء جسم الكائن الحي (الخلية)، ودراسة جسم الإنسان بمختلف أجهزته.

ما يلاحظ في هذا البرنامج كعيِّنات وفي هاتين المرحلتين (الأولى والثانية)، أنه يحدد عنوان الموضوع، وقد يشار في نهاية ذكر الموضوعات إلى بعض المراجع التي يمكن الاعتماد عليها، ولكنه لم يحدد أبدا الحجم الساعي لكل موضوع، ولا الأهداف المتوخاة، التي على الأستاذ أن يسعى لتحقيقها أثناء التدريس ولا إلى معاملات هذه المواد، ومن ثم يكون البرنامج في هذه المرحلة عبارة عن مجموعة عناوين ليس إلا، تقدم للأستاذ، مع الإشارة إلى بعض المراجع والمصادر التي يمكنه الاستفادة منها.

مما يجعل عملية التكوين ناقصة إلى حد كبير، لعدم توفر أدواتها حتى في أبسط صورة، إذ كيف يمكن للمكون من خلال إعطائه عنوان الدرس وإحالته على عنوان كتاب، دون أن يحدد له هدف الدرس، ومدته، والطرائق المستعملة لإيصال هذا المحتوى إلى الطالب، وقد يكون الأستاذ جديدا لم يسبق له التدريس، فتصبح عملية التكوين هي المكون، أي مؤهلات وكفاءة المكون وفهمه هي التي تتحكم في عملية التكوين، ولا تخضع إلى نظام واحد حتى على مستوى المؤسسة الواحدة، فضلا عن بقية المؤسسات على المستوى الوطني، وهذا ما جعل السلطة الوصية تشعر بذلك الفراغ فلجأت أكثر من مرة لتطوير وتحسين برامجها للوصول إلى الهدف الذي سطرته في مجال تكوين الأئمة

وقد تلجأ الوزارة الوصية إلى تطوير آخر على البرنامج الأخير الذي أنجزته سنة2005 كما صرح بذلك مدير التكوين.[34]

3 /المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير والإثراء

مرَّ البرنامج بالمرحلتين السابقتين المذكورتين آنفا، ليصل إلى المرحلة الثالثة في أوت 1993، حتى جوان 2005، وهي مرحلة التطويرات والإثراءات المتتالية للبرنامج، وأشرفت آنذاك مديرية التخطيط والتكوين، المديرية الفرعية للتكوين، بوزارة الشؤون الدينية ـ سابقا ـ على ذلك الإثراء.

وقد ساهمت كل المعاهد الموجودة آنذاك في عملية التطوير للبرامج، من خلال عملية الاقتراح، وتلك المعاهد هي: معهد سيدي عقبة ومعهد التلاغمة والمدرسة الوطنية سعيدة، ومن خلال قراءتي للمقترحات التي رفعت من المعاهد والمدرسة الوطنية إلى الوزارة الوصية، وجدت فيها تطورا نوعيا، يتمثل في تحديد الحجم الساعي للمواضيع المقترحة ومعاملاتها في الامتحانات.

وهذا اقتراح من مدرسة سعيدة، كمثال: اقترحت ثمانية عشرة مادة في الأسبوع هي: العقيدة، السيرة، التاريخ، الفكر الإسلامي، الفرق والمذاهب، منهجية البحث، التجويد، الفقه، التفسير، الفرائض، أصول الفقه، علوم الحديث، التربية الإسلامية، الخطابة، النحو والصرف، البلاغة، والحفظ والمراجعة. وأما حجمها الساعي فهو يتراوح بين ساعة واحدة في الأسبوع كما هو في ستة مواد هي: التربية الإسلامية، منهجية البحث، الفرق والمذاهب، الفكر الإسلامي، الحديث، وعلوم الحديث.

وثلاث ساعات كما هو في ثلاث مواد هي: الحفظ والمراجعة، البلاغة، الفقه. وأما بقية المواد وهي تسعة، فحجمها الساعي الأسبوعي هو ساعتان، ومجموع الحجم الساعي ثمانية عشر ساعة، وأما المواد المقترحة من مدرسة سعيدة فهي ثمانية عشر مادة بحجم ساعي كلي هو ثلاثون ساعة.

[34] ـ من إجابة مدير التكوين بالوزارة الوصية عن مبررات صدور التحسينات المختلفة على برامج التكوين.

وأما معاملات المواد المقترحة في الامتحانات فهي تتراوح بين واحد وثلاثة مرورا باثنين كالتالي: المواد ذات معامل ثلاثة فهي أربع مواد: وهي التجويد، الفقه، التاريخ، النحو والصرف. والمواد ذات المعامل اثنين، هي أيضا أربع مواد، وهي: الفرائض، أصول الفقه، التفسير، والسيرة.

أما بقية المواد وتعدادها عشرة فمعاملها واحد. وأما من حيث محتويات المواد المقترحة، فالاقتراح لم يكن بنفس المستوى، إذ أحيانا المحاور والمواضيع المنبثقة عنها، وأحيانا يكتفي بالإشارة إلى الكتاب المقرر، والأبواب المقررة فيه بالصيغة التالية:

مثال: برنامج الفقه لشعبة للأئمة المدرسين.

* السنة الأولى: الجزء الأول من الكتاب، من باب أقسام المياه إلى باب الحج والعمرة.
* السنة الثانية: الجزء الثاني من الكتاب، من باب الزكاة إلى باب الصائل والمحارب.

والكتاب المقرر هو كتاب سراج السالك في شرح أسهل المسالك، لعثمان بن حسين الجعلي المالكي.

أما برنامج الفقه لشعبة الأئمة المعلمين، فهو نفس الكتاب المذكور (أسهل المسالك) بالشكل التالي:

* السنة الأولى: من باب أقسام المياه إلى باب الجنائز.
* السنة الثانية: من باب البيع إلى باب الصائل والمحارب.

وما لاحظته في الاقتراحات الواردة من المعاهد أنها لم تكن موحدة، ويعود ذلك إلى اللجان المتكونة من الأساتذة المدرسين بالمعاهد، والتي رأت أهمية تلك المواضيع المقترحة، وبذلك الحجم الساعي والمعاملات.

ورُفعت تلك الاقتراحات إلى الوزارة الوصية، التي بدورها شكلت لها لجنة للنظر فيها والحذف والتعديل والخروج بصياغة نهائية للبرنامج الذي طبق بعد ذلك.

وقد حدث إثراء البرامج في عام 1993 وعام 1998، وبسبب تلك الإثراءات حدث تطور معتبر، لكنه ليس جذري، إذ بقيت بعض المواد رغم الإثراءات بنفس الصورة التي كانت عليها في أول برنامج.

ولا يمكن التعرض، وبالتفصيل لكل تلك الإثراءات مادة مادة، إذ سيؤدي ذلك إلى تضخم كبير في هذا الفصل.

4 /المرحلة الرابعة: برنامج 2005

تعتبر هذه المرحلة في دراسة تطور برامج التكوين، بمعاهد تكوين الإطارات الدينية، هي المرحلة الأكثر وضوحا، لتوفر كل المعطيات المتعلقة بها، إذ قامت وزارة الشؤون الدينية والأوقاف من خلال مديرية التكوين وتحسين المستوى، بإصدار برنامج التكوين في أوت 2004، وبدأ العمل به في سبتمبر 2005، موجه لفئتي التكوين بالمعاهد، وهما الأئمة المدرسون والأئمة المعلمون، تحت العنوانين التاليين " منهاج تكوين الأئمة المعلمين " و"منهاج تكوين الأئمة المدرسين ".

وجاء في الصفحة الثانية من العنوانين المذكورين، مقدِّمة ممضاة من طرف السيد وزير الشؤون الدينية والأوقاف [إن هذه الوثيقة التي تتضمن الصياغة الجديدة لمنهاج التكوين، وهي موجهة للأساتذة، قصد الاستجابة لانشغالاتهم، ومساعدتهم على تطوير الأداء التربوي عندهم، وتحقيق الأهداف المرجوة من خلال توحيد الطرائق، والوسائل، والمقاربات، ومقاصد التكوين، للوصول إلى الإمام الناجح القادر على تسيير المسجد تسييرا محكما يحافظ على قداسته ويتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى ولا يشذُّ عنها].[35]

ولأهمية برنامج 2005 إذ يعتبر نقلة نوعية في عملية تطور برامج المعاهد لما احتوى عليه، رأيت أن أخصص له فصلا خاصا به لدراسته، وهو الفصل الخامس الموالي، حتى لا يتضخم هذا الفصل (الفصل الرابع).

ملخص الفصل الرابع

احتوى الفصل الرابع على مباحث ثلاثة هي:ـ

I. التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال.

[35] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: **منهاج تكوين الأئمة المعلمين**، بدون ذكر دار الطباعة، 2005، ص 2.

II . المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

III . تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة.

1/ وتم في المبحث الأول (مبحث التكوين وتطوره في الجزائر غداة الاستقلال)، التعريف بالتكوين، واستعراض بنية الجهاز التكويني غداة الاستقلال، والتعريف بالتعليم الأصلي ومسيرته التي دامت من 1962 إلى 1977، وكيف استفاد منه المسجد في عملية التأطير بسبب محتواه؛ وتطور التكوين المهني غداة الاستقلال.

كما تم التعرض لمؤسسات التكوين التابعة لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وفيه تم استعراض كيف بدأ ظهور هذه المؤسسات، وعددها، ثم التعرض باختصار لمؤسستين منهما، لإعطاء صورة كاملة عنها من جميع النواحي. وهي 8 مؤسسات، أولها إنشاء المدرسة الوطنية لتكوين الإطارات الدينية بمفتاح والتي نقلت بعد ذلك إلى سعيدة، وآخرها إنشاء دار الإمام، مرورا بالمؤسسات الأخرى، وهي كلها تحتوي على النظام الداخلي وطاقة استيعابها متقاربة في حدود 200 سريرا، عدا دار الإمام بسعة 156 سريرا، ومعهد القراءات بسعة 72 سريرا.[36] ومن خلال طاقة الاستيعاب يتضح أنها لا تستطيع تلبية الحاجة إلى تأطير المساجد، فعلى سبيل المثال فمعهد التلاغمة منذ إنشائه سنة 1986إلى سنة 2009 تخرج منه 1568 إماما في 21 دفعة[37] أي بمعدل 75 إماما في كل دفعة، وهذه الدفعات موجهة لتغطية مساجد الشرق الجزائري إذا روعي التقسيم الجغرافي، وهو في الغالب لا يراعى، بل قد يوجه الأئمة إلى الجهات الوطنية الأخرى مما يجعل هذا العدد البسيط لا يغطي الحد الأدنى المطلوب، وهذا ربما أحد عوامل العجز الذي يلاحظ في تأطير المساجد من حيث الكم.

[36] هذه المعلومات تم الحصول عليها من البطاقات الفنية المرسلة من طرف مدير دار الإمام، وتم التأكد منها من مدير دار الإمام، والمعاينة الميدانية بتاريخ 2009/05/17.

[37] ـ تم الحصول على هذه المعطيات من إدارة معهد التلاغمة عن عدد المتخرجين من المعهد منذ افتتاحه إلى سنة 2009 في الزيارة المبرمجة للمعهد بتاريخ يومي 11-2009/12/12

أما في المبحث الثاني **(المكونون والمتكونون وعملية التسيير بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة)** فقد تم فيه استعراض خصائص المكونين والمتكونين وعملية التسيير بمعاهد التكوين إذ فيما يخص(المكونين بالمعاهد الإسلامية) تم التعريف بهم منذ أن أنشئت أول مدرسة لتكوين الأئمة بـ"مفتاح" حتى اليوم، ماهي مؤهلاتهم، ورتبهم، وتخصصاتهم، وآخر تعدادهم.

أما (المتكونون بالمعاهد الإسلامية لتكوين الأئمة) فقد تم التعريف بهم من حيث مستواهم، والشروط الواجب توفرها فيهم للالتحاق بالتكوين بالمعاهد المذكورة، ونظام ومدة الدراسة، وكيف يتخرجون، وآليات تعيينهم بالمساجد أئمة.

كما تم في هذا المبحث التعرض لعملية التسيير من أجل إظهار آليات الربط بين المكون والمتكون والمسير في عملية التكوين، سواء على مستوى الوزارة الوصية أو على مستوى مؤسسات التكوين، وما هي الأدوات المستعملة فيها، والإطار البشري الذي يقوم بها.

6/ أما المبحث الثالث والأخير في هذا الفصل فهو (تطور برامج التكوين بالمعاهد الإسلامية) فقد تم فيه استعراض المراحل التي مرت بها هذه البرامج منذ أن كانت نسخة طبق الأصل للمعاهد الإسلامية التابعة للأزهر بمصر، ثم المراحل التطورية التحسينية التي أدخلت عليها حتى وصلت إلى برنامج 2005 كآخر تطور لهذه البرامج، ونوع المواد المدرسة به.

وبعد هذا الملخص فإن الفصل الموالي هو الفصل الخامس الموسوم بـ

برنامج 2005: دراسة وصفية تحليلية.

الفصل الخامس

برنامج 2005: دراسة وصفية تحليلية

الفصل الخامس:برنامج 2005 دراسة وصفية تحليلية

المبحث الأول: خصائص برنامج2005 ووحدات التكوين به

I / خصائص برنامج 2005.

II / وحدات التكوين.

1 / وحدات التكوين في منهاج تكوين الأئمة المعلمين.

2/ وحدات التكوين في منهاج تكوين الأئمة المدرسين

III/ برنامج 2005: رؤية تقييميه

1 /رأي مدير التكوين بالوزارة الوصية

2 /رأي مدير معهد التلائمة

3/ رأي أساتذة المعاهد من خلال توصياتهم

4/ رأي مجموعة من أساتذة معهد التلائمة

المبحث الثاني: أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد تكوين الأئمة

I /تأطير المساجد بالمتكونين المتخرجين من الجامعة.

II/ التكوين المستمر

III/ دورات تحسين المستوى

تمهيد: تتناول الدراسة في هذا الفصل الخامس، كل ما يتعلق ببرنامج 2005، وهو البرنامج الأخير في تطور برامج معاهد تكوين الأئمة، وقد أنجزته وزارة الشؤون الدينية والأوقاف في أوت 2004، وبدأ العمل به ابتداء من سبتمبر2005. وتحاول الدراسة في هذا الفصل تتبع كل ماله صلة ببرنامج 2005 في مبحثين، هما

المبحث الأول: - **خصائص برنامج2005 ووحدات التكوين به، تم فيه التعرض لخصائص** هذا البرنامج، ومكوناته، وكيف يُقيَّمُ هذا البرنامج من طرف المتعاملين معه من أساتذة مؤطرين وإطارات بالسلطة الوصية له، في حين يتكون

المبحث الثاني:- **أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد تكوين الأئمة.**

وهو يبين كيف يُؤطَّر المسجد بمتخرجي الجامعات، كما احتوى هذا المبحث على عنصري التكوين المستمر، ودورات تحسين المستوى، وفق ما يأتي:.

المبحث الأول: خصائص برنامج2005 ووحدات التكوين به

I- خصائص برنامج 2005 : اهتم البرنامج الحالي الذي يدرس بمعاهد تكوين الأئمة، في مقدمته بمجموعة من المسائل، لم تكن موجودة في البرامج السابقة، مما يجعله متميزا عن بقية البرامج السابقة بهذه الإضافات المحددة لما يسعى إليه، فهي من خصائص هذا البرنامج، منها التعريف بمفهوم المنهاج، وتحديد الإطار المرجعي لمنهاج التكوين في المعاهد الإسلامية، وكذلك مقاصد التكوين في تلك المعاهد، والأهداف العامة لتدريس علوم الشريعة، يمكن تلخيص ذلك كالتالي:

1. تعريف البرنامج لمفهوم المنهاج

المنهاج: هو نسق تعليمي تكويني شامل، يتضمن الغايات التربوية الموجهة لعملية التكوين من بدايتها إلى نهايتها + المخطط الإداري التسييري للعملية التكوينية الذي يحدد المقاصد التربوية والأهداف التي تنفذ أثناء المراحل.[1]

2. <u>الإطار المرجعي لمنهاج التكوين في المعاهد الإسلامية</u>**:**

حدد هذا البرنامج المسمى: **منهاج التكوين**، الإطار المرجعي له، وهو العلوم الشرعية، مع التمييز بين ما هو ثابت، وهو من الشريعة ورودا وثبوتا ودلالة وبين ما هو من اجتهادات المسلمين عبر العصور.

3. <u>مقاصد التكوين في المعاهد الإسلامية</u>**:**

حدد منهاج التكوين، مجموعة من المقاصد في تكوين الإمام هي:

1/ أن يفهم هذا الإمام الإسلام فهما صحيحا، وأن يبلغه تبليغا سليما.

2/ أن تكون له القدرة على فهم النصوص الشرعية واستخلاص الأحكام منها.

3/ أن يكون بصيرا بواقعه، قادرا على المواءمة بين الإسلام والمتغيرات.

4/ أن يكون قادرا على تسيير المسجد، تسييرا محكما وفق القوانين السارية المفعول، للمحافظة على رسالته الدينية والاجتماعية، بما فيها الوحدة الدينية، والتوافق الاجتماعي، والاعتزاز بثوابت الأمة، والتسامح، وترسيخ محبة الوطن لدى المواطنين وغرس الثقة في النفس وصيانة المجتمع من الانحرافات الاجتماعية بواسطة نشر التعليم الديني الصحيح. وأن هذه المقاصد هي التي تحدد صياغة الأهداف التربوية العامة والخاصة.[2]

ويبدو من خلال هذه المقاصد التي يسعى هذا المنهاج إلى تحقيقها على الأقل في الوقت الحاضر هو التحكم في المسجد وفق القوانين التي شرّعتها السلطة الوصية في ذلك المجال، والمشار إليها في العنصر 4 السابق من هذه الأهداف، أما الأهداف الأخرى من فهم الإمام للإسلام فهما صحيحا، وأن يبلغه تبليغا سليما، وأن تكون له القدرة على فهم

[1]- وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: **<u>منهاج تكوين الأئمة المعلمين</u>**، بدون ذكر دار الطباعة، 2005، ص 3.

[2]وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: **<u>منهاج تكوين الأئمة المعلمين</u>**، مرجع سابق، ص 3.

النصوص الشرعية واستخلاص الأحكام منها كما جاء في منهاج تكوين الأئمة المشار إليه سابقا، وغيرها، فهذا يحتاج إلى مستوى أعلى للمكون والمتكون، وهو ربما غير متوفر حاليا، في المتكون ذي مستوى السنة الرابعة متوسط، وحتى الثالثة ثانوي كما بينت الدراسة النظرية في الفصل الرابع السابق في عنصر(المتكونون بالمعاهد الإسلامية).

4. الأهداف العامة لتدريس علوم الشريعة[3]**:**

جاء في منهاج تكوين الأئمة بفئتيه (المعلمين والمدرسين) ثمانية وعشرون هدفا، يتم السعي لتحقيقها من خلال تدريس علوم الشريعة، وأهم هذه الأهداف الملخصة هي كالتالي:

1/ 2/ 3/ أن يكون الطالب الإمام قادرا على قراءة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، قراءة صحيحة، ويفهم معانيها، ويوظفها في إطار عمله، ويقدر على استخراج المعاني والعبر منها.

4/ يداوم على تلاوة القرآن الكريم ويستظهره، ويحفظ أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

5/ يقدر على تحرير مقالة أو بحث في أي موضوع من موضوعات الإسلام.

6/ يجيد التعبير عن تاريخ الأمم، ويبين عوامل ازدهارها وأسباب سقوطها.

7/ يعرف مصادر التشريع في الإسلام وترتيبها.

8/ يفرِّق بين الفلسفات التي أنتجها العقل وعلاقتها بالقيم الدينية.

9/ يفرق بين القضايا الدينية الثابتة في الشريعة الإسلامية والمتغيرة.

10/ يحسن التفكير، ويقدر على الفهم والاستنباط.

11/ يدرك المعاني التي تتضمنها النصوص الشرعية، ويعرف الأحكام التي تدل عليها، والحِكم التي شرِّعت من أجلها.

12/ يتعرف على خصائص الشريعة الإسلامية، كونها ربانية المصدر، شاملة، ميسَّرة.

[3] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: **منهاج تكوين الأئمة المعلمين**، مرجع سابق، ص 5-6.

13/ يتعرف على خصائص العقيدة الإسلامية، وأنها ثابتة، واضحة، وأنها عقيدة الفطرة والوسطية والاعتدال.

14/ أن يكون واعيا بأهداف الدعوة، عارفا لأساليبها القائمة على الحكمة والموعظة الحسنة، وأن الإكراه يتناقض مع الدعوة الإسلامية، ويفضي إلى الفتنة.

15/ يتمتع بصفة الخير في نفسه والمحبة لغيره.

16/ يقدر على التمييز بين ما هو صحيح إيجابي من تراث المسلمين، وبين ما هو سلبي، مع القدرة على تحديد أسباب ذلك.

17/ يدرك تحديات العالم الإسلامي التي يجب التخلص منها، وخاصة الجهل والفقر والمرض.

18/ التخلص من مظاهر التفكير الخرافي والتقليد الأعمى.

19/ يتقن الحديث عن مصادر المعرفة في الإسلام، من قرآن وسنة واجتهاد علماء المسلمين، والبحث في الطبيعة والنظر في الكون.

20/ يفقه وسائل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

21/ يكون قدوة في كل تصرفاته.

22/ يراقب الله في كل ما يصدر عنه من سلوك وأفعال.

23/ يتمتع بالثقة الكاملة في نفسه، إيمانا منه بصحة عقيدة التوحيد، وصدقها.

24/ يقنع بما آتاه الله، ويستغني به عمَّا في يد غيره.

25/ يكون قادرا على عرض أفكاره عرضاً منظَّماً ومتسلسلاً.

26/ يكون قادرا على مخاطبة غيره بأدلة مقنعة، وعلى عرض المواقف المؤثرة.

27/ يعبِّر باللغة العربية تعبيراً سليماً صحيحاً، نُطقاً وكتابةً.

28/ يحب الخير لغيره ويسعى لنشره.

وقد اشترك المنهاجان الموجهان لفئتي التكوين في التأكيد على أهمية المنهاج والتعريف به، والإطار المرجعي له، ومقاصد التكوين في المعاهد الإسلامية، والأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية؛ دون أي اختلاف بينهما، ثم عرض كل واحد منهما وحدات البرنامج المخصصة لفئة التكوين.

II- <u>وحدات التكوين</u>: (المواد المدرَّسة، أهميتها، منهجية تدريسها، أهداف تدريسها، وسائل تدريسها، مراجعها، مقرراتها، حجمها الساعي**).**

1- <u>وحدات التكوين في منهاج تكوين الأئمة المعلمين:</u>

جاء في المنهاج المذكور، المواد المقرر دراستها، مصحوبة بأهمية وأهداف كل مادة مدرسة، ووسائل تدريسها، مع توجيهات خاصة في كيفية تدريسها، ثم عرض

المواضيع المقترحة. وتحديد الحجم الساعي لكل موضوع، في 218 صفحة من الحجم الكبير 31 × 21، وقد بلغ تعداد صفحات المؤلف كله 228 صفحة.

وهذه أهم الخلاصات الواردة فيما أشير إليه:

(1). مادة تفسير القرآن الكريم:

وهي مقررة في السنوات الدراسية الثلاثة لهذه الشعبة.

أ. الأهداف: جاء في أهداف تدريسها 11 هدفا منها القدرة على استنباط الأحكام الشرعية، وفهم القرآن فهما سليما، اعتمادا على قواعد اللغة وأساليبها، وعلى القرآن نفسه. فالقرآن يفسِّر القرآن، والسنة النبوية، هي الشارحة للقرآن الكريم، وغرس العقيدة الصحيحة، والمعاملة الحسنة، والتصور الصحيح للحياة الإنسانية، وفهم سيرة الأمم السابقة، والوقوف على عوامل ازدهارها وأسباب هلاكها، وفهم الظواهر النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي عالجها القرآن الكريم، وكذلك الإعجاز العلمي والبلاغة للقرآن... الخ.

ولعل إشارة البرنامج إلى الظواهر النفسية والاجتماعية في القرآن الكريم فيعود ذلك لدورها في رفعة المجتمع وعزه، وانحلاله وتفككه وسقوطه.

وقد أكد القرآن الكريم على البعد الاجتماعي، والنفسي الاجتماعي، والاقتصادي، ومدى الترابط بين هذه العناصر.

وهي من المحاور الكبرى، في القرآن، إذ جاء فيه كقانون، أن التغير الاجتماعي يسبقه التغير النفسي من خلال قوله تعالى (**إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ**) [4]

أي أن الله سبحانه وتعالى لا يغير حالة قوم عزا أو ذلا، إلا إذا غير الأفراد مشاعرهم ومعتقداتهم وواقع حياتهم وسلوكهم الفردي والاجتماعي...فيغير الله ما بهم وفق ما صارت إليه نفوسهم وأعمالهم ومشاعرهم.[5]

[4] ـ قرآن كريم، سورة الرعد، من الآية11.

[5] ـ عبد الرحمن النحلاوي: **التربية الاجتماعية في الإسلام**، دمشق، دار الفكر،2006، ص.28.

والمواضيع ذات البعد النفسي الاجتماعي، والاجتماعي محاور تزود الإمام وكل من يقوم بالتوجيه والإرشاد برؤية القرآن في التفاعلات الاجتماعية التي تتم في هذا المجال حتى يستفيد منها للقيام بدوره على الوجه الصحيح.

ب. وسائل تدريس التفسير: هي عديدة، منها المصحف الشريف، أشرطة القرآن الكريم، جهاز التسجيل، شفافيات العرض، النصوص القرآنية، لوحات عليها آيات من القرآن الكريم، بعض المراجع الخاصة بالتفسير.

ج. طريقة تدريس مادة التفسير:

1. التمهيد المناسب بإثارة قضية تبحث عن حل أو مراجعة الدرس السابق، أو ذكر سبب نزول الآية وسياقها... الخ.
2. يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية للآيات.
3. يقرأ بعض الطلبة الآيات بعد قراءة الأستاذ.
4. تذليل الصعوبات اللغوية.
5. البحث عن المعنى العام للآيات في شكل حواري.
6. استخراج الأحكام والفوائد التي تضمنتها الآيات.
7. أسئلة للتأكد من سلامة الفهم.

د. توجيهات تربوية خاصة بتدريس التفسير:

1. البحث عن مناسبة الآيات، لتمكين الطالب من تصور الملابسات التي تحيط بمكان أو زمان نزولها والموضوع الذي تعالجه.
2. التأكد من رواية سبب النزول، والتحقق من صحة سندها.
3. شرح المفردات اللغوية شرحا وظيفيا لأن الشرح المعجمي لا يكفي.
4. تنويع المصادر والمراجع قصد الوقوف على الآراء الصحيحة، تحرزا من الوقوع في الأخطاء.

هـ. عدد المواضيع وحجمها الساعي:

1. في السنة الأولى 42 موضوعا بـ 100 ساعة.

2. في السنة الثانية 18 موضوعا بـ 50 ساعة.
3. في السنة الثالثة 20 موضوعا بـ 48 ساعة.

(2). مادة علوم القرآن:

أ. أهمية تدريسها: من أهم علوم الشريعة، إذ بها يفهم القرآن، الذي هو أساس الإسلام ودعامة العقيدة، ومنبع الأخلاق، ومصدر العبادات والتشريع.

وعلوم القرآن؛ هي كل ما يتعلق بالقرآن من حيث نزوله، وترتيبه، وقراءته، وتفسيره، وإعجازه، وناسخه ومنسوخه، ... الخ.

ب. أهداف تدريس علوم القرآن: يقوّي صلة الطالب بالقرآن، والمقدرة على تبسيط الأحكام الشرعية، وفهمها، والعمل بها، وإدراك اهتمام المسلمين بالقرآن، ومدى حفظ الله له.

ج. الوسائل التعليمية لعلوم القرآن: الشفافيات، اللوحات، المخطوطات، الصور.

د. الأنشطة اللاَّصفّية (خارج القسم):

1. إعداد بحوث حول مواضيع المنهاج.
2. الدعوة إلى التحلي بأخلاق القرآن.
3. عقد ندوة أسبوعية، لدراسة مواضيع من القرآن الكريم، لها صلة بالمقرر.
4. إجراء مسابقة، حول مواضيع من المقرر، مع تقديم جوائز للفائزين.
5. الاستفادة من الأشرطة المسموعة، والأقراص المضغوطة.

هـ. المراجع المقترحة:

* الكتب:

1. الإتقان في علوم القرآن للسيوطي.
2. إعجاز القرآن للباقلاَّني.
3. البرهان في علوم القرآن للزركشي.
4. إعجاز القرآن لمصطفى صادق الرافعي.
5. مناهل العرفان للشيخ عبد العظيم الزرقاني.

6. مباحث في علوم القرآن للدكتور صبحي صالح.
7. النبأ العظيم لمحمد عبد الله درَّاز.
8. مباحث في علوم القرآن لمنَّاع القطان.

* الأقراص المضغوطة:

1. جامع الفقه الإسلامي. مؤسسة حرف.
2. القرآن الكريم. مؤسسة صخر.
3. مكتبة التفسير وعلوم القرآن. دار التراث.

و. طريقة تدريس علوم القرآن:

1. التمهيد المناسب.
2. عرض حواري للدرس في عناصر، وتسجيل كل عنصر على السبورة، مع تسجيل الطلبة لذلك على دفاترهم.
3. أسئلة تلخيصية واختبارية.

ز. توجيهات عامة في تدريس علوم القرآن:

1. التركيز على أهمية علوم القرآن.
2. الإكثار من الشواهد لتوضيح القضايا العلمية المتعلقة بهذا العلم.
3. استخلاص الأمور العملية من كل درس.
4. مناقشة كل الآراء ونقدها موضوعيا وعلميا.
5. دحض الشبهات المثارة حول مواضيع متعلقة بالقرآن الكريم.
6. التكليف بأنشطة مصاحبة وبحوث.

ح. مواضيع علوم القرآن المقررة وحجمها: تدرَّس مادة علوم القرآن في شعبة الأئمة المعلمين بالسنة الأولى فقط، وبثلاثة عشرة موضوعا، تتعلق بظاهرة الوحي، ونزول القرآن، وجمعه، وطريقة كتابته، وتفسيره وقراءاته، وأسباب النزول، والمكِّي والمدني، والناسخ والمنسوخ، والاستدلال به، والمحكم والمتشابه، والمتقدم والمتأخر من القرآن. كل ذلك بحجم ساعي بلغ خمس وعشرون ساعة.

(3). مادة الحديث الشريف:

وهي تُدرّس في السنوات الثلاثة لشعبة الأئمة المعلمين.

أ. أهمية تدريسها: فالحديث الشريف هو المصدر الثاني للإسلام بعد القرآن الكريم، وهو مبيِّنٌ للقرآن، وهو وحي من الله، لكن لفظه من عند الرسول صلى الله عليه وسلم.

ب. الأهداف العامة من تدريسه: أهم أهداف تدريس الحديث هي:

* الاقتداء برسول الله والتأسي بسيرته.
* الفهم الصحيح للحديث، وتوظيفه، وفهم القرآن من خلاله.

ج. طريقة تدريسه:

1. التمهيد المشوّق المناسب.
2. قراءة الحديث من طرف الأستاذ، ثم من بعض الطلبة، حتى يصحّح لهم الأستاذ.
3. تقديم موجز عن راوي الحديث.
4. تخريج الحديث مع بيان درجة الصحة.
5. تذليل الصعوبات اللغوية.
6. استخراج المعنى الإجمالي بطريقة حوارية بين الأستاذ والطلبة، واستنتاج الأحكام والفوائد المستخلصة.

د. توجيهات تربوية في كيفية تدريس الحديث الشريف:

1. ربحًا للوقت، وتجنبا للأخطاء، يطبع الحديث ويوزّع على الطلاب.
2. التعريف براوي الحديث يكون موجزا.
3. توثيق الأحاديث وتنويع المصادر.

هـ. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: قُرّر بها ست وأربعون موضوعا في مجالات مختلفة (العبادات، الأخلاق، العلاقات الاجتماعية) بحجم ساعي إجمالي بلغ ست وأربعون ساعة (أي ساعة لكل حديث).

ويلاحظ في مقرر الحديث النبوي الشريف ـ رغم تنوع مجالات الحديث ـ إلا أن البرنامج أعطى الأولوية للعبادات والأخلاق والعلاقات الاجتماعية، لأهميتها وترابطها، فمن حيث العبادة فالذي جاء إلى المسجد فمن أهدافه الكبرى فهم حقيقة العبادة وممارستها على

وجهها الصحيح، ثم أن هذه العبادة من ثمارها الأخلاق الفاضلة والعلاقات الاجتماعية السوية. فهي إذن في سلم الأوليات للإمام الذي سيلتزم بها في صورتها العملية قبل أن يبلغها لرواد المساجد توجيها وإرشادا ووعظا.

2. مقرّر السنة الثانية: وقرّر بها اثنان وعشرون موضوعا (حديثا) بأربع وعشرين ساعة (ومحتوى المواضيع يشمل: العقيدة، الأخلاق، والمعاملات).

3. أما برنامج السنة الثالثة فقد احتوى على أربع وعشرين موضوعا اشتملت على كل أبواب الإسلام وبحجم ساعي كلي هو أربع وعشرون ساعة.

(4). مادة علوم الحديث:

وهي مقررة في السنتين، الأولى والثانية دون الثالثة.

أ. الأهمية: إنه علم يتعلق بمنزلة السنّة ومكانتها في التشريع، وحقيقة الحديث وكيف وصل إلينا، ومناهج علماء الحديث في تعاملهم مع السنة النبوية، في تصحيحهم للآثار أو تضعيفهم لها... الخ.

ب. الأهداف المتوخاة من تدريس علوم الحديث هي: التأكد عند الطالب الإمام عصمة الشريعة الإسلامية (القرآن والسنة) من التحريف وعبث البشر، بما أحيطتا به من عناية فائقة لا توجد في ثقافات وعلوم الأمم الأخرى، والتعرّف على مباحث هذا العلم، والتعامل مع السنّة وفق الضوابط الصحيحة.

ج . طريقة تدريس علوم الحديث: وتشتمل:

1. التمهيد المشوّق المناسب.
2. يعرِّف الأستاذ الموضوع لغَويًا واصطلاحا، مدعّما ذلك بشواهد.
3. مناقشة ذلك مع الطلبة وتلخيصه.
4. أسئلة للتأكد من صحة الفهم.

د. المواضيع المقررة على الطلبة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: ستة عشرة موضوعا متعلقة بكل أبواب هذا العلم، بحجم ساعي بلغ خمس وعشرون ساعة.

2. مقرر السنة الثانية: اثنان وعشرون موضوعا تتعلق بأسماء الحديث وألقابه، بحجم خمس وعشرين ساعة.

(5). مادة العقيدة:

وهي مقررة في السنوات الثلاثة:

أ. الأهمية والمفهوم: تحتل العقيدة مكانة عظيمة في حياة الإنسان، لأنها هي التي تعطيه الفكرة الصحيحة عن الإنسان والكون والحياة، ومن ثم تحدد مساره الفردي والاجتماعي، ففي المجال الاجتماعي تعود أنواع السلوكات والعلاقات الاجتماعية الممارسة على مستوى الأسرة والمدرسة وبقية المؤسسات الاجتماعية إلى نوع العقيدة التي يؤمن بها الفرد، وهي التي تضبط أنواع سلوكه على مستوى جميع تلك المؤسسات.

وإلى نوع العقيدة تعود الفروق في السلوكات الممارسة في المجتمعات المختلفة، وإلى العقيدة الإسلامية يعود الفضل في تبيين وتحديد وظيفة المخلوق، باعتباره خليفة الله في الأرض، وأن الطبيعة مسخرة للإنسان، وليست إِلـهً يعبد، وإن العقيدة تسمى بعلم أصول الدين، وأهم مبادئه الإيمان بالله وتوحيده، وبقية الأركان الأخرى للإيمان.

ب. أهداف تدريس العقيدة:

1. تكوين الشخصية المسلمة السوية، التي تؤمن بأركان الإيمان، وتمارس السلوك الفردي والاجتماعي السوي، الذي حدده الإسلام بين الفرد وربه، وبين الفرد ونفسه، وبين الفرد وبقية الأفراد على مستوى المجتمع الواحد وبقية المجتمعات الأخرى.

2. إبراز دور العقيدة في حياة الفرد والمجتمع، فلولا دور العقيدة الإسلامية لما تم بناء الفرد والجماعة المسلمة بمواصفاتهما المتميزة، في محاورها الثابتة، من الإيمان بالله وبقية أركان الإيمان الأخرى، والممارسة العملية في مجال أركان الإسلام، ولما نتج عنهما ذلك المجتمع الأول المتميز في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، الذي شهد الله له بالخيرية

فـي القـرآن الكـريم بقولـه(**كُنْتُمْ خَيْـرَ أُمَّـةٍ أُخْرِجَـتْ لِلنَّـاسِ تَـأْمُرُونَ بِـالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَـوْنَ عَـنِ الْمُنْكَـرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ**)[6] ولمّـا حـدث ضـمور فـي تلـك العقيـدة، لأسـباب كثيـرة، لـيس هـذا مجـال عرضها، حدث ذلك التشوه في الفرد والجماعة والمجتمع الإسلامي الذي نعيشه ونلاحظه ونشكو منه في جميع المجالات الاجتماعية.

3. تمييز العقيدة الإسلامية عن غيرها من العقائد الفاسدة.

4. تحصين المسلم من الشبهات والأباطيل والخرافات.

5. عرض قضايا العقيدة مدعمة بالأدلة النقلية والعقلية.

ج. منهجية تدريس العقيدة: لا توجد طريقة واحدة لتدريسها، وعلى الأستاذ اختيار الطريقة الملائمة للموقف، ومستوى الطلبة، والزمن المحدد للموضوع، وتحقيق الأهداف المرجوّة، وهي إما طريقة الحوار والمناقشة أوحل المشكلات أو تحليل مفاهيم.

د. المواضيع المقترحة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: سبعة مواضيع، تتعلق بالإيمان بالله، وأسمائه وصفاته، والكفر. وبحجم ساعي كلي بلغ خمسون ساعة.

2. مقرر السنة الثانية: ستة مواضيع تتعلق ببقية أركان الإيمان الأخرى من القضاء والقدر والرسل والكتب.

3. مقرر السنة الثالثة: به سبعة مواضيع، هي: الإيمان بالملائكة والغيبيات (الجن، واليوم الآخر، وأشراط الساعة)، والفِرق الإسلامية. بحجم ساعي كلي يبلغ أربع وأربعون ساعة.

(6). <u>مادة الفقه</u>:

مقررة في السنوات الثلاثة، ومادة الفقه هي العلم بالأحكام الشرعية العملية، وهي أكثر العلوم اتساعا، وصلة بجميع الناس، وتطبيقا عمليا في الحياة الفردية والجماعية، إذ لا يخلو أي مجال من مجالات الحياة الفردية والجماعية إلا وكان الفقه حاضرا فيه، انطلاقا من تكوين الأسرة في نية تكوينها، وشروط المكونين لها، وأهداف تكوينها، وحقوق كل

[6] - قرآن كريم، سورة آل عمران، من الآية 110.

واحد منهما...وحقوق وواجبات الأبناء بعد ذلك، ثم العلاقات الاجتماعية الداخلية على مستوى الأسرة وما يحيط بها من قرابة ومحيط خارجي قريب وبعيد، كما يدخل الفقه في كل العبادات انطلاقا من النية ووصولا إلى الممارسة.

وأما فقه المعاملات فهو الشق الكبير في الفقه الإسلامي، حتى قُسِّم الفقه إلى قسمين هما فقه العبادات وفقه المعاملات، ويدخل فقه المعاملات في كل العلاقات الاجتماعية التي تقع بين شخصين فأكثر، في أي مجال من مجالات الحياة المتنوعة والمتعددة، من بيوع وإيجار ورهن وقرض ومزارعة ومساقاة وشركات، وجنايات وديات وقضاء وشهود ...الخ .

أ. أهداف تدريس الفقه:

1. يزوّد الطلبة بقدر كاف من الأحكام العملية، في مجالي العبادات والمعاملات، بضوابط شرعية، مما يمكّنهم بالقيام بالعبادة على الوجه الصحيح. والتعرف على المنهج الإسلامي الصحيح في كل الميادين، الأسرية والاجتماعية وسائر التصرّفات الأخرى.
2. التمييز بين الأحكام الشرعية الثابتة بالنّص الشرعي، وآراء الفقهاء المبنية على الاجتهاد.

ب. وسائل تدريس الفقه: تختلف باختلاف الموضوعات، ويمكن استعمال البطاقات واللوحات والشفافيات، ووسائل مادية، أفلام تعليمية، النصوص الأصلية.

ج. طريقة تدريس الفقه:

1. التمهيد المناسب.
2. التعريف اللغوي والاصطلاحي بالموضوع.
3. الحكم.
4. الدليل.
5. الحكمة.
6. تحديد أركانه.
7. الخاتمة بالوصول إلى الحل الذي كان محل بحث.
8. أسئلة اختبار للتأكد من صحة الفهم.

د. توجيهات تربوية:

1. على الأستاذ أن يوازن في حدود الممكن بين الآراء الفقهية الواردة في الموضوع.
2. من خلال معرفة الطالب لأسباب نشوء المدارس الفقهية، ومناهجها، سيدرك أن الخلاف بين الفقهاء توسعة ورحمة وثراء.
3. إبراز الحكمة من التشريع وربطها بالواقع.
4. إذا تعددت التعاريف يختار أسهلها وأوضحها وأوفاها.
5. التمييز بين العناصر الأساسية والفرعية باستعمال ترقيمات مختلفة.
6. اجتناب التلقين واعتماد الحوار والأسلوب المناسب.

هـ. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: خمس وثلاثون موضوعا تتعلق بالطهارة، والصلاة، والزكاة، والصوم بحجم ساعي كلي بلغ خمس وخمسون ساعة.
2. مقرر السنة الثانية: سبع وعشرون موضوعا تتعلق بالحج والعمرة، والزواج وما يترتب عنه وبعض المعاملات المالية، بحجم ساعي بلغ سبع وأربعون ساعة.
3. مقرر السنة الثالثة: سبعة عشرة موضوعا تتعلق بالمعاملات، خصوصا المالية منها، والقضاء، والشهادة، بحجم ساعي بلغ خمس وثلاثون ساعة.

(7). <u>مادة أصول الفقه</u>:

وهي تدرّس بالسنتين الثانية والثالثة.

أ. التعريف والأهمية: أصول الفقه هو مناهج الأئمة المجتهدين في أبحاثهم لوضع القواعد الكلية التي يُتوصّل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية، وتكمن أهميته في كونه يضبط الخلاف، ويؤكد على عظمة الشريعة ورحابة نصوصها، وصلاحيتها لكل زمان ومكان.

ب. الأهداف العامة لتدريس أصول الفقه:

1. إدراك الطالب الإمام قيمة التفكير الإسلامي، والثروة الفقهية، ومدى ارتباطها بالمصادر الشرعية.

2. التأكد من أن التشريع الإسلامي متكامل، لا تناقض فيه بين أصوله وفروعه، وهي كلها جاءت لجلب مصلحة أو دفع مفسدة.

3. تنمية التفكير المنطقي لدى الإمام الطالب، وتعرّفه على طرق المجتهدين في استنباط الأحكام.

4. التعرف على مباحث أصول الفقه.

ج. طريقة تدريس أصول الفقه:

1. التمهيد المناسب والمشوّق.

2. التعريف اللغوي والاصطلاحي للموضوع.

3. مناقشة وحدات الموضوع مع الطلبة، وتلخيص ما يتوصل إليه.

4. أسئلة للتأكد من صحة الفهم.

د. توجيهات تربوية:

1. الإعداد الجيد من طرف الأستاذ.

2. حتى يتمكن الطلبة من المشاركة يكلفون بتحضير الدرس.

3. ربط مسائل الأصول بأحكام الفروع.

4. استغلال كل المعارف اللغوية (نحو، صرف، بلاغة...) لتوضيح المفاهيم الأصولية.

5. اجتناب التلقين.

6. تخصيص حصص تطبيقية لتوضيح المفاهيم.

هـ. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مواضيع السنة الثانية بمدخل للأصول، ثم بكيفية استخراج الأحكام الشرعية، وأدلتها من الأصول الكبرى (القرآن، السنة، الإجماع، القياس) بحجم ساعي كلي بلغ خمسون ساعة.

2. أما السنة الثالثة فقد بلغت مواضيعها أربع وعشرون موضوعا، تتعلق في أغلبها بكيفية استنباط الأحكام من خلال حصص تطبيقية.

(8). <u>مادة علم الفرائض (علم المواريث):</u> وهي مقررة بالسنتين الثانية والثالثة.

وهي تحدد كيفية تقسيم تركة الميت، ومن يأخذون منها، وما هي أنصبتهم، ومن يحرمون منها ولماذا؟ وقد تولى الله تعالى بنفسه عملية التقسيم ولم يتركها لأي كان، نبيا مرسلا، أو وليا مقربا، وقد وردت عملية التقسيم كلها في القرآن الكريم.

وقد احتوت مادة علم الفرائض على أبعاد نفسية واجتماعية واقتصادية وأخلاقية، وهذه بعضها، ففي البعد النفسي مثلا المرأة التي يموت عنها زوجها فمراعاة لحالتها النفسية وشعورها المرهف، فقد أباح لها القرآن الكريم أن تعتد في بيت الزوجية ولا تخرج منه حتى ولو كان للورثة حق فيه، إلا بعد زوال ذلك الألم والتئام الجرح النفسي عندها، وقد قدر الله سبحانه وتعالى هذه المدة في حدها الأدنى بأربعة أشهر وعشرة أيام، بقوله (وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا)[7]، وهي الآية التي نسخت الحكم السابق والذي قدر الله فيه هذه المدة بسنة، حيث يوصي الزوج لزوجته بالسكنى والنفقة حولا كاملا أي سنة، وهو قوله تعالى(وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِمْ مَتَاعًا إِلَى الْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍ فَإِنْ خَرَجْنَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ مِنْ مَعْرُوفٍ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (240))[8] .

أما الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية في المواريث فهي كثيرة وهذا مثال عنها، إذ اتقى الإسلام بالتوريث خطرين اقتصاديين اجتماعيين هما:

ـ تكدس الأموال في يد واحدة، وهو من عناصر الطغيان المالي، وهو يثير في الجماعة حرب الطبقات.

ـ ولو لم يكن الميراث وصرفت مثلا هذه الثروة إلى الدولة، سيكون حرمان جميع أفراد الأسرة من جهود الآباء والأبناء و الأزواج والأقارب وهو حرمان لا يقل أثره السيئ في الجماعة عن أثر الطغيان المالي، والحياة الاجتماعية لا تصلح مع أي منهما.

[7] ـ قرآن كريم، سورة البقرة، من الآية 234.
[8] ـ قرآن كريم، سورة البقرة، الآية .240.

وقد جاءت هذه المادة في المنهاج بدون ذكر أهميتها وأهداف تدريسها وطريقة التدريس... الخ. كما كان يحدث في المواد السابقة، وتم التحديد مباشرة للمواضيع المقررة والحجم الساعي لها.

* مقرر السنة الثانية: تم اعتماد سبعة عشرة موضوعا من مواضيع هذا العلم وتتعلق بكيفية توزيع تركة المتوفى بإظهار الوارثين من الرجال والنساء، والأنصبة المقررة لهم حسب حالة المتوفى، والورثة، أما الحجم الساعي فهو خمسون ساعة.

* مقرر السنة الثالثة: فيه عشرة مواضيع، وهي تكملة لمواضيع السنة الثانية وبحجم ساعي كلي بلغ خمسون ساعة أيضا.

(9). مادة السيرة النبوية:

وهي مقررة في السنتين الأولى والثانية فقط.

أ. أهمية تدريس السيرة: تعتبر السيرة ترجمة عملية للقرآن الكريم، وتمكّننا من الإطلاع على حياة الرسول صلى الله عليه وسلم من ولادته إلى وفاته، وكذلك طريقته في الدعوة والتبليغ

ب. الأهداف العامة لتدريس السيرة:

يطّلع الطالب الإمام على حياة الرسول عبر كل مراحلها، والإقتداء به، لأن الرسول يمثل أعلى مثل للإنسان الكامل في كل جوانب حياته.

ج. الوسائل التعليمية: الشفافيات، الأقراص المضغوطة، اللوحات، الأفلام، والخرائط.

د. الأنشطة اللاّصفّية: (خارج القسم):

1. إعداد خرائط ومصورات عن مكة المكرمة وما حولها.
2. إعداد لوحات أو صور عن البيئة التي تربى فيها الرسول صلى الله عليه وسلم.
3. تسجيل بعض القصص عن حياة الرسول صلى الله عليه وسلم.
4. اختيار بعض المواقف وتحويلها إلى تمثيلية يقوم بها الطلبة.

هـ. المراجع:

1. الكتب: تم ذكر خمسة عشرة مرجعا للسيرة النبوية منها هذه المراجع:

- السيرة النبوية لابن هشام.
- الرّحيق المختوم لصفيّ الرحمن المباركفوري.
- السيرة النبوية: دروس وعبر لمصطفى السباعي.

2. الأقراص المضغوطة: ذكر خمسة أقراص مضغوطة، تحتوي كل واحدة منها على موسوعة للسيرة النبوية.

و. طريقة تدريس السيرة النبوية:

1. التمهيد المناسب حسب الموضوع، والمشوّق.
2. عرض الدرس بواسطة أسئلة واضحة ودقيقة على وحدات الموضوع، وصياغة خلاصة من أجوبة الطلبة تدون على السبورة.
3. الخاتمة وهي أسئلة تلخيصية تتعلق بوحدات الدرس، وأسئلة للتأكد من الفهم.

ز. توجيهات عامة في تدريس السيرة النبوية:

1. إبراز الجانب الحضاري والإنساني في حياة ودعوة الرسول صلى الله عليه وسلم، حيث كان يجنح إلى السلم والأمن ونشر المحبة بين الناس ما استطاع إلى ذلك سبيلا.
2. التعمق في فهم وفقه الأحداث من النصوص الشرعية الثابتة.
3. الاجتهاد في رد الشبهات اعتمادا على المنطق السليم والحجة الدامغة.

ح. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: أربعة عشرة موضوعا، من مدخل لدراسة السيرة، ومولده صلى الله عليه وسلم حتى تنظيم الأمة بعد الهجرة، بحجم أربع وعشرين ساعة.
2. أما مقرر السنة الثانية، فهو تكملة لمقرر السنة الأولى واشتمل على سبعة عشرة موضوعا، هي غزواته صلى الله عليه وسلم وحجة الوداع ومرضه ووفاته بحجم أربع وعشرين ساعة.

(10). <u>مادة التاريخ</u>:

وتدرس في السنوات الثلاثة كلها.

أ. أهمية التاريخ: به يفهم تطور الأمم والحضارات، وظروف النصر والهزيمة، ولذا الاهتمام به ضرورة حتمية إذ أرشد القرآن الكريم لذلك بقوله تعالى (لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب)، ووصفه ابن خلدون في مقدمته بقوله (اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب، جمّ الفوائد، شريف الغاية...)، ويصعب على الإنسان أن يحصر أهميته في نقاط محددة.

والمهتم به شاهد على الأحداث والرجال فيستقي من الأحداث العبر، ومن الرجال يقتدي بالصالح الناجح...

ب. منهجية تدريس التاريخ والوسائل المستعملة:

1. استعمال الطريقة الحوارية مع التحضير الجيد لها.
2. بناء الأسئلة بناء تسلسليا محكما.
3. يمكن للأستاذ استعمال التوثيق والمقارنة... حسب طبيعة الموضوع.
4. استخدام اللغة السليمة والأسلوب الواضح.
5. أما الوسائل المستعملة فهي: السبورة، الوثائق التاريخية، والخرائط.

ج. الأهداف العامة لتدريس التاريخ:

1. معرفة تاريخ الجزائر بكل مراحله (القديم والحديث).
2. التوصل إلى مفاهيم حول التطور الحضاري.
3. التعرف على جوانب الحضارة الإسلامية في أزهى عصورها.
4. معرفة دور الشعب الجزائري في مواجهة تحديات الاستعمار الحديث وأثر الثورة التحريرية الكبرى في التحرير الذي حدث في العالم.
5. الاعتزاز بجهود الأجداد من خلال مختلف الثورات.
6. اكتساب مهارة في استخدام الخرائط الزمنية.

د. مقرّرات التاريخ:

1. مقرر السنة الأولى: بواحد وعشرين موضوعا تناولت عصر الخلافة الراشدة، والدولة الأموية والعباسية، بحجم ساعي بلغ ست وأربعون ساعة.

2. مقرر السنة الثانية: أربع وعشرون موضوعا تناولت الفتوحات الإسلامية، وعصر الدويلات في المغرب.

3. مقرر السنة الثالثة: بخمس وعشرين موضوعا ابتداء من الخلافة العثمانية، والمجتمع الجزائري في العهد العثماني، إلى الاحتلال الفرنسي للجزائر. والمقاومة الجزائرية في مختلف مراحلها، والثورة التحريرية الكبرى، كل ذلك بحجم ساعي بلغ واحد وخمسون ساعة.

(11). مادة قواعد اللغة:

تدرس في السنوات الثلاثة.

أ. أهمية تدريس القواعد: هي وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

ب. الأهداف الخاصة لتدريس القواعد: تجعل الطالب قادرا على استعمال الأساليب العربية الصحيحة، والنطق الجيد بلغة سليمة، وتحرير لسانه من اللهج بالعامية .

ج. طريقة تدريسها:

1. التمهيد للدرس بسؤال أو أيّة طريقة مثيرة.
2. يقدم الدرس الجديد مطبوعا أو مكتوبا على سبورة إضافية قبل بداية الدرس، يحتوي على معظم الظواهر النحوية أو الصرفية المراد تدريسها.
3. يقرأ النص وتطرح حوله أسئلة.
4. المناقشة والموازنة والربط.
5. استخراج القاعدة.
6. التطبيق.

د. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: واحد وثلاثون موضوعا، اشتملت على الكلمة وأنواعها، والبناء، والإعراب، والأسماء الخمسة، والمرفوعات، والمدخل إلى الصرف، بحجم ساعي قدره اثنان وخمسون ساعة.

2. مقرر السنة الثانية: واحتوى ثلاثة وعشرين موضوعا اشتملت على البناء والإعراب وفي الأفعال، والنواسخ (كان وإن وأخواتها)، الاستفهام، والمشتقات (اسم الفاعل والمفعول، والتفضيل...) كل ذلك بحجم ساعي قدره خمسون ساعة.

3. مقرر السنة الثالثة: واحتوى على اثنين وعشرين موضوعا اشتملت المنصوبات والمجرورات والتوابع، والأسماء المعتلة، والنسبة والتصغير، بحجم ساعي قدره: خمسون ساعة.

(12). <u>مادة الأدب والنصوص</u>:

وهي مقررة للسنوات الثلاثة.

أ. أهمية تدريس النصوص: القراءة هي أحدى الطرق الموصلة للمعرفة، ومن لم يستفد علما في يومه، فلا يعد ذلك من عمره، بالإضافة إلى الفضائل والتوجيه الديني البارز الذي تتسمم به النصوص الأدبية المقررة.

ب. الأهداف العامة لتدريس النصوص الأدبية:

1. يتفاعل الطالب مع ألوانها، وبالطريف من صورها وبلاغتها.
2. تزيده إيمانا بخالقه، ومحبة لوطنه، واحتراما للآخرين.
3. سيستثمرها مستقبلا في دروسه.

ج. الأهداف الخاصة من تدريس النصوص: تمكن الطالب من القراءة السريعة الميسّرة، مع جودة النطق وسلامة الأداء، ودقة الفهم، والتعرف على الأساليب والفنون الأدبية، وأشكال التعبير، واستجلاء الصور التعبيرية ليتذوَّقها، وليقدر على الاقتباس منها في دروسه وخطبه

د. طريقة تدريس النصوص:

خارج القسم: ويكلَّف الطلبة بإعداد النص مسبقا، ثم في القسم يكون التمهيد بأسئلة الطلبة فيما أعدُّوه حول صاحب النص، وكل ما يتعلق بالنص.

ويعالج النص كالتالي:

1. تقديم النص مطبوعا.

2. قراءته نموذجيا من طرف الأستاذ وبعض الطلبة بعده.
3. استخلاص الفكرة العامة للنص.
4. الشرح التفصيلي للمفردات، فالمعاني تحليلا وتركيبا واستخراج الأفكار.
5. الدراسة الأدبية والنقدية للأفكار والمعاني (دراسة العاطفة، الأسلوب، الألفاظ، البلاغة والموسيقى).
6. الخاتمة، وتتضمن النتائج المستخلصة من النص.

هـ. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. مقرر السنة الأولى: خمسة عشرة موضوعا من التعريف بالأدب، إلى العصور الأدبية، إلى النصوص الأدبية من مختلف العصور الأدبية، بحجم ساعي كلي بلغ خمس وعشرون ساعة.
2. مقرر السنة الثانية: أربعة عشرة موضوعا من العصور المختلفة، معظمها من العصر الحديث بخمس وعشرين ساعة.
3. مقررة السنة الثالثة: بأربعة عشرة موضوعا، في أغلبها من العصر الحديث، وبحجم ساعي هو خمس وعشرون ساعة أيضا.

(13). <u>مادة الخطابة</u>:

مقررة في السنة الثانية والثالثة.

أ. أهمية تدريس الخطابة: من أقدم الفنون التي يلجأ إليها النابهون من البشر في حالات الإرشاد والنصح والدعوة، وهي بالنسبة للإمام وسيلة هامة تمكّنه من الإقناع والتأثير في غيره.

ب. أهداف تدريسها:

1. ليتعرف الطالب على مفهوم الخطابة وأهميتها ومجالاتها.
2. ليفهم العناصر الأساسية المكوّنة للخطبة.
3. ليتعوّد على تأليف الخطبة (موضوعا ولغة وأسلوبا).

4. ليتدرّب على توظيف الحجج الحاسمة في خطبته.
5. ليدرك خصائص الخطيب الناجح.
6. ليتذوق الجوانب البلاغية في خطب الرسول صلى الله عليه وسلم.
7. ليتعرف على حُكم خطبة الجمعة وأركانها وشروطها ووقتها وأهميتها في التوجيه والإرشاد.

ج. طريقة تدريسها: نفس الطريقة المقترحة لتدريس مادة النصوص مع التركيز على الجانب التقني لبناء الخطبة.

د. المواضيع المقررة وحجمها الساعي:

1. أربعة مواضيع هي مدخل إلى علم الخطابة، الخطيب وصفاته، الخطبة وأركانها، خصائص الخطبة الناجحة. والحجم الساعي هو أربع وعشرون ساعة.
2. مقرر السنة الثالثة: خمسة مواضيع وهي الخطابة في العصر الجاهلي، ثم صدر الإسلام، ثم عصور بني أمية، والعباسي والحديث، بحجم ساعي هو خمسون ساعة.

(14). مادة البلاغة:

مقررة في السنوات الثلاثة.

أ. أهمية دراسة البلاغة: تلتقي مع الأدب في الأهداف، ومهمتها الحرص على صحة الأفكار والمعلومات ثم عرضها عرضا واضحا، قويا وملائما.

ب. أهداف تدريس البلاغة:

1. تذوق الجانب الجمالي الفني في النص وفهمه فهما دقيقا.
2. محاكاة ذلك من طرف الطالب في إنشاء الكلام الجيد.
3. تربية الحاسة الفنية الجمالية لدى الطالب فيتحسن أسلوبه ويكتسب أدوات التعبير الجميل واللفظ السليم، عندما يقوم بمهام التوجيه المسجدي.

ج. طريقة تدريسها: نفس طريقة تدريس القواعد التي سبق ذكرها.

د. المواضيع المقررة:

1. مقرر السنة الأولى: أربعة مواضيع، هي مدخل إلى علم البلاغة، علم المعاني، علم البيان وعلم البديع، بحجم ساعي كلي بلغ خمس وعشرون ساعة.

2. مقرر السنة الثانية: هو أيضا أربعة مواضيع في نفس المقرر في السنة الأولى، ولكن بمحتوى مغاير، وبنفس الحجم الساعي: خمس وعشرون ساعة.

3. مقرر السنة الثالثة: خمسة مواضيع في نفس الإطار وبنفس الحجم الساعي البالغ خمس وعشرون ساعة.

(15). مادة الإنشاء:

أ. أهمية تدريس الإنشاء: هي التطبيق العملي لما تعلمه الطلاب في الإملاء والأدب والبلاغة وقواعد اللغة.

ب. أهداف تدريس الإنشاء: العناية بالعرض كوضوح الخط، ووضع العناوين، وترتيب الفقرات، واستعمال علامات الوقف، واحترام قواعد اللغة (نحو، صرف، إملاء...) واستعمال أدوات الربط والتعليق والتلخيص والتحليل... الخ.

ج. طريقة تدريس الإنشاء: إنجاز من الطلاب خارج القسم.

د. المواضيع المقررة وحجمها الساعي: ثمانية عشرة موضوعا مختلفا، بحجم ساعي مقرر هو خمس وعشرون ساعة.

ويلحق بالإنشاء مقرر الإملاء في السنة الأولى بخمسة مواضيع تشمل الوقف، والتاء المربوطة والألف، والواو وحذف النون، والألف اللينة، وكتابة الهمزة، بحجم ساعي هو خمس وعشرون ساعة.

(16). الثقافة القانونية والمهنية:

مقررة على السنة الثالثة فقط.

أ. أهمية القانون: إن الحياة في جماعة تتطلب تنظيم سلوك الأفراد بقوانين تبين لكل فرد ما له وما عليه، إذ بسبب التدافع والتنازع بين الأفراد والجماعات الناجم أصلا عن أنانية الإنسان وغرائزه المتنوعة، سيما إذا لم يُهذّب سلوكه بالتنشئة الاجتماعية

الهادفة، يفضي ذلك التنازع إلى الإضرار بشبكة العلاقات الاجتماعية والسلم الاجتماعي، مما يجعل القانون مكملا لدور التنشئة الاجتماعية من حيث الأهمية والدور.

ب. الأهداف العامة لتدريس القانون: تفهيم الطالب المصطلحات القانونية، حتى يتسنى له الحفاظ على حقوقه، والتعامل مع غيره، بلغة قانونية مضبوطة، والتعامل مع الواقع المهني والإداري في إطار قانوني.

ج. طرق تدريس القانون: الإعداد الجيد للدرس بجمع المادة القانونية العلمية، وتصميمها والتمهيد المناسب لها، وشرح مصطلحاتها شرحا لغويا واصطلاحيا، وشرح الموضوع شرحا وافيا بطريقة حوارية وكتابة عناصره على السبورة، وخلاصة بعد ذلك، وأخيرا أسئلة للتأكد من الفهم، وتكليف الطلبة ببعض التداريب التطبيقية من خلال البحث في بعض المواضيع الهامة.

د. مقرر مادة الثقافة القانونية: للسنة الثالثة.

ثمانية مواضيع هي: مدخل لدراسة القانون، وتقسيماته، ومصادر القانون الجزائري، وعلاقات العمل، والقانون الأساسي لعمال قطاع الشؤون الدينية، والتنظيم الإداري لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وقانون الوقف، بحجم خمس وعشرين ساعة.

(17). التجويد:

وهو علم ضبط اللسان من الخطأ في تلاوة القرآن الكريم.

أ. أهمية وأهداف تدريس التجويد: تعرّف الطالب على الكيفية الصحيحة لتلاوة القرآن الكريم، بصوت عذب فصيح يرغِّب في الدين.

ب. طريقة تدريسه:

1. كتابة الآيات على السبورة بالخط العثماني الواضح.
2. قراءة الآيات من طرف الأستاذ مرتلة، مراعيا فيها أحكام التجويد، ثم قراءة الطلبة بعده للآيات قراءة مجوَّدة.
3. بطريقة حوارية يتعرّف الطلبة على موضوع الدرس.

4. تكتب عناصر الدرس على السبورة، وتتناول عنصرا عنصرا، وعن طريق الحوار يتم استيعاب محتواها.
5. يكتب الطلبة ذلك على كراساتهم.
6. يستمع الأستاذ بعد ذلك إلى تطبيقات الطلبة ويصحّح لهم، ويكون ذلك من خلال التلاوة للآيات.

ج. المراجع:

1. رواية ورش للشيخ الحصري رحمه الله.
2. الجامع لرواية ورش عن نافع لعبد الحميد قابة.
3. حلية التلاوة لمصطفى أكرور.
4. التوضيح لرواية ورش عن نافع لمحمد موسى الجراري.
5. المصحف الشريف برواية ورش عن نافع.
6. الأقراص المضغوطة للشيخ الدكتور أيمن رشدي سويد برواية ورش عن نافع.

د. المقرر المقترح والحجم الساعي: اثنان وعشرون موضوعا تتعلق بموضوعات علم التجويد، من مبادئ علم التجويد، والقراءات العشر، وأحكام النون والميم إظهارا وإدغاما، والتفخيم، والترقيق، والمدود، والوقف، والابتداء...الخ. بدون تحديد للحجم الساعي اللازم.

2/. وحدات التكوين في منهاج تكوين الأئمة المدرسين:

" منهاج تكوين الأئمة المدرسين " هو مؤلف لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف - مديرية التكوين وتحسين المستوى - أنجز في أوت 2005 دون تحديد دار الطبع، عدد صفحاته 192 صفحة من الحجم الكبير 31 × 21.

لا يختلف عن منهاج تكوين الأئمة المعلمين السابق، من حيث منهاج التكوين، والإطار المرجعي للتكوين في المعاهد الإسلامية، ومقاصد التكوين، والأهداف العامة لتدريس العلوم الإسلامية، وطرائق تدريسها ووسائل تدريسها. ولذلك ففي هذا الوصف المتعلق بمنهاج تكوين الأئمة المدرّسين سينحصر في الفروق الموجودة بين المنهاجين، وهي

تتعلق بمحتوى المواد المدرّسة، ومن حيث العنوان تكاد تكون نفسها، إذ يدرس الأئمة المدّرسون خلال سنتي التكوين أيضا سبعة عشرة مادة كما هو الشأن للأئمة المعلمين الذين يدرسون تلك المواد بمحتواها خلال ثلاث سنوات. وتلك المواد هي:

1- التفسير، 2- علوم القرآن، 3- الحديث، 4- علوم الحديث، 5- العقيدة، 6- الفقه، 7- أصول الفقه، 8– الفرائض، 9– السيرة النبوية، 10- التاريخ، 11- قواعد اللغة العربية، 12– الأدب والنصوص، 13– الخطابة، 14- البلاغة، 15- الثقافة القانونية والمهنية، 16- التجويد، 17 ـ المنهجية.

وتختلف الشعبتان في مادة واحدة هي المادة السابعة عشر وهي مادة الإنشاء بالنسبة لشعبة الأئمة المعلمين، وتقابلها مادة المنهجية لدى الأئمة المدرسين في سنتهم الثانية والأخيرة. وتبقى بعض الفروق في محتوى المواد وحجمها الساعي فقط.

3/ الفرق بين برنامج الأئمة المعلمين، والأئمة المدرسين في منهاجيهما حسب مواد التدريس:

1. التفسير: برنامج التفسير لدى الأئمة المدرسين في سنتي التكوين هو نفسه لدى الأئمة المعلمين في السنة الثانية والثالثة، ويبقى برنامج السنة الأولى معلمين لا يوجد عنده ما يقابله لدى الأئمة المدرسين.

2. علوم القرآن: مقررة في السنة الأولى لدى الشعبتين بنفس المواضيع والحجم الساعي.

3. الحديث الشريف: نفس الوضع في مادة التفسير، أي برنامج السنة الأولى والثانية أئمة مدرسين يقابله بالتمام برنامج السنة الثانية والثالثة أئمة معلمين ويفضل برنامج السنة الأولى أئمة معلمين، لا يوجد ما يقابله.

4. علوم الحديث: يختلف البرنامجان في المواضيع ويتوافقان في الحجم الساعي، إذ تدرّس مادة علوم الحديث خلال سنتين لكل شعبة.

5. العقيدة: نفس المحتوى والحجم الساعي، لكنها تدرّس في ثلاث سنوات لدى الأئمة المعلمين، وسنتين لدى الأئمة المدرسين.

6. الفقه: نفس الوضع في العقيدة.

7. أصول الفقه: يدرّس لدى الأئمة المعلمين في السنة الثانية والثالثة فقط، وبنفس المحتوى والحجم الساعي يدرّس لدى الأئمة المدرسين في سنتي التكوين (الأولى والثانية)، مع بعض الفوارق في التطبيقات.

8. الفرائض: نفس الوضع مع أصول الفقه من حيث سنوات التدريس مع التوافق الكلي في محتوى البرنامج.

9. مادة السيرة: تدرّس لدى الشعبتين في السنتين الأولى والثانية، وبنفس المحتوى والحجم الساعي من مدخل إلى السيرة ومولده صلى الله عليه وسلم حتى وفاته مرورا بدعوته وغزواته وسائر أحواله.

10. مادة التاريخ: يدرّس في جميع سنوات التكوين ولدى الشعبتين ومحتواه من الخلافة الراشدة، مرورا بالخلافة الأموية والعباسية فالعهد العثماني فالمقاومة وثورة التحرير الكبرى.

11. قواعد اللغة العربية: تدرّس في جميع السنوات، ويوجد اختلاف طفيف بين الشعبتين.

12. الأدب والنصوص: يدرّس للشعبتين في جميع سنوات التكوين ولكن من حيث المقرّر، المواضيع مختلفة.

13. الخطابة: تدرّس في سنتي التكوين للأئمة المدرّسين، مقابل السنة الثانية والثالثة لدى الأئمة المعلمين، وبنفس الحجم الساعي والمحتوى.

14. البلاغة: تدرّس للأئمة المعلمين في سنتي التكوين الأولى والثانية، مقابل السنة الأولى والثانية لدى الأئمة المدرسين وبنفس الحجم الساعي، مع اختلاف في محتوى المواضيع.

15. الثقافة القانونية والمهنية: تدرّس للشعبتين وبنفس المحتوى والحجم الساعي، وفي السنة الأخيرة لهما (أي السنة الثانية أئمة مدرسين، والسنة الثالثة أئمة معلمين).

16. مادة التجويد: تدرّس في كل سنوات التكوين لدى الشعبتين، وبنفس المحتوى الخاص بهذا العلم.

17. الإنشاء: تدرس لدى الأئمة المعلمين في سنتهم الأولى، وهي جانب تطبيقي للقواعد والإملاء والبلاغة، وتقابلها مادة المنهجية لدى الأئمة المدرسين، في سنتهم الثانية (الأخيرة) في كيفية كتابة رسالة التخرج.

III/ برنامج2005 : رؤية تقييميه

في هذا العنصر من الدراسة تم جمع عينات من الآراء التقييمية حول البرنامج الحالي (منهاج التكوين للأئمة المعلمين، والمدرّسين)، وذلك من خلال القيام بزيارات وإجراء مقابلات مع المعدّين لهذا البرنامج، من مدير التكوين وتحسين المستوى بالوزارة الوصية، والأساتذة المدرسين بالمعاهد، بصفتهم قد ساهموا في إعداد هذا البرنامج في صورته الأولية، ومنفذين له في الميدان. وكذلك مع مدير معهد التلاغمة، بصفته كان أستاذا بالمعهد ثم مديرا للدراسات ثم مديرا للمعهد، مما يعطيه صورة شاملة عن البرنامج الحالي، وحتى البرامج السابقة، وقد جاءت الآراء التقييمية لهذا البرنامج كالآتي:

1. رأي مدير التكوين وتحسين المستوى بالوزارة الوصية:

وتمّ ذلك من خلال مقابلة معه في مكتبه بتاريخ 2009/12/6، واشتملت هذه المقابلة على مجموعة من الأسئلة، منها سؤالان حول منهاج التكوين الحالي:

س1. السيد المدير، بصفتكم مديرا للتكوين وتحسين المستوى بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وأن معاهد التكوين تحت مسؤوليتكم المباشرة فإن برامج التكوين مرّت بإثراءات وتعديلات عدة، آخرها ما انبثق عنه منهاج التكوين لسنة 2005، فإلى أي شيء يعود ذلك وما هي النتائج المحصل عليها ؟

ج1. الجديد في منهاج 2005، هو أنه حدّد مقاصد التكوين بوضوح، وهي المقاصد الأربعة عشرة المسجلة به، وهي التي تميّز نوعية الإمام الذي نكوّنه، والذي يقدم خدمات المسجد اجتماعيا ودينيا، وقد حددت شبكة الأهداف التربوية العامة والخاصة بما يخدم هذه المقاصد، كما اختيرت المقررات والمضامين، في مختلف المواد والأنشطة، بما

يفرضه التصور الذي تجسّده هذه المقاصد، وقد عقدنا ملتقيات للأساتذة المكوّنين لشرحها وتوضيحها، لمعرفة مدى ملاءمة هذه المقاصد للواقع الذي تتم عملية التكوين فيه، وعلى ضوء النتائج المحصل عليها قد نضطر لإصلاح آخر.

س2. هل تصميم البرامج وإثرائها تقوم به الإدارة المركزية بمفردها أو بمعية إدارة المعاهد والأساتذة ؟ وما هي المعالم التي يسترشد بها في العملية ؟

ج2. يتم التعاون بينهما، ريثما يكون هناك معهد وطني لذلك.

2/ <u>رأي مدير معهد التلاغمة</u>: وذلك من خلال مقابلة معه بتاريخ 2009/12/13 بمكتبه بمعهد التلاغمة. احتوت المقابلة على أسئلة عدّة منها أسئلة حول برنامج التكوين الحالي (2005).

س1. السيد مدير المعهد، هل اطّلعتم على برنامج التكوين الحالي (برنامج 2005)، والبرامج السابقة ؟

ج1. نعم، كأستاذ، ثم مديرا للدراسات، ثم مديرا للمعهد.

س2. ما تعليقكم على البرنامج الجديد والبرنامج القديم ؟

ج2. البرنامج الجديد متكامل بالمقارنة مع البرنامج القديم، لكون الجديد يحتوي على الأهداف والمقاصد، وفيه تكامل المواد والحجم الساعي مضبوط، وملائم للمستوى، وإلى حدّ الآن لم يشتك منه أحد، ولكن مع هذا يمكن أن يتحسّن أكثر، والإشكالية الموجودة فيه غياب الكتاب المتخصص بالمعهد.

س3. هل ترون أن مستوى المتكونين حاليا (التاسعة أساسي والثالثة ثانوي) يؤهلهم لاستيعاب هذا لبرنامج ؟ أم هو أعلى مستوى ؟ أم هو دون مستواهم ؟

ج3. السنة التاسعة، يعتبر البرنامج أعلى عليها، أما النهائي فمستواهم مقبول إلى حد ما. وحبّذا لو كان المتكوّنون كلهم ثالثة ثانوي علوم إسلامية، سيعطي للتكوين قاعدة صلبة، ويستغنى عن التاسعة أساسي نهائيا.

س4. هل سبق للأساتذة أو الطلبة أن اشتكوا من هذا البرنامج أومن البرنامج السابق؟ كيفما كانت نوع الشكوى مشافهة أو كتابة ؟

ج4. نعم البرنامج السابق، اشتكى منه الأساتذة، لأنه عبارة عن مفردات متناثرة، مما أدى إلى اختلال في التكوين حتى على مستوى المعهد الواحد، فضلا عن المعاهد فيما بينها. والأستاذ لم يكن مقيّدا بالأهداف والمقاصد مما جعل الأستاذ هو المحدد لعملية التكوين في كل جوانبها، في حين الأستاذ حاليا له وسائل العمل من الأهداف المحددة، والمقاصد، والحجم الساعي...الخ. ولكن يمكن أن تتحسن العملية.

3 / رأي أساتذة المعاهد من خلال توصياتهم:[9]

نظمت الوزارة الوصية ثلاثة أيام دراسية بالجزائر بتاريخ 27 إلى 2006/3/29 لتقييم البرنامج الحالي، حضر هذه الأيام الدراسية وزير الشؤون الدينية وإطارات الوزارة وكل مديري المعاهد ونوابهم للدراسات وكل أساتذة المعاهد، وقدموا مداخلات ومناقشات حول هذا المنهاج، وفي آخر تلك الأيام تقدمت اللجان بهذه التوصيات:

1. اللجنة الأولى: لجنة الفقه وأصوله.

- التوصيات الخاصة بالفقه والملاحظات.
- الأهداف العامة للفقه منسجمة مع الفقه على العموم.

* مادة الأصول:

أ. الأهداف العامة محيطة بالمادة، مع وجوب التركيز على مناهج العلماء للاستنباط.

ب. في الأهداف الخاصة استبدال جملة " يستخرجه من النصوص الشرعية كهدف للطالب في مواضيع الأصول " بجملة: " لمعرفة كيفية الاستخراج ".

ج. إضافة جملة " ومعرفة شروط المجتهد في موضوع الاجتهاد ".

2. اللجنة الثانية: لجنة التفسير والحديث.

* التوصيات الخاصة بالتفسير: ترى اللجنة أن البرنامج إلى حد ما غير ملائم، وتقدم هذه الملاحظات والتوصيات:

أ. بعض المحاور غير ملائمة ولا بد من حذفها.

ب. عدم وجود مناهج المفسّرين في البرنامج.

[9] – كنت حاضرا بتلك الأيام الدراسية بصفتي موظفا بالوزارة الوصية آنذاك ، فحصلت على نسخة من تلك التوصيات

ج. وضع مواضيع تتماشى ومستوى الطالب.

* التوصيات الخاصة بالحديث:

أ. ضرورة تحديد المراجع وذكرها.

ب. تخصيص حصص تطبيقية للحديث.

3. اللجنة الثالثة: لجنة أهداف التكوين بالمعاهد: ترى اللجنة أن الأهداف مناسبة، وأن المنهاج الحالي مكسب للتكوين، ويعتبر أرضية مقبولة يمكن الانطلاق منها لما هو أحسن، وتقترح ما يلي في مادة السيرة:

أ. ردّ الاعتبار لها برفع معاملها، وزيادة الحجم الساعي لها.

ب. الصياغة الدقيقة للأهداف.

ج. الربط بين الجانب المعرفي والروحي.

د. مراعاة التدرج التاريخي لتسلسل الأحداث.

هـ. الردّ على المستشرقين.

و. إدراج قصص تطبيقية.

ز. إثراء الأهداف الخاصة.

4. اللجنة الرابعة: لجنة العقيدة الإسلامية: تقترح ما يلي:

أ. تقسيم البرنامج إلى محاور، مثلا: الإلهيات، النبوّات ...الخ.

ب. حذف موضوعات وإضافة أخرى (الموضوعات المضافة: معرفة الله، التوحيد، الشرك، التعريف بالمذاهب الهدّامة، اليوم الآخر، إضافة تطبيقات في المادة).

5. اللجنة الخامسة: لجنة اللغة والأدب:

أ. النصوص المقررة تخدم الأهداف المرجوّة.

ب. إضافة نصوص تخدم الروح الوطنية.

ج. إضافة نصوص تخدم المصالحة الوطنية.

د. ربط الطالب بتراثه الوطني.

هـ. القدرة على المناقشة والمناظرة والقدرة على النطق والتعبير كأهداف.

4 / <u>رأي مجموعة من أساتذة معهد التلاغمة</u>:

في برنامج التكوين الحالي (2005)، وتم ذلك من خلال مقابلة معهم بالمعهد المذكور يوم 2009/12/12، وقد تم اختيار عينة قصديه من الأساتذة المدرسين بالمعهد وعددهم ستة. يغطون كل التخصصات المدرسة (العلوم الشرعية، اللغويات، الاجتماعيات اثنان في كل تخصص) تتوفر فيهم الأقدمية والكفاءة بناء على تصريح المدير، وقدّم لهم سؤال حول البرنامج في مقابلات فردية وكانت إجابتهم متقاربة لذلك جمعت كإجابة واحدة كالتالي:

- البرامج تغيرت مرات عدّة، وتحسّنت أكثر، إلا أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب، ويتمثل هذا التغيير في حذف مواد كانت تدرس في السابق، وهي: الاقتصاد الإسلامي، والمذاهب الاقتصادية المعاصرة، والجغرافيا، والفرنسية، والعلوم الطبيعة، مما أدى إلى تقليص في حجم المواد وكمّها.

في حين أصبح البرنامج الجديد ممنهجا، تتحكم فيه الأهداف المراد تحقيقها، والحجم الساعي الذي لا ينبغي أن يتجاوزه، مما يسهل العملية على الأستاذ، أحسن مما كنا عليه سابقا. لكن لو توفر الكتاب المدرسي لكانت العملية أحسن.

ومن خلال إجابة الأساتذة في رؤيتهم التقييمية للبرنامج الجديد (برتامج2005) يرون أنه من محاسنه تحديد الأهداف وضبط الحجم الساعي، مما يسهل على الأستاذ أدائه لمهمته، ويرون أن حذف مواد الاقتصاد الإسلامي والمذاهب الاقتصادية المعاصرة، والجغرافيا، والفرنسية، والعلوم الطبيعية، قد قلص من حجم البرنامج، مما رفع الغبن على الطلبة بسبب اكتضاضه بمواد كثيرة، ويلمحون في إجابتهم هذه وكأن العملية من محاسن البرنامج الجديد مثلما صرحوا في ضبط الأهداف وتحديد الحجم الساعي.

إلا أن السبب الحقيقي في تقليص هذه المواد هو ضعف مستوى المتكونين كما بينت الدراسة في الفصل الرابع السابق، مما جعل الجهة الوصية تضحي بالمواد المحذوفة من جغرافيا واقتصاد وعلوم طبيعية وفرنسية لتعوضها بزيادة الحجم الساعي في المواد الشرعية، وهذا في نظري إجراء غير سليم، وكان الأجدر للجهة الوصية أن ترفع من

مستوى المرشحين للتكوين مع التنويع في مواد التكوين، عوض إلغاء مواد لا يمكن إنكار أهميتها.

- ويعرقل تنفيذ البرامج اختلاف وتباين مستويات الطلبة حتى على مستوى القسم الواحد.
- وكذلك منظومة الأهداف التربوية المسطّرة حاليا، لا تستجيب بصورة كلية لطبيعة التكوين في المعاهد الإسلامية لغياب الأهداف الروحية والأخلاقية.

المبحث الثاني: . أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد الإطارات الدينية

تمهيد: يؤطّر المساجد في مجال التوجيه الديني أئمة، إمّا تكوّنوا وتخرّجوا من معاهد تكوين الإطارات الدينية[10]، أو تكوّنوا بالجامعات وخضعوا لمسابقة التوظيف المباشر[11]، كما يساهم التكوين المستمر[12] ودورات تحسين المستوى وتجديد المعلومات[13] في الرفع من مستوى مختلف الأسلاك المؤطرة للمسجد[14]. وسيكون هذا المبحث وصف معمّق لتلك الأنواع المكملة للتكوين بمعاهد الإطارات الدينية، وهي ثلاثة:

I. تأطير المساجد بالمتكونين المتخرجين من الجامعة وطبيعة تكوينهم.

II. التكوين المستمر.

III. دورات تحسين المستوى وتجديد المعلومات.

وسيتم ذلك وفق ما يأتي:-

I - تأطير المساجد بالمتكونين المتخرجين من الجامعة:

1- دور التكوين الجامعي :-

إن الجامعة تقوم بأدوار متعددة في المجتمع، منها التنشئة الاجتماعية للفرد من خلال اتساع علاقاته الاجتماعية، وتعقد تفاعلاته مع الأفراد والجماعات، مما يزيد في احتمال التغير في سلوكاته، والتوجه نحو فهم قيم وأشياء جديدة تتعلق بالواقع الديناميكي المتطور للمجتمع.[15]

إذ تكسب الطالب، روح المسؤولية إزاء مشكلات مجتمعه، وتعطيه رصيدا معرفيا يمكّنه أن يكون فاعلا ومبادرا، وتعلمه القدرة على اكتساب النقد البناء وعدم القبول بكل جاهز.[16]

---

[10] ــ قرار وزاري مشترك يتضمن تنظيم التكوين المتخصص للالتحاق برتبتي إمام مدرس، إمام معلم، بتاريخ 7 أوت 2000، نشر بالجريدة الرسمية العدد 56 بـــ 20 /9 /2000.

[11] ــ مرسوم تنفيذي رقم 02 – 96 الصادر بتاريخ 02 /03 /2002، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال القطاع الشؤون الدينية، وخاصة في مادته (30) في كيفية توظيف الأئمة الأساتذة.

[12] ــ قرار وزاري مشترك صادر بتاريخ 16 /11 /1998 يحدد في مادته 3 – 7 مكتبا للتعليم القرآني والتكوين المستمر على مستوى كل مديرية ولائية.

[13] ــ مرسوم تنفيذي رقم 96– 92، الصادر بـــ 3/3 /1996 والمتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم.

[14] ــ المادة 96 من المرسوم التنفيذي رقم 85 – 59 الصادر بـــ 23 / 3 /1985 والمحدد لأسلاك الشؤون الدينية.

[15] ـ بولقواس زرفة: **علاقة التكوين بالأصول الاجتماعية في الجزائر** مرجع سابق،ص.87.

[16] ـ تركي رابح: **وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية، مقال منشور في "مجلة الثقافة"** العدد.63، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،1981، ص.40.

وهي كذلك تعتبر أهم مكان للبحث العلمي وتطوير المعرفة، وأعلى مؤسسة للتكوين وآخرها تسلسلا، وأكثرها تأثيرا على الواقع الاجتماعي.[17]
إذ يتم بناء برامج التكوين المتخصص بغرض رفع مستوى الشخصية الإنسانية، والوظيفة النفعية، وإحداث التغيير المطلوب، في مجاله المعرفي والسلوكي، حسب الأهداف المرسومة من الجهة الوصية من أجل إشباع حاجات المجتمع في مختلف المجالات. وألا لما كان لهذا التكوين أي معنى.

2– **دور الجامعة الجزائرية في تكوين الأئمة:**

جاء دور الجامعة الجزائرية في تكوين الأئمة متأخرا، إذ لم يستفد المسجد في الإطار الرسمي، من الجامعات الجزائرية، بسبب نوعية التكوين الذي يحتاجه الأئمة، والذي يعتمد أساسا على العلوم الشرعية، والعلوم المكملة لها، وهو غير موجود في هذه الجامعات. حتى تم فتح الجامعة الإسلامية: الأمير عبد القادر بقسنطينة وبعض كليات العلوم الإسلامية، في بداية التسعينات من القرن العشرين، أي بعد ثلاثين سنة من استقلال الجزائر تقريبا.
وهذا التغييب لثقافتنا الذاتية(المتعلقة باللغة العربية والدين الإسلامي) مقصود من طرف الساسة العرب بعد الاستقلال، لكون 99 بالمائة منهم بعيدون عن ثقافتنا الذاتية، وينظرون إلى الدين بأنه رجعية، والصلاة مشغلة للوقت، والصيام معطل للإنتاج.[18]
بل أكثر من هذا فإن التعليم العالي في الجزائر، شأنه كشأن التعليم العالي في العالم العربي يعاني من عدم وضوح الرؤية، وغياب سياسات واضحة تحكم العملية[19]
ولذا لا يستغرب أن تبقى الجامعة الجزائرية غير مهتمة ببرنامج يستجيب لإشباع حاجيات قطاع الشؤون الدينية، وما يترتب عليه من حرمان جمهور كبير من رواد المساجد، من التوجيه الديني المؤهل.
وبقي الأمر كذلك حتى بدأ تخرج الطلبة من الجامعة والكليات الإسلامية المذكورة في بداية التسعينات، وجاء فُتحها المتأخر جدا بالمقارنة مع الجامعات الأخرى، تحت الإلحاح والضغط الشعبي وحتى بتمويله كما في جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة والمعهد العالي للعلوم الإسلامية بباتنة.إذ تم بناؤهما في إطار بناء المساجد، بتبرعات المحسنين.
و **الجامعة وكليات العلوم الإسلامية**:هي جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة، وكلية العلوم الإسلامية بالخروبة، بجامعة الجزائر، والمعهد العالي للعلوم الإسلامية بباتنة، الذي تحولت تسميته أكثر من مرة، وأصبح يسمى الآن بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، وكلية الحضارة الإسلامية بجامعة وهران، وكلية الشريعة بأدرار.

[17] ـ محسن خضر: **من فجوات العدالة في التعليم،آفاق تربوية متجددة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية،1999،ص.19.
[18] ـ الغزالي محمد: **مشكلات في طريق الحياة الإسلامية**، قسنطينة، دار البعث، 1402هـ ،ص.17– 18.
[19] ـ أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة د.فايز الصياغ، مرجع سابق، د.ت،ص.549.

وإن الجامعة والكليات المشار إليها، رغم عنوانها الإسلامي، إلا أنها لا تحتوي على أقسام خاصة بتخريج الأئمة، رغم الحاجة الملحة إلى ذلك، ولكن برامجها بصورة عامة يمكن أن يستفيد منها من يرغب في التوجه لإجراء مسابقة الدخول لوظيفة الإمام.

إذ تُعدّ وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مخططا سنويا كسائر الوزارات من ضمن ما يرد فيه المناصب المالية التي هي في حاجة إليها، وفي مختلف الأسلاك، على مستواها المركزي والولايات، وبعد موافقة وزارة المالية على منحها تلك المناصب المالية، تبدأ في التحضير للمسابقة الوطنية لتلك الأسلاك والتي تعنينا هنا هي تلك التي لها علاقة بتأطير المساجد، وهي: مفتشو التعليم والتكوين المسجدي، ومفتشو التعليم القرآني، والأئمة الأساتذة، والمرشدات الدينيات.

3/ كيف تجرى مسابقة التوظيف للأسلاك المؤطرة للمسجد؟

تستند إجراءات هذه المسابقة إلى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1997/10/15[20]، أما إجراءاتها فيحددها القرار الوزاري المشترك والمؤرخ في 1999/03/23[21]. إذ يحدد تاريخ المسابقة الوطنية، والأصناف المعنية بها من خلال الإعلانات بالجرائد، تحدد فيها الأسلاك المعنية وعدد المناصب المفتوحة وشروط الدخول إلى المسابقة، ومكونات الملف...الخ، وتجرى المسابقة في آجالها، وبكل آلياتها، حتّى ظهور النتائج تحت إشراف اللجنة التي لها صلاحية ذلك[22]. فتكون قابلة للتنفيذ، ويلتحق الناجحون بمناصب عملهم

[20]ـ قرار وزاري مشترك بين وزير الشؤون الدينية والوزير المكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي، مؤرخ في 1997/10/15، يحدد إطار تنظيم المسابقات للالتحاق بالأسلاك الخاصة بقطاع الشؤون الدينية، نشر بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية . العدد 14 الصادر بتاريخ 1998/03/15.

[21]ـ قرار وزاري مشترك بين وزير الشؤون الدينية والوزير المنتدب لدى رئيس الحكومة، المكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي بتاريخ 1999/03/23 يتضمن برامج المسابقات للالتحاق بالأسلاك الخاصة بعمال قطاع الشؤون الدينية.

[22]ـ المادة 10 من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1997/10/15.

-:

يعتبر كل من الإمام الأستاذ والمرشدة الدينية من المؤطرين المباشرين للمسجد لكونهم هم الذين يقومون بتعليم وتوجيه المصلين في الجانب الشرعي، إذ يقوم الإمام بتوجيه كل المصلين، في حين تختص المرشدة بالتعامل مباشرة مع المصليات.

أما مفتش التعليم والتكوين المسجدي، ومفتش التعليم القرآني فيعتبران مؤطرين غير مباشرين للتوجيه المسجدي، إذ لا يتعاملان مع المصلين مباشرة، ولكن مع الأسلاك العاملة في المسجد: من الإمام الأستاذ، والإمام المدرّس، والإمام المعلم، ومعلم القرآن، والمؤذن، وحتى القيّم: من توجيههم في الجانب العملي الوظيفي، ومراقبة أدائهم، والرفع من مستواهم... الخ.

: يشترط الالتحاق بوظيفة إمام أستاذ، والمرشدة الدينية، أن يكون المترشح حاملا لشهادة الليسانس علوم إسلامية، أو شهادة معترف بمعادلتها لها، مع حفظ القرآن الكريم كله أو ربع منه على الأقل يوم إجراء المسابقة، شريطة الالتزام باستكمال حفظه، وإلا فلن يرسَّم.

ويسقط شرط الحصول على شهادة الليسانس في حق الأئمة المدرسين، والأئمة المدرسين للقراءات، الذين حازوا أقدمية (5) سنوات يوم المسابقة، لكن لا تزيد نسبة نجاح هذه الفئة على30% من المناصب المطلوب شغلها.

كما يمكن أيضا لفئة الأئمة المدرسين أن يرتقوا إلى مرتبة أئمة أساتذة، دون المرور بالمسابقة،ويتم ذلك من خلال قائمة التأهيل (أي دراسة الملفات في إطار اللجان المتساوية الأعضاء) إذا توفرت فيهم أقدمية (10) سنوات، بشرط أن لا تزيد هذه الترقية على 10% من المناصب المطلوب شغلها.

:

أعطى المرسوم التنفيذي 02– 96 السابق الذكر، أهمية تفضيلية للحاصلين على شهادة الليسانس، إذ أعطى لهم أولوية النجاح في مسابقة التوظيف بنسبة 60%، وتبقى 30% للأئمة المدرسين الذين لا يحملون شهادة الليسانس، إذا حازوا أقدمية (5) سنوات مع اجتيازهم للمسابقة. و10% من الأئمة المدرسين إذا حازوا أقدمية (10) سنوات ويعفون من المسابقة، وتتم ترقيتهم من خلال التأهيل. مما يعني أن الأهمية منصبة على حاملي شهادة الليسانس.للالتحاق بوظيفة "إمام أستاذ ".

أيضا من المؤطرين للمسجد وبطريقة غير مباشرة فئة المفتشين (للتعليم والتكوين المسجدي، والتعليم القرآني) وهم من حملة الليسانس علوم إسلامية، مع اشتراط (5) سنوات في رتبة إمام أستاذ – على الأقل – ونجاحهم في مسابقة الانتقاء لهذه الوظيفة.

وأهمية المفتشين المذكورين، تتمثل في مراقبة عمل الأسلاك العاملة بالمسجد، ومتابعة عملية التكوين المستمر. وكذلك من سلك المفتشين وسلك الأئمة الأساتذة ينتقى الإمام المفتي (ينتقى من فئة المفتشين المذكورين إذا حازوا أقدمية (5) سنوات، أو من فئة الأئمة الأساتذة إذا حازوا أقدمية (7) سنوات).[23]

والإمام المفتي هو أعلى رتبة في أسلاك قطاع الشؤون الدينية العاملة بالمسجد، [وهو الذي يتولى تبيين أحكام الشريعة الإسلامية لعامة الناس].[24]

: إن الخاصية المشتركة بين الأئمة الأساتذة (في أغلبيتهم)، والمفتشين للتعليم والتكوين المسجدي، والتعليم القرآني، هو حملهم لشهادة الليسانس علوم إسلامية، أو شهادة معادلة لها، أهّلتهم لهذه الوظيفة، أي تخرَّجوا من -جامعة أو كلية – للعلوم الإسلامية المذكورة سابقا، بالإضافة إلى

[23] المادة 48 – 3 من المرسوم التنفيذي 96/02 السابق الذكر.
[24] المادة 48 – 2 من المرسوم التنفيذي 96/02 السابق الذكر.

الجزائريين المتخرّجين من جامعات وكليات للعلوم الإسلامية بالمشرق والخليج (مصر، سوريا، الأردن، لبنان، السعودية) إذا تم تعديل شهاداتهم بما يوافقها في الجزائر، فلهم الحق أن يلتحقوا بمسابقة التوظيف في أسلاك قطاع الشؤون الدينية (أئمة أساتذة، مرشدات دينيات...).

:

وعليه لا بد من التعرض لبرنامج التكوين الذي خضع له هؤلاء المؤطرون للمساجد، من المتخرجين من الجامعة وكليات العلوم الإسلامية، ويكون برنامج كلية العلوم الإسلامية بجامعة الجزائر " نموذجا "، إذ لا يمكن استعراض كل البرامج، فلا حجم الأطروحة فضلا عن حجم الفصل يسمحان بذلك.

ـ تتكون كلية العلوم الإسلامية بجامعة الجزائر (المعهد العالي لأصول الدين سابقا) من ثلاثة أقسام هي: قسم الشريعة - قسم العقائد والأديان - قسم اللغة والحضارة.[25]

ويحتوي قسم الشريعة على تخصصين هما: الفقه وأصوله - الشريعة والقانون. ويحتوي قسم العقائد والأديان أيضا على تخصصين هما: الكتاب والسنة – العقيدة. وأخيرا، قسم اللغة والحضارة. ويتكون من تخصص واحد، وهو: اللغة والدراسات الحضارية.

: ويدرس كل الطلبة بالسنة الأولى بالجذع المشترك المواد التالية: حفظ القرآن الكريم وترتيله - علوم الحديث - علوم القرآن- العقيدة- فقه العبادات - أصول الفقه - فقه السيرة - التاريخ الإسلامي - مبادئ المنطق ومناهج البحث - اللغة العربية واللغة الأجنبية. أي بمجموع إحدى عشرة مادة؛ وبحجم ساعي أسبوعي كلي هو 21,5 ساعة، وبحجم ساعة ونصف للنظري، وساعة

[25] ـ د/ عبد المجيد بيرم وآخرون – وحدة بحث، برنامج العلوم الإسلامية، دراسة تحليلية تقويمية، كلية العلوم الإسلامية نموذجا – الصادر عن جامعة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية، الرقم الاستدلالي W 1601/07/2001 .ص.1

واحدة للتطبيقات أسبوعيا، كما في كل من علوم الحديث، والعقيدة، والتاريخ الإسلامي؛ وساعة أعمال موجهة فقط، كما في حفظ القرآن الكريم، واللغة الأجنبية، وساعتين أعمال موجهة فقط للغة العربية، وثلاث ساعات فقط محاضرة في فقه العبادات.[26]

وأما معاملات المواد في الامتحانات فهي ثلاثة، ماعدا فقه السيرة، والتاريخ الإسلامي، ومبادئ المنطق ومناهج البحث، واللغة الأجنبية فهي واحد.

وتمثل مواد حفظ القرآن الكريم وتلاوته، واللغة العربية، واللغة الأجنبية، (الإنجليزية) مواد رئيسية في الجذع المشترك والسنوات الثلاثة للتخصص، وفي كل التخصصات، لأنها تصاحب الطالب على مدار الأربع سنوات، ولأهميتها في كل التخصصات. فاللغة العربية هي الوعاء لأيّ دراسة وكذلك أهمية اللغة الانجليزية فهي اللغة العالمية الأولى في عصر العولمة، وأما حفظ القرآن وتلاوته فهو أساس كل التخصصات في كلية العلوم الإسلامية.[27]

وبالإضافة إلى هذه المواد الثلاثة التي تعتبر أساسية في البرنامج السابق ذكره، فإن كلا من مادة علوم الحديث، وعلوم القرآن، والعقيدة، وأصول الفقه، وفقه العبادات، تعتبر مواد أساسية في الجذع المشترك، نظرا للمعامل المسند إليها وهو ثلاثة.[28]

وتبقى المواد المكملة في الجذع المشترك، وهي أربعة: فقه السيرة، والتاريخ الإسلامي، ومبادئ المنطق، ومنهاج البحث، لأنها لا تلازم الطالب في مشواره الدراسي، وذات معامل واحد.ويوجّه الطلبة إلى التخصصات الخمسة الموجودة بكلية العلوم الإسلامية، بناء على المعدل العام، إذ كلما كان معدل الطالب عاليا تعطى له فرصة الالتحاق بالتخصص الذي يرغب فيه.[29]

---

[26]- جدول1 الوحدات المقررة في الجذع المشترك لجميع الأقسام، أخذ عن د/ بيرم عبد المجيد وآخرون – وحدة بحث، برنامج العلوم الإسلامية، دراسة تحليلية تقويمية، مرجع سابق، ص. 36.

[27]ـــ د/ بيرم عبد لمجيد وآخرون، مرجع سابق، ص 39.

[28] – نفس المرجع، ص 48.

[29]ـــ نفس المرجع، ص 59.

أما إن كان معدله ضعيفا، أو دخل الامتحانات الاستدراكية فيحرم من فرصة اختياره للتخصص الذي يرغب فيه، ويوجّه إجبارا إلى تخصص اللغة والحضارة الذي يعزف عنه الطلبة.[30]

ورتبت حظوظ الطلبة في الظفر بالتخصصات المرغوبة حسب درجاتهم، إذ من نال معدلا عاليا، له إمكانيات التسجيل في أصول الفقه، المطلوب بإلحاح ومن جلّ الطلبة، ومن نال معدلا أقل منه، فله أن يطلب تخصص الشريعة والقانون، ثم في الرتبة الثالثة تنازليا يوجّه الطالب إلى تخصص قسم العقائد والأديان بتخصّصيه (الكتاب والسنة والعقيدة).

وأخيرا من نال معدلا ضعيفا أو دخل الاستدراك فليس له إلا تخصص قسم اللغة والحضارة.

:

، بقسم الشريعة: ستنصب الدراسة على مواد هذا التخصص دون سواه، لأن هذا التخصص من أكثر التخصصات إقبالا عليه من طرف الطلبة، ولتنوع مواده خلال سنوات التخصص، ولمجالات العمل الذي يوفرها هذا التخصص، أكثر من التخصصات الأخرى، ولأن الذين يلتحقون بالإمامة بالدرجة الأولى من هذا التخصص لتفوقهم على أقرانهم وبإمكانية نجاحهم في المسابقة بصورة أكبر. ويدرس الطلبة بهذا التخصص في سنته الأولى (أي بعد سنة الجذع المشترك) إحدى عشر مادة هي: حفظ القرآن الكريم، التفسير، الحديث التحليلي، فقه المعاملات، أصول الفقه، الفقه المقارن، تاريخ التشريع الإسلامي، مدخل للقانون، الاقتصاد، اللغة العربية واللغة الأجنبية. بحجم ساعي أسبوعي كلي يساوي 18 ساعة بين النظري والتطبيقي.

وبمعاملات مسندة هي3، ماعدا أربع مواد هي: تاريخ التشريع الإسلامي، المدخل للقانون، الاقتصاد، واللغة الأجنبية بمعامل واحد.

وأما في السنة الثالثة ابتداء من الدخول (أي السنة الثانية بعد التخصص). يدرس الطلبة تقريبا نفس البرنامج للسنة السابقة مع الاختلافات التالية:

[30] -د/ بيرم، نفس المرجع، ص.60.

1. تفسير آيات الأحكام عوض التفسير الذي كان يدرس بالسنة الثانية.
2. أحاديث الأحكام عوض الحديث التحليلي.
3. فقه الأسرة عوض فقه المعاملات.
4. القواعد الفقهية عوض أصول الفقه.
5. الفقه المقارن عوض تاريخ التشريع الإسلامي.
6. نظرية الالتزام عوض المدخل للقانون.
7. الاقتصاد الإسلامي عوض الاقتصاد.
8. في اللغة العربية تدرس البلاغة.

وبحجم ساعي يصبح 18,5 ساعة عوض 18 ساعة في السنة السابقة. ومجموع عدد المعاملات المسندة للمواد هي 27 عوض 25 في السنة السابقة (أي الثانية بعد التخصص).

وفي السنة الأخيرة (أي الرابعة بالجذع المشترك أو الثالثة بعد التخصص) تطرأ تغيرات على البرنامج في 5 مواد بالمقارنة مع برنامج السنة الماضية هي:

1. المواريث عوض أصول الفقه.
2. الفقه المقارن عوض فقه الأسرة.
3. أصول الفقه عوض القواعد الفقهية.
4. مقاصد الشريعة عوض الفقه المقارن.
5. السياسة الشرعية عوض نظرية الالتزام.

: يدرس الطالب المواد التالية: الفقه بكل مجالاته، إذ يدرس في الجذع المشترك فقه العبادات، أما السنة الثانية

يدرس فيها فقه المعاملات ويشمل عقود البيع والرهن وغيرهما، وكذلك الفقه المقارن، والقواعد الفقهية، وهو موزّع بين النظري والتطبيقي، وبمعامل ثلاثة.

أما أصول الفقه فيدرس فيها الطالب خلال السنوات الدراسية الأربعة أصول هذا العلم وأساسياته، موزعة بين النظري والتطبيقي، بمعامل ثلاثة.

وكذلك التفسير إذ يدرس فيه الطالب كل أنواع التفسير، من التفسير التحليلي (أي التعرض للموضوع الواحد والوارد في كل سور القرآن الكريم) إلى تفسير آيات الأحكام (كل الأحكام الشرعية الواردة في القرآن) إلى التفسير العام (أي التعرض لكل آيات السورة الواحدة رغم اختلاف مواضيعها).

وكذلك الحديث التحليلي (أي تحليل الأحاديث وإظهار محتوياتها).

وبالإضافة إلى هذه المواد الأساسية المذكورة، وهي الفقه، والأصول، والتفسير، يدرس الطالب: موادا مكملة لها، وهي: تاريخ التشريع الإسلامي، ومدخل للقانون، ومبادئ الاقتصاد، وأسند لكل واحدة من هذه المواد معامل واحد.[31]

ولن أتعرض للبرامج المقررة في التخصصات الأخرى تجنبا لتضخم الفصل، وكذلك لتناولها للعلوم الشرعية بدرجة أقل من تخصص الفقه وأصوله، وعلى سبيل المثال "الشريعة والقانون " كإحدى هذه التخصصات، تميل للدراسات القانونية بصورة أعمق، على حساب العلوم الشرعية. إذ يدرّس بالسنة الثانية من هذا التخصص إحدى عشرة مادة هي: حفظ القرآن الكريم وترتيله، فقه المعاملات على مذهب الإمام مالك، أصول الفقه، تاريخ التشريع الإسلامي، المدخل للقانون، القانون الدستوري، النظام القضائي، المالية العامة، الاقتصاد، اللغة العربية، اللغة الأجنبية.

ويلاحظ أنه من إحدى عشر مادة توجد مادتان شرعيتان، هما حفظ القرآن وأصول الفقه، أما بقية المواد فهي تجنح إلى تخصص القانون أكثر منها إلى الشريعة.

وهكذا يمكن تصور الخلفية التكوينية – ولو بصورة عامة- لحملة ليسانس علوم إسلامية، الذين يصبحون أئمة يقومون بالتوجيه الديني في المساجد من خلال وظيفة الإمامة، على ضوء برنامج كلية العلوم الإسلامية بالخروبة الذي أخذ في هذه الدراسة

[31] * د/ بيرم عبد المجيد وآخرون – وحدة بحث، برنامج العلوم الإسلامية، دراسة تحليلية تقويمية مرجع سابق ، ص 72.

نموذجا، وقد يكون هناك بعض الاختلاف بين كلية وأخرى، خصوصا أن برامج الجامعة غير مستقرة كما يعلم الجميع.

II. التكوين المستمر:

تمهيد: العنصر الثاني من الفصل الخامس هو:التكوين المستمر وسيتم فيه الإجابة على ما يلي:

ما هو هذا التكوين المستمر ؟ من يعدّ برامجه ؟ من يشرف على تنفيذه في الميدان ؟ ما هي الفئات المستفيدة منه ؟ ما هي أهدافه وأهميته ؟ وما هي صيغه وأساليب تنفيذه ؟ وما هو محتوى برامجه؟ وما هي عوائقه؟ كل هذا من أجل إضاءة تكاملية لمنظومة التكوين التي يخضع لها الأئمة في الجزائر المستقلة.

؟

من اسمه يتضح أنه عملية مستمرة، القصد منه استمرارية تحسين الكفاءة لدى الأئمة وباقي موظفي قطاع الشؤون الدينية والأوقاف، العاملين بالمسجد مما يساعدهم على معالجة قضايا الناس الدينية، بأسلوب يعكس حقيقة هذا الدين، ومن ثم تحسين أداء ومردود التوجيه الديني لديهم.[32]

:

التكوين المستمر في إطاره القانوني ينطلق من المرسوم التنفيذي رقم 85-314، المؤرخ في 1985/12/24، والمتعلق بالتكوين المستمر لرجال السلك الديني، وكذلك القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1998/11/16، وخاصة في مادته الثانية. والذي ينشىء مكتبا للتعليم القرآني والتكوين المستمر على مستوى كل مديرية ولائية للشؤون الدينية لمتابعة التكوين المستمر.

وتعليقي على هذا المستند القانوني هو الربط بين التكوين المستمر ومكتب للتعليم القرآني على مستوى كل مديرية ولائية للشؤون الدينية، وكأن هذا المستند يرى ضرورة المزاوجة بين تحسين المستوى من خلال التكوين المستمر والتعليم القرآني، وهي

[32] من مقدمة " برنامج التكوين المستمر " إعداد وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى، المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى، السنة الدراسية 2002/ 2003.

مزاوجة في محلها، لكن الواقع المشاهد في المساجد، يبين ويثبت أن التعليم القرآني ينحصر في صغار السن قبل الدخول المدرسي، إذ يقبل الآباء على تسجيل أولادهم في كتاتيب القرآن التابعة للمساجد، معتبرين ذلك بمثابة روضة للأطفال، وبمجرد دخولهم إلى المدرسة ينقطعون عن حفظ القرآن.[33]

؟

تعدّ وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، من خلال مديرية التكوين وتحسين المستوى، المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى، برامج للتكوين المستمر[34]. لكن هذه البرامج ليست ثابتة، بل يحدث فيها تجديد من حين لآخر، لتستجيب لحاجات الأئمة، وباقي العاملين بالمسجد، بما تفرضه المستجدات، وضرورة الخدمة الدينية التي ينتظرها المجتمع منهم، وتحقيق الأهداف التي ترسمها الوزارة الوصية.

؟

لمّا كانت هذه البرامج موجهة للأئمة، ومختلف الأسلاك العاملة بالمسجد، من معلمي القرآن الكريم، والمؤذنين، وحتى القيِّمين، فإن الجهة التي أسندت إليها متابعة هذا التكوين المستمر، هي مديريات الشؤون الدينية والأوقاف بالولايات، إذ يوجد بكل مديرية مكتب للتعليم والتكوين المسجدي، للمتابعة الميدانية المباشرة، وكذلك مفتشي التعليم والتكوين المسجدي والتعليم القرآني.

-:

الفئات المستهدفة من التكوين المستمر هي أربعة:

* الفئة الأولى: الأئمة الأساتذة.
* الفئة الثانية: الأئمة المدرسون والأئمة المعلمون.
* الفئة الثالثة: معلمو القرآن الكريم.

[33] ـ من مقابلة مع معلمي القرآن الكريم بكل من باتنة والجزائر العاصمة.
[34] الوثيقة تحت عنوان " برنامج التكوين المستمر " من إعداد المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى بالوزارة الوصية للعام الدراسي 2003/2002.

* الفئة الرابعة: الأعوان الدينيون (المؤذنون + القيّمون).

وهذا التحديد للفئات المستهدفة من التكوين المستمر حددته الوزارة الوصية.*

وهذا التصنيف للفئات يعود إلى تفاوت المستويات فيما بينها، إذ لا يمكن جمع هذه الفئات في فئة واحدة وعلى برنامج واحد للتكوين. إذ الأئمة الأساتذة في غالبيتهم يحملون شهادة الليسانس، ومن لا يحمل شهادة الليسانس فقد نجح في نفس المسابقة التي خضع لها حاملو شهادة الليسانس، ولذلك فهم فئة واحدة.

أما الفئة الثانية، فهي فئة الأئمة المعلمين، والأئمة المدرسين، وهؤلاء تخرّجوا من معاهد تكوين الإطارات الدينية، ومستواهم متقارب، لأنهم تقريبا خضعوا لنفس التكوين.

والفئة الثالثة، وهم معلمو القرآن الكريم.

وأخيرا الفئة الرابعة، وهم الأعوان الدينيون (مؤذن + قيّم).

:

حددت الوزارة الوصية، من خلال مديرية التكوين وتحسين المستوى، المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى؛ مجموعة من الأهداف للتكوين المستمر هي:

1/6. تحسين الأداء والمردود الوعظي والديني لأعضاء السلك الديني.

2/6. تجديد المعومات والمعارف، ومواكبة مستجدات العصر.

3/6. إدراك التحديات التي تواجه الأئمة، والارتفاع بمستواهم.

4/6. الاطلاع على تقنيات التبليغ والاتصال والتحكم فيها.

5/6. تبادل التجارب والخبرات في مجال أداء رسالة الإمام ورسالة المسجد.

6/6. تعميق الثقافة العامة للإمام.

7/6. اكتشاف المواهب وتشجيعها.*

* برنامج التكوين المستمر،مرجع سابق، ص 2.

* التكوين المستمر،مرجع سابق، ص 1 – 2.

ومن خلال هذه الأهداف التي سطّرتها الوزارة الوصية للتكوين المستمر، يتضح أنه إذا تم تحقيق هذه الأهداف، سيكون مردود عظيم الفائدة، وكل هدف من هذه الأهداف الستة إلاّ ويعالج جانبا مهمّا في عملية التكوين، فالهدف الأول يسعى إلى التحسين في الأداء، حتى يتحسَّن المردود، وتحسين الأداء لا يكون إلاّ من خلال تجديد المعلومات والمعارف كما في الهدف الثاني. والتزوّد بتقنيات التبليغ والاتصال والتحكم فيها كما في الهدف الرابع، والاستفادة من خبرات الآخرين كما في الهدف الخامس، وتعميق الثقافة للإمام كما في الهدف السادس.

وهذه الحالات من الأهداف قد تمسّ جميع الفئات المستهدفة من التكوين، كهدف تجديد المعلومات والمعارف، ومواكبة مستجدات العصر، وتبادل التجارب والخبرات في مجال أداء رسالة الإمام ورسالة المسجد.

وقد تكون هذه الأهداف جديدة بالنسبة لبعض الأسلاك الذين لم يتلقّوا أصلا تكوينا، كمعلمي القرآن الكريم والأعوان، أو حتى الأسلاك الأخرى التي خضعت للتكوين، ولم يتلقوا ذلك في برامج تكوينهم لسبب من الأسباب.

-:

الآليات المقترحة من الوزارة الوصية لتنفيذ التكوين المستمر، هي أولا: تحديد مراكز التكوين المستمر من طرف مديرية الشؤون الدينية والأوقاف بالولايات، وعادة يكون مركز التكوين المستمر مسجدا كبيرا تتوفر فيه شروط التكوين والتدريس، أي مزوّدة بأقسام وسبورات، وإذا تعذر ذلك فتكون قاعة الصلاة هي: مكان للتكوين، كما يراعى في مركز التكوين أن يكون مناسبا للجميع من حيث القرب وسهولة التنقل إليه. ثم يقسّم المتكونون العاملون بالمسجد إلى الفئات الأربعة المستهدفة بالتكوين المذكورة سابقا. ثم يحدّد المكوّنون ويفترض فيهم الكفاءة العلمية كأن يكونوا أساتذة جامعيين لتأطير فئة الأئمة الأساتذة.

أما المكوّنون للفئات الأخرى فهم أساتذة للتعليم الثانوي، وأئمة أساتذة، ومفتشي التعليم والتكوين المسجدي.

ويكون تعويض المكونين عن جهدهم المبذول بالساعة. لكنه تعويض رمزي، وهذا التعويض الرمزي هو أحد المشاكل التي تجعل المكونين من ذوي الكفاءة خارج قطاع الشؤون الدينية، يعرضون عن التعاون مع القطاع المذكور، لأنه لا يدفع للمتعاونين أجورهم.

وأما صيغة التكوين، بعد تحديد البرامج والمواد المقرّرة، فهي ندوات شهرية أو أسبوعية، وعمل الأفواج، حسب كل فئة من الفئات المستهدفة بالتكوين.

فالأئمة الأساتذة، تعقد لهم ندوة شهرية، وأيام دراسية خلال كل ثلاثي، ودورة تكوينية في بداية كل سنة، يتم فيها عرض محاضرات من البرنامج المقرّر، وعروض عمل، وعمل الأفواج مع إعداد الخطوط العريضة، لبرنامج العمل السنوي للإمام والنشاط المسجدي.

أما فئة الأئمة المدرسين والمعلمين، فتعقد لهم ندوة أسبوعية عوض ندوة شهرية، ويستفيدون من ملتقى كل ثلاثي، ودورة تكوينية في بداية كل سنة، مثلهم مثل الأئمة الأساتذة، ونفس الشيء بالنسبة لفئة معلمي القرآن.

أما الفئة الرابعة والأخيرة، وهي فئة الأعوان الدينيين (مؤذن + قيّم)، فتعقد لهم ندوة شهرية، ودروس في المواد المقررة.

-:

تختلف المواد المقررة في التكوين من فئة لأخرى وهي كالتالي:-

فئة الأئمة الأساتذة، قُرّر عليهم خمسة مواد هي: أصول الفقه، الخطابة، التاريخ الإسلامي والوطني، علم النفس والتربية، والثقافة القانونية.

أما فئة الأئمة المدرّسين والأئمة المعلمين، فقرّرت عليهم إحدى عشرة مادة وهي: الفقه، أصول الفقه، علوم القرآن، علوم الحديث، التجويد، قواعد اللغة، البلاغة، الخطابة، التاريخ الإسلامي والوطني، علم النفس والتربية، والثقافة القانونية.

في حين قرّر على فئة معلمي القرآن عشرة مواد هي نفس مواد فئة الأئمة المعلمين والأئمة المدرسين، بدون مادة أصول الفقه.

وأخيرا فئة الأعوان الدينيين (قيّم + مؤذن). فقد قرّر عليهم أربع مواد فقط، هي: فقه العبادات، التفسير، آداب التعامل، والثقافة القانونية.

ـ وهكذا يتضح ومن خلال المقرّرات على كل فئة، أن الوزارة الوصية قد أخذت بعين الاعتبار مستوى كل فئة، ودورهم الوظيفي في المسجد، في تحديد هذه المقرّرات إذ تم إعفاء الأئمة الأساتذة من العلوم الشرعية، ما عدا أصول الفقه، لكونهم تكوَّنوا بالجامعة، وهي مظنّة للتزود بهذه المواد بالقدر الكافي.

في حين فئتا الأئمة المعلمين والمدرسين، ومعلمي القرآن الكريم، برمجت لهم تلك العلوم الشرعية لتعميق تكوينهم، أو لأنها جديدة بالنسبة لهم كما هو لدى معلمي القرآن الكريم.

أما فئة الأعوان (قيّم + مؤذن)، ونظرا لمستواهم الضعيف الذي لا يؤهلهم لدراسة العلوم الشرعية من جهة، ولدورهم الوظيفي الذي يقتصر على إعلاء ورفع الأذان بدخول وقت الصلاة، وكذلك تنظيف المسجد بمرافقه، وحراسته، فاكتُفِيَ في برنامجهم على فقه العبادة، أي كيف تكون عبادتهم صحيحة، وشيء من التفسير، ليكونوا على صلة بالقرآن الكريم، وآداب التعامل، لكونهم يحتكّون بروَّاد المساجد، حتى لا تصدر من هؤلاء الأعوان سلوكات منافية لأخلاق الإسلام، وأخيرا الثقافة القانونية. كما قد قرِّر على جميع الفئات مادة علم النفس والتربية لأهمية ذلك في مجال عملهم.

إن برنامج التكوين المستمر ليس ثابتا، فهو يراعي المستجدات والمتغيرات، ويحاول إكمال ما تراه الوزارة الوصية نقصا لا بد من استدراكه، والسعي في تحقيق الأهداف المسطرة. ولهذا، فهو برنامج مرن، تعطى فيه الخطوط العريضة، ويمكن لكل مديرية ولائية للشؤون الدينية والأوقاف أن تتصرف فيه بما تراه يحقق أهدافها التكوينية على مستوى الولاية، مراعية خصوصياتها الثقافية والجغرافية،

فحاجات الإمام التكوينية الذي يؤطر مسجدا بقلب العاصمة، لن تكون نفسها لإمام يؤطر مسجدا بتمنراست، مثلا، فلكل منطقة خصوصياتها ومشاكلها وأولوياتها في التوجيه المسجدي.

ومن ثم تُكيّف محتويات التكوين المستمر بما يتلاءم وحاجاتها.

وقد أمدتني المديرية الفرعية للتكوين وتحسين المستوى بالوزارة الوصية بنسخة من برنامج التكوين المستمر، يعود تاريخه للعام الدراسي 2003/2002، وهو تاريخ يبدو أنه يحتاج إلى تجديد، ولا أعرف لماذا لم يجدد؟ وهذه هي محتوياته:

أ.1. مادة أصول الفقه: ومحتواها خمس مواضيع هي: مقاصد الشريعة الإسلامية، كيفية التعامل مع القرآن الكريم، والسنة المطهرة، المذهبية واللامذهبية، أصول المذهب المالكي، (وهذه المواضيع جاءت لتعالج بعض المشاكل التي تعاني منها المساجد في المجال الفقهي على الخصوص).

أ.2. مادة الخطابة: ومحتواها: تعريف الخطابة، فضل وفوائد الخطابة عبر العصور، أنواع الخطابة، أساليب الخطابة، مكوّنات الخطبة، مواصفات الخطيب الجيد، طريقة تحضير الخطبة، قواعد الإلقاء الجيد، والتأثير في الجمهور.

أما المراجع المقترحة فهي:

1. فن الخطابة وإعداد الخطيب: علي محفوظ.
2. من خطب الشيخ الغزالي: محمد الغزالي.
3. الخطابة: محمد أبو زهرة.

أ.3. مادة التاريخ الإسلامي: ويحتوي على ما يلي:

* مدخل حول أهمية دراسة أخبار السابقين.
* نسب الرسول صلى الله عليه وسلم.
* ملخص أحوال العرب حين بدء نزول الوحي.
* ملخص أحوال المجتمع العربي منذ بداية نزول الوحي إلى الهجرة.

* الهجرة إلى المدينة المنورة، وأبعادها الدينية والاجتماعية والسياسية.
* وثيقة الأخوّة بين المهاجرين والأنصار ومقوّمات المجتمع المدني.
* صلح الحديبية: دراسة تحليلية لوثيقة المعاهدة.
* رسائله صلى الله عليه وسلم إلى الملوك (دراسة تحليلية).
* الغزوات الكبرى (بدر، أحد، تبوك، فتح مكة: دراسة تحليلية).
* الوفود الوافدة على النبي صلى الله عليه وسلم.
* حجة الوداع (دراسة تحليلية).
* ملامح المجتمع في عهد الخلفاء الراشدين (أبي بكر، عمر، عثمان، وعلي).
* الفتنة الكبرى: أسبابها، تداعياتها، آثارها.
* السنة الأربعون للهجرة (عام الجماعة): دراسة تحليلية للأوضاع.
* العصر الأموي من السنة الأربعين إلى السنة 132 هـ.
* دراسة تحليلية لأهم الأحداث في ذلك العصر.
* العصر العباسي: دراسة تحليلية.
* الخلافة العثمانية: دراسة تحليلية.

المراجع:

1. البداية والنهاية لابن كثير.
2. سيرة ابن هشام.
3. تاريخ الأمم الإسلامية للخضري بك.
4. الملل والنحل للشهرستاني.

أ.4. مادة التاريخ الوطني: من المقاومة الوطنية في عهد الأمير عبد القادر، حتى استرجاع السيادة الوطنية بـ 5 جويلية 1962، مرورا بكل الانتفاضات والحركة الوطنية التي تمخضت عنها الثورة التحريرية الكبرى.

المراجع: تاريخ الحركة الوطنية للدكتور أبو القاسم سعد الله.

أ.5. علم النفس:

أ.5.1. علم النفس العام: التعريف به، موضوعه، تطوره، فروعه، السلوك الإنساني وتفسيره والتحكم فيه، مكونات السلوك ودوافعه، القيم، مفهوم القيم وكيفية اكتسابها.

- قيم الدين الإسلامي: مرجعيتها، ملاءمتها للفطرة، مساعدتها للنمو الطبيعي، السموّ بالفرد.

- الحاجة إلى التربية الخلقية (مفهوم الخلق، الضمير).

- الشخصية: تعريفها، والعوامل المؤثرة في تكوينها (البيئة والوراثة).

- أنماط الشخصية (السويّة وغير السوية).

أ.5.2. علم النفس الاجتماعي:

- ويحتوي على علاقة الفرد بالأسرة.

- علاقة المجتمع بالبيئة.

- التنشئة الاجتماعية، وتعميق الإحساس بالانتماء.

أ.5.3. علم النفس التربوي:

- علم نفس الطفل والمراهق، الطفولة ومراحلها، المراهقة وخصائصها.

أ.6. مادة التربية:

- وتحتوي على مفهوم التربية وأهدافها.

- التربية الإسلامية: مفهومها وأسسها وخصائصها.

- أنواع التربية (مقصودة وغير مقصودة).

- المؤسسات الاجتماعية المؤثرة في العملية التربوية.

- (الوسط العائلي، المحيط الاجتماعي، المسجد).

- الإرشاد الديني: مفهومه، تحليل العملية التربوية المتصلة بالإرشاد الديني.

المراجع: (قائمة جزئية، لطول القائمة الكلية).

1. علم النفس التربوي: د. أحمد زكي صالح.

2. علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية: د. عبد العزيز القوصي.

3. علم النفس وآداب المهنة للطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة: تأليف جماعة من الأساتذة.

4. الدوافع النفسية: د. مصطفى فهمي.

5. التربية والتعليم في الإسلام: د. محمد أسعد طلس.

أ.7. الثقافة القانونية (التشريع): أهمية الثقافة القانونية.

أولا- التعريف بالمصطلحات التالية وترتيبها تنازليا: القانون، الأمرية، المرسوم الرئاسي، المرسوم التنفيذي، القرار الوزاري، التعليمة الوزارية المشتركة، التعليمة الوزارية المقررة، المنشور.

ثانيا- دراسة تحليلية لأهم المراسيم والقرارات والتعليمات الوزارية: وجاء في هذا البرنامج للتكوين المستمر قانونان يتعلقان بالجمعيات الدينية والأملاك الوقفية. واثني عشرة مرسوما تنفيذيا، محتواها هو: الإطار القانوني والآليات التنفيذية للتكوين المستمر لموظفي السلك الديني، بناء المسجد وتنظيمه وتسييره، وإنشاء مديرية الشؤون الدينية بالولاية، وتحديد عملها وتنظيمها، وكيفية تنظيم المسابقات والامتحانات المهنية في الإدارات العمومية، والمناصب العليا في المصالح المركزية التابعة لوزارة الشؤون الدينية، وتحديد الأملاك الوقفية... الخ.

أما القرارات الوزارية المشتركة المقررة فعددها خمسة، تتعلق بالخريطة المسجدية، وتنظيم المسابقات المهنية للالتحاق بالأسلاك الخاصة بعمال الشؤون الدينية، وتنظيم التكوين المتخصص للالتحاق برتبة إمام مدرّس وإمام معلم، وتحديد ساعات العمل الأسبوعي لمعلم القرآن الكريم.

وأخيرا التعليمات الوزارية، وعددها سبعة، تتعلق بنشاط اللجان الدينية بالمسجد، وتنظيم علاقات التعاون بالمسجد ورعايته، وعلاج الخلافات المهنية. المتعلقة بالإمامة عن طريق المجالس العلمية، وتنظيم عقد الحلقات والدروس في المساجد، وحرمة المساجد.

الفئة من برنامجها بمعاهد التكوين.

فمن حيث عدد المواد المقررة هي إحدى عشرة مادة، وهي: الفقه، أصول الفقه، علوم القرآن، علوم الحديث، التجويد، قواعد اللغة، البلاغة، الخطابة، التاريخ الإسلامي والوطني، علم النفس والتربية، والثقافة القانونية.

وأما من حيث المحتوى، فهو كالتالي:

ب.1. الفقه: قرّر فيه الخِطبة، وآدابها، والعدول عنها، مع كل ما يتعلق بالنكاح والطلاق، وفقه المعاملات المالية في الإسلام والمواريث.

* المراجع المقترحة هي:

1. سراج السالك: عثمان بن حسين الجعلي.
2. رسالة ابن أبي زيد القيرواني: صالح عبد السميع.
3. شرح موطأ الإمام مالك: للإمام الباجي.
4. الفقه الإسلامي وأدلته: وهبة الزحيلي.
5. التركات والمواريث في الشريعة: محمود محمد.
6. الرحبية في علم الفرائض.

ب.2. أصول الفقه: بـ 8 مواضيع هي:

* تعليم أصول الفقه ونشأته.
* الحكم الشرعي وأنواعه.
* مصادر التشريع الإسلامي (الكتاب، السنة، الإجماع، القياس، المصالح المرسلة).
* مقاصد الشريعة الإسلامية.
* كيفية التعامل مع القرآن الكريم والسنة المطهرة.
* أدب الاختلاف.
* التقليد والاجتهاد.
* المذهبية واللامذهبية.

ب.3. علوم القرآن: بـ 5 مواضيع هي: القرآن المكي والمدني وخصائصهما، أسباب النزول، الناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه... الخ.

* المراجع المعتمدة: كلها في علوم القرآن، منها القديمة، كالإتقان في علوم القرآن لجلال الدين السيوطي، والحديثة، كمباحث علوم القرآن للدكتور مناع القطان.

ب.4. التجويد: وفيه المبادئ العامة لهذا العلم، والتعريف بالقراءات العشر.

* المراجع المعتمدة هي:

1. العميد في علم التجويد: محمد علي سنه.
2. سراج القارئ المبتدئ: أبو القاسم علي عثمان.

ب.5. علوم الحديث: التعريف بهذا العلم مصطلحاته، وأقسامه، وكيفية تحمّله، علم الجرح والتعديل (أي التحرّي في سيرة الرجال الذين نقلوا إلينا حديث الرسول صلى الله وعليه وسلم، وهل يمكن أن يؤخذ الحديث عنهم أم لا ؟).

* المراجع المعتمدة منها:

1. الوجيز في علم الحديث: د . محمد عجاج الخطيب.
2. قواعد التحديث: محمد جمال الدين القاسمي.
3. معرفة علوم الحديث: الإمام النيسابوري.

ب.6. قواعد اللغة: أهم ما ورد فيها: الاسم وعلاماته، وأنواعه، وإعرابه، والفعل، وعلاماته، وأقسامه، وأنواع الجمع، والنكرة والمعرفة، وأقسام المعرفة، والمبتدأ والخبر، والمنادى، والمفعول وأنواعه، والتوابع... الخ.

ب.7. مادة البلاغة: من التعريف بالفصاحة وبلاغة الكلام، إلى علم المعاني وما يحتويه، وعلم البيان: من التشبيه وأركانه، والحقيقة والمجاز، وأنواعه، إلى علم البديع وما يحتويه.

* أهم المراجع هي:

1. جواهر البلاغة: أحمد الهاشمي.
2. البلاغة الواضحة: علي الجارم ومصطفى أمين.

ب.8. مادة الخطابة: التعريف بها، وأنواعها، ونماذج من خطبه صلى الله عليه وسلم.

* المراجع المعتمدة:

1. فن الخطابة وإعداد الخطيب: علي محفوظ.

2. خطب الشيخ الغزالي: محمد الغزالي.

ب.9. التاريخ الإسلامي والوطني: نفس المقرر لدى الأئمة الأساتذة.

ب.10. الثقافة القانونية: نفس المقرّر لكل الفئات، مع المراعاة للمستويات أثناء تدريسه (ذكرت محتوياته لدى فئة الأئمة الأساتذة).

ب.11. علم النفس والتربية: نفس المقرر لدى الأئمة الأساتذة.

: ويحتوي أيضا إحدى عشرة مادة، مثل الأئمة المدرسين والأئمة المعلمين، وتستبدل مادة الخطابة بمادة التفسير، فمعلمو القرآن دورهم هو تحفيظ القرآن، ولا علاقة لهم بالخطابة.

ويقترب برنامجهم من برنامج الأئمة المعلمين، ولكن بحجم أقل، وبتناول أبسط مع بعض الفوارق في المحتويات لبعض المواد، وتطابق كلي في بعضها الآخر، كما في علم النفس.

): لهم برنامج بسيط من حيث عدد المواد ومحتواها، فالعدد أربع مواد، وهي: فقه العبادات، التفسير، أدب التعامل، الثقافة القانونية.

وأما من حيث المحتوى كالتالي:

د.1. فقه العبادات: أحكام الآذان والإقامة، والصلاة، والزكاة والصيام والحج.

د.2. مادة التفسير: مواضيع متنوعة.

د.3. أدب التعامل: يشتمل على كل المعاملات الحسنة التي حث عليها الإسلام.

د.4. الثقافة القانونية: نفس المحتوى لكل الفئات، ولكن بمعالجة بسيطة لدى الأعوان الدينيين.

-:

إن التكوين المستمر، رغم برامجه وأهدافه المسطرة إلا أنه يعاني من عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه المسطّرة بصورة جيدة، وتتمثل فيما يلي:

1. ضعف الحوافز: كالترقية الوظيفية من رتبة لأخرى، مثلا، مما يجعل الفئات المستهدفة منه، لا تقبل عليه بجدّ، مستصغرة ما تتحمّله من مصاريف في سبيله.

2. ضعف التأطير: تحاول الجهة الوصية المكلفة بالتكوين المستمر الاستعانة بأساتذة الثانويات والجامعات للتأطير، ولكن استجابتهم دون المطلوب، لضعف التعويض عن المجهود المقدّم.

3. لا توجد متابعة جدّية من الجهة الوصية لعملية التكوين المستمر.

4. ضعف المرافق التي تؤدى فيها عملية التكوين المستمر، إذ تؤدى بالمساجد، وقليلة تلك المساجد التي بها قاعات للتدريس كبيرة ومجهزة.

III/ دورات تحسين المستوى:

المحور الثالث والأخير من مبحث"أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد تكوين الأئمة" هو" دورات تحسين المستوى" والدراسة الوصفية لها ستكون عبارة عن إجابة على التساؤلات التالية:

ما هي حقيقة دورات تحسين المستوى ؟ لمن هي موجّهة ؟ كم تدوم ؟ ما هي برامجها ؟ وما هي محفّزاتها ؟

:

هي أحد الأنماط المعتمدة في التكوين، وهي عامة، وليست خاصة بقطاع وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، بل هي ثمرة للقانون رقم 90-11 المحدد لعلاقات العمل، إذ جاء في الفصل الثاني منه، والمتعلق بواجبات العمال وفي المادة 7 منه، الفقرة السادسة ما يلي:

[أن يشاركوا (أي العمال) في أعمال التكوين وتحسين المستوى، وتجديد المعارف، التي يقوم بها المستخدم...][35]. وعليه فتحسين المستوى حق للعامل وواجب عليه. ثم

[35]ـ القانون 11/90 المؤرخ في 1990/04/21 منشور بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 17 بتاريخ 1990/04/25، يتعلق بآليات تحسين المستوى للمستخدمين.

المنشور الوزاري رقم 263 المتعلق بتنظيم دورات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي يقوم بها المستخدم.[36]

وقد جاء في المنشور المذكور في الفقرة الثانية منه: (دورات تحسين المستوى، تهدف إلى تحسين المعارف والكفاءة الأساسية للموظفين، وإثرائها وتعميقها وضبطها). وقد استند هذا المنشور إلى مجموعة من المراسيم التنفيذية.[37]

: هي ثلاثة أنواع:

* طويلة المدى: تفوق السنة وتصل إلى ثلاث سنوات.

* متوسطة المدى: تفوق ستة أشهر، وقد تصل حتى السنة.

* دورات قصيرة: المدى تقل عن ستة أشهر أو تساويها.[38]

المستوى وتجديد المعلومات على نوعين من هذه الدورات هما دورات طويلة المدى وقصيرة، إذ تنتدب خمسين إماما مدرّسا وخمسين إماما معلّما من مساجد الوطن كل سنة إلى معاهد تكوين الأئمة من أجل الاستفادة من هذه الدورات وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم، وتدوم فترة تكوين الأئمة المعلمين ثلاث سنوات، في حين تدوم فترة التكوين لتحسين مستوى الأئمة المدرسين سنتين، أي أن هذه الدورات طويلة المدى.[39]

أما الدورات القصيرة المدى، وهي أقل من ستة أشهر، فإن الوزارة المذكورة آنفا تنظمها في فترات قصيرة تتراوح بين أسبوع وشهر.[40]

---

[36] ــ هذا المنشور صادر عن مصالح الوزير المنتدب لدى رئيس الحكومة والمكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي، موجه إلى الأمناء العامين للوزارات بتاريخ 1999/08/09. أيضا يتعلق بحق وواجب المستخدمين في تحسين مستواهم.

[37] ــ منها المرسوم التنفيذي رقم 92/96 الصادر في 1996/03/03 والمتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم. والمرسوم التنفيذي رقم 126/95 المؤرخ في 1995/04/29 ... وغيره.

[38] المنشور الوزاري رقم 263 الفقرة الثالثة منه.

[39] مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لسنة 2009 لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف.

[40] نفس المرجع.

بتجديد المعلومات، قامت وزارة الشؤون الدينية والأوقاف عن طريق مديرية التكوين وتحسين المستوى، بتجديد المعلومات لـ 2507 موظفا، شملت الأسلاك التالية:[41]

- 600 إمام معلم لمدة شهر موزعة على معاهد التكوين.
- 450 إمام مدرس لمدة شهر موزعة على معاهد التكوين.
- 700 معلم قرآن لمدة شهر موزعة على معاهد التكوين.
- 120 إمام أستاذ لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 162 مرشدة دينية لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 75 أستاذ التعليم الثانوي لمدة أسبوع بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- 87 مفتش التعليم والتكوين المسجدي لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 32 مفتش التعليم القرآني لمدة أسبوع بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- 30 وكيل أوقاف لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 48 رؤساء مصالح المستخدمين والوسائل لمدة أسبوع بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- 48 رؤساء مصالح الأوقاف والشعائر الدينية لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 48 رؤساء مصالح الثقافة الإسلامية لمدة أسبوع بكليات العلوم الإسلامية.
- 97 مفتش التعليم المسجدي لمدة شهر بكليات العلوم الإسلامية.

وتنتهي مدة تجديد المعلومات بتسليم شهادة تمرين.

المعلومات وتحسن المستوى لموظفي المسجد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، حتى يستطيع المسجد أن يفرض نفسه كمؤسسة فعالة ومؤثرة في المجتمع.[42]

[41] نفس المرجع.

[42] - مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لسنة 2009 لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف.

؟ إن محفزات دورات تحسين المستوى، زيادة على كونها معنوية، ويتمثل ذلك في رفع القيمة العلمية للموظف، الذي يجب أن يكون في مستوى الأداء الرسالي الذي يؤديه. فهناك محفزات مادية أكد عليها المنشور 263 السابق الذكر، منها التسجيل بصفة تفضيلية في قائمة التأهيل للترقية عن طريق الاختيار. وكذلك تخفيض في الأقدمية للترقية في الدرجة، أو الرتبة عن طريق الاختيار يساوي الدور.

ملخص الفصل:-

الفصل الخامس من الدراسة، احتوى على مبحثين، هما:

- خصائص برنامج2005 ووحدات التكوين به
- أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد تكوين الأئمة.

- تم التعرض في المبحث الأول/ (خصائص برنامج 2005ووحدات التكوين به)، إلى: * خصائص هذا البرنامج، في كيفية تعريفه للمنهج، والإطار المرجعي للتكوين في المعاهد الإسلامية، ومقاصد التكوين بها، التي وصلت إلى ثمانية وعشرين مقصدا، تصب نظريا في مواصفات الإمام الذي يسعى هذا البرنامج للوصول إليه بعد مرحلة التكوين.

* أما العنصر الثاني في هذا المبحث هو (وحدات التكوين به) فقد تعرضت فيه الدراسة بالوصف المعمق للمواد التي احتوى عليها هذا البرنامج لشعبتي الأئمة المعلمين والأئمة المدرسين أي مقرّراته المضبوطة وهي 17 مادة، وتأكيده على أهمية كل مادة، وكيف تدرّس، والوسائل المساعدة في ذلك، وما هي الأهداف التي تسعى كل مادة من هذه المواد لتحقيقها ، وحتى التوجيهات الخاصة بتدريس تلك المواد، وتعيين مراجعها، وصولا إلى المواضيع المقررة، وحجمها الساعي المحدد لكل موضوع.

* كما احتوى هذا المبحث في عنصره الثالث الموسوم بـ (برنامج 2005: رؤية تقييميه) على رؤية كل من لهم صلة بهذا البرنامج من مدير التكوين بالوزارة الوصية، إلى أحد مديري معاهد التكوين، فالأساتذة المكونون لكل معاهد التكوين من خلال توصياتهم بعد

ثلاث أيام دراسية حول هذا البرنامج، والطلبة المتكونون، وقد كانت آراؤهم إيجابية فيه – على العموم – بالمقارنة مع البرامج السابقة، مع إمكانية التحسين فيه لاحقا.

ـ أما المبحث الثاني من الفصل وهو الموسوم بـ (أنواع أخرى من التكوين مكملة للتكوين بمعاهد الإطارات الدينية) فقد تم فيه استعراض بقية الأنماط الأخرى المكمّلة لتكوين الأئمة بمعاهد الإطارات الدينية، من أجل التوجيه المسجدي، وهي التكوين بالجامعات، والتكوين المستمر، ودورات تحسين المستوى وتجديد المعلومات، إذ تم استعراض وتحليل برامج التكوين بقسم الشريعة، تخصص الفقه وأصوله " نموذجا ".

وكيف يصبح هؤلاء المتخرجون أئمة أساتذة بالمساجد من خلال خضوعهم لإجراءات المسابقة الوطنية للتوظيف المباشر.

وأهمية هذه الشريحة – لكونها تعتبر أعلى فئة علميا – في التوجيه المسجدي بصفتهم أئمة أساتذة، أو أسلاكا أخرى منبثقة عنها كالمفتشين – للتعليم المسجدي والتكوين أو التعليم القرآني – وصولا إلى الإمام المفتي.

كما تم التعرض للتكوين المستمر، والفئات الأربعة المستهدفة منه، وأنه يتم بالمساجد، وله برامج خاصة به، وتشرف عليه المديريات الولائية للشؤون الدينية والأوقاف من خلال مفتش التعليم والتكوين المسجدي، ومفتش التعليم القرآني، ومكاتب تحسين المستوى.

وأنه يعاني من مشاكل ضعف التأطير، وانعدام الحوافز لدى المؤطر، وقلة الاهتمام والمتابعة من المديريات الوصية.

الفصل السادس

التوجيه المسجدي

التوجيه المسجدي

I. التوجيه المسجدي بين أهداف الإسلام الكبرى ومستجدات العصر.

II . خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي.

III. دور المسجد بين العهد النبوي الشريف والعصر الحاضر.

التوجيه المسجدي

تمهيد: يسعى التكوين المتخصص في معاهد تكوين الأئمة بالجزائر اليوم، إلى إعداد أئمة لهم القدرة على فهم الإسلام فهما صحيحا، وتبليغه تبليغا سليما، من أجل تأطير المسجد وإشباع حاجات رواده دينيا واجتماعيا.[1] في توجيه مسجدي مؤثر، مُتحكّم فيه، يحقق دور ورسالة المسجد الشاملة، و يتحقق هذا الهدف متى كان التكوين شاملا ومتوازنا في محتواه، وفاعلا في موضوعه، وكافيا في مدته، وعليه فالعلاقة القائمة بين التكوين والتوجيه المسجدي هي علاقة المتغير المستقل، وهو التكوين، بالمتغير التابع، وهو التوجيه المسجدي.

وبعدما تعرضت الدراسة في الفصول السابقة "الثالث، والرابع، والخامس" للتكوين وما له صلة به، الذي هو المحور المركزي الأول للدراسة، إذ بمقتضاه يتأهل من يتصدى للتوجيه المسجدي.

تتناول الدراسة في هذا الفصل، المحور المركزي الثاني للدراسة، وهو **"التوجيه المسجدي"** كثمرة للتكوين.

ويتكون هذا الفصل من مباحث ثلاثة هي:ـ

ـ التوجيه المسجدي بين الأهداف الكبرى للإسلام ومستجدات العصر.

ـ خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي.

ـ دور المسجد، بين العهد النبوي الشريف والعصر الحاضر.

ومن خلال مباحث هذا الفصل سيتم تجلية التوجيه المسجدي وماله علاقة به .

المبحث الأول:ـ التوجيه المسجدي بين الأهداف الكبرى للإسلام ومستجدات العصر

يتناول هذا المبحث التوجيه المسجدي، من خلال التعريف به، وتاريخ ظهور التوجيه، ونظرياته، وأهدافه، ومجاله، والحاجة إليه.

[1] ـ وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: **منهاج التكوين في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية**، مرجع سابق.ص.3.

1 ـ تعريف التوجيه:

أ/ تعريفه لغة :

تعبر كلمتا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، إذ كل من التوجيه والإرشاد يتضمن المعنى الحَـرْفِي للترشيد والهداية والتوعية والإصلاح والتغيير السلوكي إلى أفضل[2]، وكلمة الإرشاد أكثر شيوعا واستعمالا من كلمة التوجيه، والجذر اللغوي للإرشاد هو: َرشَدَ والمصدر الُرٌّشد: ومعناه الهدى والاستقامة والصلاح والرشاد[3]،والرٌّشد أيضا يطلق على الدين الإسلامي، لقوله تعالى(**لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ**)[4] أما الإرشاد: فهو الهداية والدلالة إلى سبيل الحق أي الدعوة إلى ما جاء به الإسلام في مختلف مجالات الحياة.

ب/ تعريفه اصطلاحا:

المقصود اصطلاحا بكلمة التوجيه وكذلك الإرشاد المرادفة لها، المجردتين من أي تقييد، أشياء مختلفة، حسب السياق والتخصص الذي قيلت فيه، فهي في مجال التربية تعني التدريس،[5] ويعني التوجيه أيضا فن التواصل مع الناس، والوصول إلى قلوبهم.[6] وفي علم النفس عُرِّف بعدة تعريفات منها: أنه عملية مساعدة الأفراد، حتى يتمكنوا من فهم حقيقة أنفسهم وتوجيهها للسلوك الذي يحقق الأهداف التي اختاروها.[7]
وعُرِّف أيضا بأنه هو: (عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته،

---

[2] د/ زهران حامد عبد السلام : **التوجيه والإرشاد النفسي**،ط2،(القاهرة، عالم الكتب،1980).ص.11

[3] ـ الحناوي محمد عبد الرؤف:**التوقيف على أمهات التعاريف ـ معجم لغوي مصطلحي**، تحقيق محمد رضوان الداية(لبنان، دار الفكر،.1990) ص.365.

[4] ـ قرآن كريم: سورة البقرة، من الآية256.أنظر تفسير / صفوة التفاسير لمحمد علي الصابوني، ط4، ج1، (بيروت، دار القرآن الكريم، 1981). ص.163

[5] ـ . د/ زهران حامد عبد السلام : **التوجيه والإرشاد النفسي**، مرجع سابق .ص.26.

[6] ـ د/القاضي يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار المريخ، 2002، ص.27.

[7] ـ المرجع نفسه ،ص.22.

ويحل مشكلاته، في ضوء معرفته، ورغبته، وتعليمه، وتدريبه، لكي يصل إلى تحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا)[8]

وأيضا: هو السعي لمساعدة الأفراد على تجاوز مشكلاتهم، بأساليب علمية، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومساعدتهم على التوافق مع البيئة التي يعيشون فيها، وتحقيق أهداف واقعية تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم، ومساعدتهم على فهم حياتهم، وحب الآخرين، وتحمّل المسؤولية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين في المجتمع الذي يعيشون فيه[9]

ويتضح من هذه التعريفات المتقاربة من حيث المحتوى، عند المختصين في علم النفس أن الإرشاد يسعى إلى بناء الشخص ومساعدته على فهم نفسه، لتحقيق أهدافه، وحل مشكلاته. ويتعلق ذلك بالحياة الدنيوية للناس فقط.

في حين الإرشاد والتوجيه المسجدي، الذي قيد بالمسجد، أي بالمكان الذي يتم فيه هذا التوجيه، يتطابق المعنى الاصطلاحي باللغوي لكلمتي التوجيه والإرشاد، من خلال معاني الكلمة في القرآن والسنة النبوية. والتي تعني الدعوة للهداية والخير والصلاح وتغيير السلوك إلى الأفضل، ومن ثمة فالتوجيه والإرشاد الذي يقوم به الأئمة في المسجد نحو رواده، هو الدعوة إلى الهداية والخير والصلاح وتغيير السلوك إلى الأفضل، وصناعة الرأي العام وتوجيهه، انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

وعليه فهو توجيه شامل لحياة الناس الدنيوية، بقصد إصلاحها وإسعادهم فيها، وكذلك نجاتهم وفوزهم في الآخرة.

ج/التعريف الإجرائي للتوجيه المسجدي:

التوجيه المسجدي: هو ما يقوم به الأئمة من خلال خطب الجمعة والدروس المسجدية وبقية الأنشطة الأخرى، الموجهة للمصلين، قصد تعريفهم بالإسلام في شموليته، ودعوتهم للالتزام والعمل به، بهدف إيجاد ممارسات سلوكية عملية راقية، منبثقة من الإسلام، تليق بوظيفة ورسالة المسلم في الدنيا، ونجاته في الآخرة.[10]

---

[8] ـ د/ زهران حامد عبد السلام: **التوجيه والإرشاد النفسي**، مرجع سابق، ص.11.وقال عن تعريفه هذا أنه تم تبنيه من طرف عدد من الكتاب في أوروبا مثل تايلور(1 197)و توماس (1975).

[9] ـ الحياني، صبري بردان: **الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة**، عمان(الأردن)، دار صفاء،2008، ص.16.

[10] ـ استوحى الباحث مصطلح" التوجيه المسجدي" من خلال عمله بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف من سنة1989إلى2007، إذ توجد بها مديرية مركزية كانت تسمى مديرية الإرشاد الديني والتعليم القرآني ثم غير اسمها إلى مديرية التوجيه الديني والتعليم القرآني عمل بها الباحث رئيس مكتب التوجيه الديني

2 ـ تاريخ التوجيه والإرشاد:

إن عملية التوجيه والإرشاد قديمة، قدم الإنسان، وكانت معروفة من قبل الديانات السماوية[11]، فقد أشار إليها القرآن الكريم في معرض الحديث عن قصة أهل الكهف، بقوله (إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا (10))[12]، فقد سألوا الله أن يصلح لهم أمرهم وأن يجعلهم من الراشدين المهتدين.[13] وهذه القصة وقعت قبل بعثة محمد صلى الله عليه وسلم بمئات السنين.

فالإرشاد بمعنى الهداية إلى الخير والصلاح، والدلالة إلى الحق، وظيفة الأنبياء على مدار الرسالات السماوية عبر التاريخ البشري الطويل.

ومن ثم كان محمد صلى الله عليه وسلم معنيا بالإرشاد كسائر إخوانه الذين سبقوه من الأنبياء، فقال له تعالى(وَاذْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا (24)).[14]

ومن ثم يعود بدء الإرشاد عند المسلمين إلى بداية عصر البعثة المحمدية، حيث كان الرسول صلى الله عليه وسلم، موجها ومرشدا ورسولا.[15] وقد أكد القرآن على ذلك بقوله (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ)[16]فأفادت الآية الكريمة أن الرسول كان يقرأ آيات القرآن على قومه، ويطهرهم بذلك من دنس الكفر والذنوب، ويعلمهم ما يتلى من الآيات والسنة.

ومن ثم فهي عملية تدريس يُستعمل فيها فن التواصل من أجل الوصول إلى قلوبهم حتى تتزكى، لمساعدتهم على فهم حقيقتهم، وواقعهم، والمطلوب منهم، من أجل تغيير سلوكهم إلى الأفضل، بالانتقال من الشرك إلى التوحيد. وهذا ما يُعرَّف به الإرشاد في الاصطلاح.

3 ـ حقيقة التوجيه والإرشاد:

إن التوجيه والإرشاد رغم قدمه، وتاريخه البعيد، الذي يعود إلى تاريخ النبوات، ككلمة شكلا ، ومنتوج رسالي سماوي محتوى، يختلف عما هو معروف عليه

---

[11] ـ الحياني، صبري بردان: **الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة**، مرجع سابق، ص.16-17.
[12] ـ القرآن الكريم، سورة الكهف، الآية.10.
[13] ـ الصابوني محمد علي: **صفوة التفاسير**،ط4،المجلد الثاني،بيروت، دار القرآن الكريم،1981،ص.184.
[14] ـ القرآن الكريم، سورة الكهف، من الآية. 24.
[15] ـ الحياني، صبري بردان: **الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة**، مرجع سابق،ص.16.
[16] ـ القرآن الكريم، سورة الجمعة، من الآية.2.

اليوم، في علم النفس الحديث، كمنتوج فكري بشري، محدد المجال والتوجه، من خلال هذه المقارنات.

ـ فالتوجيه والإرشاد الوارد في القرآن الكريم، على لسان السابقين، في معرض القصص القرآني عنهم، أو ما ذكره القرآن موجها الحديث إلى النبي محمد صلى الله عليه وسلم، يتعلق بالدعوة إلى الهداية والصلاح والخير وتغيير السلوك إلى الأفضل، المتعلق أساسا برسالة التوحيد ونتائجها في الدنيا والآخرة.

ـ في حين التوجيه والإرشاد في علم النفس الحديث من التعريفات السابقة يتعلق بمساعدة الناس في التوافق مع حياتهم الدنيوية كالتوجيه التربوي للمتمدرسين والمتمهنين، على اختلاف مستوياتهم، والصحة النفسية وتعديل السلوك ، خاصة أن علم النفس الحديث قيّد التوجيه بالتربية، والإرشاد بالنفس، أي بالصحة النفسية، وفيما يلي بعض الجوانب للتوجيه والإرشاد.

4ـ <u>التوجيه والإرشاد في الإسلام</u>

ـ أ/ متى ظهر؟

عرف الإسلام التوجيه والإرشاد قبل أن يعرفه علم النفس الحديث بفاصل زمني كبير جدا. ويعود ظهور التوجيه والإرشاد، إلى بداية النبوات منذ رسالة نوح عليه السلام، وقد دعا كل الرسل والأنبياء إلى عقيدة توحيد الله وعدم الإشراك به، والإيمان باليوم الآخر، وطاعته في كل المجالات، وهي العبادة في مفهومها الشامل، وإن اختلفت شرائعهم، حسب الواقع البشري، والتطور الزمني، واكتمال الدين في صورته الشاملة، كما جاء في صورته النهائية، في رسالة محمد صلى الله عليه وسلم، ومصداق ذلك قوله تعالى (**شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ**)[17] ، وقد كان الرسل بذلك ـ كما صورهم الرسول محمد في حديث له ـ بُناة بيت واحد، يؤسس سابقُهم للاحقِهم، ويشيّد لاحقُهم على أساس سابقِهم. إذ جاء في حديث البخاري ومسلم وغيرهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال " إن مثلي ومثل الأنبياء قبلي، كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس

[17] ـ قرآن كريم، سورة الشورى، من الآية. 13.

يطوفون بـه، و يعجبون لـه، ويقولـون .. هـلا وضـعت هذه اللبنـة، فأنـا اللبنـة، وأنـا خـاتم النبيين"[18]

ب/ أسسه:

يقوم التوجيه والإرشاد في الإسلام علـى القرآن الكريم والسنة النبويـة المطهرة. كمعالم واضحة في عملية البناء، والسير، وتعديل السلوك إلى الأفضل والأحسن.

ج/ الحاجة إليه:

الحاجة إلى الإرشاد في الإسلام ضرورة، إذ لا يتصور إسلام بدون إرشـاد، إذ كيف يتم تعريف المسلمين، وغيرهم من حديثي العهد بالإسلام، والصغار منهم، بتعاليم الدين الإسلامي، وما يدعو إليه، وكيفية العمل به، دون الإرشاد إليه؟ فالتعريف الشامل بالإسلام في كل مجالاته، العقائدية، والعبادية، والأخلاقية، والعلاقات الاجتماعية،...، والدعوة للعمل والالتزام به، وإبراز مقاصده، ضرورة للإسلام وحاجة للمسلمين، ثم إن مشاكل العصر التي اقتحمت حياة الناس بسبب التغير الاجتماعي، والتسارع التكنولوجي، بالإضافة إلى مراحل الانتقال، كالانتقال من المنزل إلى المدرسة، ومن الدراسة إلى العمل، والانتقال من حياة العزوبة إلى الزواج، وعندما يحدث طلاق أو موت، والانتقال من الطفولة إلى المراهقة، قد تنجم عنها مشاكل، تجعل الإرشاد حاجة ماسة للمسلمين، لما في الإسلام من هداية للخير والفلاح حتى لا يقعوا في تلك المشاكل، والعلاج لها إن وقعوا فيها.[19]

د/ هدفه:

هدف الإرشاد في الإسلام هو هداية البشر وإصلاح عقيدتهم ومسالكهم.[20] من خلال تنمية دوافع الهدى، والسيطرة على دوافع الهوى، وتحقيق التوازن بين مطالب الجسد والروح، ليعيش الإنسان في قرب من ربه، ويشعر بالسعادة والرضا مع نفسه ومع الناس، في هذه الدنيا، ويفوز في الآخرة.[21]

---

[18] ـ أورد الحديث: د/ علي عبد المنعم عبد الحميد: **العقيدة الإسلامية**، ط1، الكويت، دار القلم، 1980،ص.72.
[19] ـ د/ حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد التنفسي**، مرجع سابق، ص.29.
[20] ـ الحياني، صبري بردان: **الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة**، مرجع سابق،ص.16.
[21] ـ المرجع نفسه، ص.15.

ويقوم المسجد كمكان للإرشاد بدور كبير في تحقيق أهداف الإرشاد، من خلال تكوين المجتمع المسلم، والتأليف بين أفراده، وجمع شملهم، وتكوين ثقافتهم الاجتماعية، وتصوراتهم الثقافية المشتركة، باعثا أواصر المحبة والتضامن بين أفراده وفئاته.[22]

وينجم عن ذلك بناء الفرد والأسرة والمجتمع من منظور الإسلام، وفي جميع الجوانب، العقائدية، والعبادية، والأخلاقية، ولاقتصادية والسياسية، والاجتماعية، ليصبح سلوكا ممارسا في جميع جوانب حياتهم.

وكان دور علماء الإسلام في الإرشاد على مر العصور، بصفتهم ورثة الأنبياء، أنهم قاموا بوظيفة الإرشاد في منطلقها التوحيدي وهدفها الإصلاحي الخيري التربوي بالمفهوم الواسع للتربية، من أجل المحافظة على استقرار المجتمع وحمايته من التصدع.

ويصاب المجتمع بالتصدع، ويدخل في دوامة المشاكل، عندما يتمرد الإنسان على تعاليم الله، ويقع في الذنوب والمعاصي، وما ينجم عنها من آثار سلبية مدمرة للفرد[23]، وينعكس ذلك سلبا على الأسرة لانتماء الفرد المدمر إليها من جهة ، ومن جهة أخرى بصفتها الوحدة الأساسية في المجتمع، ثم يمتد ذلك التدمير إلى المجتمع عامة.

ومن ثم يقوم الإرشاد في الإسلام على الدعوة إلى الالتزام بتعاليم الله، والتبشير بثمارها النافعة للفرد والأسرة والمجتمع في الدنيا والآخرة. والتحذير من مخالفتها لما يترتب عليها من الآثار المدمرة في الحال والمآل.

وأكد أبو حامد الغزالي على أن العلماء هم المرشدون، فقال: (العلماء أرحم بأمة محمد صلى الله عليه وسلم، من أبائهم وأمهاتهم، قيل كيف ذلك؟ قال لأن آباءهم وأمهاتهم يحفظونهم من نار الدنيا، والعلماء يحفظونهم من نار الآخرة)[24].

هـ /منهجه:

يقوم منهج التوجيه والإرشاد في الإسلام، على منهج الإسلام في رؤيته الشاملة للكون والإنسان والحياة.[25] حيث الكون كله لله، خلقه وسخره للإنسان.(**اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ**

---

[22] ـ النحلاوي عبد الرحمن: **التربية الاجتماعية في الإسلام**، دمشق، دار الفكر،2006،ص.84.

[23] ـ د/حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، مرجع سابق، 1980،ص.322-323.

[24] ـ أبو حامد الغزالي: **إحياء علوم الدين**،ط1،المجلد الأول،ج1،دار الفكر،1975،ص.93.

[25] ـ النحلاوي، عبد الرحمن: **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**،ط27، دمشق، دار الفكر،2009،ص.31-47

السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ (32) وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (33) وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ (34))[26] ليقوم هذا الإنسان بوظيفة الاستخلاف في الأرض (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ)[27] والعبودية لله.(وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56))[28] والدعوة للهداية والصلاح والخير،(وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ (33))[29] وأن الحياة شقان، الحياة الدنيا، وهي دار اختبار وامتحان، قصيرة الأمد، يستمتع بها الإنسان في حدود الشرع، والدار الآخرة وهي دار الحياة الأبدية، وأن الجزاء فيها من جنس العمل.

ومن ثَم فإن الإرشاد في الإسلام يتحكم فيه **المنهج و الهدف**، فالهدف ليس هدفا بسيطا جزئيا، متعلقا بإكساب خبرة، أو تغيير استجابة جزئية في حياة الأفراد، كما هو في علم النفس، بل هو هدف سامي، كبير،شامل، يسعى إلى تكوين مجتمع رسالي في كل جوانبه في إطار المنهج المحدد.

كما تتحكم القيم الاجتماعية لكل مجتمع في عملية التوجيه والإرشاد، كيفما كان هذا التوجيه وهدفه، من أجل تبني السلوك المرغوب، وتجنب السلوك غير المرغوب،

أي أن المجتمع يرسم لأفراده صورة الحياة التي يسعى لتحقيقها وفق سلم القيم، التي تصبح في النهاية هدفا لعملية الإرشاد.[30]

و/ نمط الفرد الموجه إليه وخصائصه:

إن الفرد الذي نتوجه إليه من خلال عملية التوجيه والإرشاد المسجدي، هو فرد مسلم، جاء إلى المسجد على هذا الأساس، أي على أساس الإسلام، فهو يؤمن بالله

[26] ـ القرآن الكريم، سورة إبراهيم، الآيات32–34.
[27] ـ القرآن الكريم، سورة النور، من الآية.55.
[28] ـ القرآن الكريم، سورة الذاريات، الآية.56.
[29] ـ القرآن الكريم، سورة فصلت، الآية.33.
[30] ـ د. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مرجع سابق،ص.108–109.

الواحد الأحد، وبمحمد رسوله، وبالقرآن الكريم كتابا من عند الله، ويؤمن بسنة النبي صلى الله عليه وسلم، مفسرة وشارحة للقرآن الكريم، وأنها الأساس الثاني للإسلام، وجاء إلى المسجد بغية مزيد من الفهم والعمل والتقرب إلى الله سبحانه، حتى يفوز في دنياه وآخرته، وأن كانت درجة هذا الفهم ومن ثم الإيمان المبني عليه، ودرجة التدين أي مستوى الممارسة، مختلفة من فرد لآخر، حسب المستوى العلمي لهؤلاء الأفراد، ونوع التربية والتوجيه الذي تلقاه كل واحد منهم في الأسرة، ونوع التعليم الذي خضعوا له، ومن ثم فرواد المساجد يشتركون في الإيمان، ويختلفون في مستواه، ودرجة الممارسة، وهذا ما يصعِّب من مهمة الإمام الموجه الذي عليه أن يدرك هذا التفاوت، ويسعى إلى إشباع حاجات الجميع، وهذا يحتاج إلى مستوى عال في التكوين وفهم صحيح للمحيط، ومن ثم التفاعل الملائم مع كل شرائح المسجد.

ز/ محتوى التوجيه المسجدي:

وعلى ضوء المعرفة الصحيحة للإمام بنوعية رواد مسجده، وحاجاتهم، سيحدد محتوى التوجيه المسجدي، ومصداق ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم، كان يجيب على سؤال واحد بأجوبة مختلفة، حسب طبيعة وظروف وحاجات السائل، إذ مثلا أجاب عن سؤال "أوصني؟" أو قريبة منها في اللفظ وتؤدي نفس المعنى، بإجابات متعددة منها " لا تغضب" كما جاء في حديث البخاري عن ابي هريرة رضي الله عنه ، أن رجلا قال للنبي صلى الله عليه وسلم أوصني، قال " لا تغضب، فردد مرارا قال لا تغضب".[31]

أي أن السائل كرر للنبي عليه السلام أكثر من مرة يطلب منه الوصية، وكرر له النبي نفس الإجابة، لأن هذا الرجل كان كثير الغضب.

في حين في الحديث الذي رواه مسلم عن أبي عمرة سفيان بن عبد الله أجاب صلى الله عليه وسلم رجلا آخر قال له يا رسول الله قل لي في الإسلام قولا لا أسأل عنه أحدا غيرك. ــ أي تقريبا أوصني ــ قال ــ أي الرسول ــ :" قل آمنت بالله ثم استقم"[32]

[31] ـ الحديث رقم16 في الأربعين النووية للإمام النووي.
[32] ـ الحديث رقم 21 في الأربعين النووية للإمام النووي.

أما في الحديث الذي رواه الإمام أحمد عن عبد الله بن بُسْر قال: أتى النبيَّ صلى الله عليه وسلم رجلٌ فقال: يا رسول الله، إن شرائع الإسلام قد كثرت عليّ فباب نتمسك به جامع؟ ــ أي أوصني بشيء أتمسك به ــ قال: " لا يزال لسانك رطبا من ذكر الله"[33]

ويتضح من خلال هذه الأحاديث أن سؤال الأول والثاني والثالث نفسها، في حين الإجابات كانت مختلفة، وسبب ذلك يعود لأوضاع السائلين وحاجاتهم.

وعليه فمحتوى التوجيه والإرشاد الإسلامي يحدده طبيعة الذين نتوجه إليهم بالإرشاد، وما هي حاجاتهم، من الإسلام في شموليته ومقاصده، وماذا نريد أن يتحقق عندهم على ضوء النقص الموجود عندهم، ويكون الإمام مع رواد المسجد، كالطبيب مع رواد عيادته، يعطي لكل واحد منهم ما يتلاءم وحاجاته.

ح/ نمط المجتمع الموجه إليه وخصائصه:

إن المجتمع الذي نتوجه إليه بالإرشاد هو مجتمع مسلم، يتكون من مجموعة من التجمعات البشرية تربطها علاقات ومصالح مشتركة، و يقال عنه ما قيل عن نمط الأفراد الموجه إليهم، من حيث مستوى الفهم والممارسة للإسلام، والأوضاع التي يمر بها، والحقبة الزمنية التي يعيش فيها، والمشاكل التي تعتريه، وماذا نريد أن نصنع منه بهذا التوجيه المسجدي؟ هل هو في غفلة نريد إيقاظه؟ أم هو جاهل نريد تعليمه؟ أم هو منحرف نريد إصلاحه؟...الخ ثم ماهي أوضاعه التنموية والحضارية وعلاقاته الجهوية والإقليمية والدولية؟ وكيف تؤثر تلك الأوضاع فيه سلبا وإيجابا؟

5/ <u>خصائص التوجيه المسجدي</u>.[34]

لما كان التوجيه المسجدي مستمدا من الأصلين: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وما تفرع منهما، من علوم شرعية، ويهدف إلى التعريف بالإسلام في شموليته، وتحقيق أهدافه الكبرى، فهذا يقتضي أن تكون خصائصه متطابقة مع القرآن الكريم والسنة النبوية، ولا تتناقض مع محتواهما، وهذه الخصائص هي:-

[33] ـ الحديث رقم50 من الأربعين النووية للإمام النووي.

[34] ـ إمام زكريا بشير: **<u>أصول الفكر الاجتماعي في القرآن ـ القضايا والنظريات: دراسة تحليلية</u>** ـ ط1، الأردن، روائع مجدلاوي، 2000، ص.48-52.

أ ـ رباني:

أي يستقي محتواه مما جاء في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، معرفا بهما وبما جاء فيهما، شارحا لهما، حآثا على التمسك والعمل بهما، وفي أضعف الحالات فهو لا يتعارض معهما، وهما وحي، إذن فهو رباني المصدر.

ب ـ شامل:

أي فهو من حيث المحتوى شامل لكل ما جاء به الإسلام وفي كل مجالات الحياة الدنيوية والأخروية، ولكل ما يشغل بال الإنسان، حتى يعيش سعيدا في هذه الدنيا ويفوز في آخرته.

ج ـ عالمي:

أي موجه لكل الناس، لا يفرق بينهم على أساس لونهم، أو مكانتهم الاجتماعية، أو جهتهم الجغرافية.

د ـ التوازن والتوسط :

أي توجيه لا إفراط فيه ولا تفريط، يوازن بين مطالب الروح والجسد، كما يوازن بين الدنيا والآخرة.

هـ ـ يكرس القيم السامية والاجتماعية ويدعو لمكارم الأخلاق:

أي يدعو للسمو بالفرد والجماعة إلى المثل والقيم العليا، كالحق، والعدل، والرحمة، والتكافل الاجتماعي، ورعاية الضعفاء والفقراء واليتامى،...، وبالخصوص في عمقها الاجتماعي، إذ لا يُتصَوّر المسلمُ إلا عضوا في جماعة المسلمين منذ أول يوم يدخل فيه إلى الإسلام، يصلي ويصوم ويحج معهم، (**وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا**)[35].

ويدعو لكل الفضائل والمكارم.

[35] ـ القرآن الكريم، سورة آل عمران، من الآية103.

و ـ علمي منطقي:

يرفض الخرافة والأساطير، ويعتمد على العلم والأدلة والبراهين القائمة على المنطق والعقل السليم، وهي لا تتناقض مع أصول الدين من القرآن الكريم والحديث الشريف الصحيح، فالحقيقة العلمية الصحيحة والسند الشرعي الثابت، يخرجان من مصدر واحد، هو الله خالق الوجود بحقائقه العلمية، ومرسل الرسل بالوحي.

ز ـ واقعي:

يراعي واقع الناس، في حدود الفطرة والاستطاعة البشرية، ولا يكلف الناس ما لا يطيقون.

ح ـ رسالي:

فهو توجيه غير منغلق، ولا موجه لجنس أو فئة معينة، يرحب بكل من ينضوي تحت لوائه، لا يهم أصل الناس، ولا مكانتهم الاجتماعية، يقدم الإمام المرشد ذلك للمسترشدين من رواد المساجد، بلا مقابل، ولا منٍّ، ولا أذى، إلا ابتغاء رضوان الله له. (وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ (109))[36]

ط ـ متجدد:

إن محتوى التوجيه المسجدي مستمد من الأصلين القرآن الكريم والسنة النبوية، ومعلوم أن هذين الأصلين منهما ما هو محكم، أي قطعي الدلالة واضح المعنى، غير قابل للاجتهاد، ومنهما ما هو ظني الدلالة، يحتمل أكثر من قول، قابل للاجتهاد حسب ما تقتضيه أدوات الاجتهاد، وهذا يحدث فيه التجديد بما يكتشفه الناس حسب ما يطرأ عليهم من مستجدات في مختلف المجالات.

ي ـ الحرية والإقناع:

أي أن التوجيه المسجدي يتعامل مع المستمعين، مستخدما وسائل الإقناع والحجة معهم، لا وسائل القسر والإكراه عليهم، وهم أحرار بعد ذلك في الاقتناع والممارسة، أو الرفض، أو التهاون، متحملين بعد ذلك مسؤولياتهم أمام خالقهم، وليس للمرشد أي دور لإكراههم على التطبيق والمراقبة. لقوله تعالى(فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ (21)

[36] ـ القرآن الكريم، سورة الشعراء، الآية 109.

لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُسَيْطِرٍ (22))[37] وقولـه أيضـا (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (125))[38] أي أن دور الإمام في عملية التوجيه المسجدي، بذل أقصى جهد في تفهيم الناس وإقناعهم، بالكلمة الطيبة والموعظة الحسنة، فيما ينفعهم في دنياهم وآخرتهم، دون سيطرة أو إكراه، والله يجازيهم بعد ذلك على نوع التصرف الذي صدر عنهم.

ك ـ دين ودولة:

أي أن التوجيه المسجدي عام، كما يستفيد منه عامة الناس يستفيد منه أهل السلطة والمسؤولية والحكام، لأنه ينطلق من الأصلين القرآن الكريم والسنة النبوية، وهما موجهان لكل مسلم بغض النظر عن موقعه الاجتماعي، ويفترض أن المسؤول المسلم يحافظ على الصلاة ويستمع إلى التوجيه المسجدي ويعمل به أكثر من غيره، لعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه.

6/ مقارنة التوجيه والإرشاد في الإسلام بالنظريات الحديثة

ـ **للإسلام السبق**. في مجال التوجيه والإرشاد عن النظريات الحديثة، في جميع جوانبه، من حيث تاريخ الظهور، وفي محتواه، وعلاقاته، وأساليبه.

ـ في **مجال المحتوى الإرشادي**. فإن الإرشاد في الإسلام شاملا لكل المجالات المؤدية للتوحيد والإيمان، والعمل الصالح، ومختلف العلاقات، وما ينجم عن ذلك من الحياة السعيدة المستقرة في هذه الدنيا، وتقوم هذه الحياة السعيدة المستقرة في الإسلام على أساس عقائدي وليس على أساس مادي، أي أن الإيمان بالله وببقية أركان الإيمان الأخرى، تغرس في قلب المؤمن الرضا بقضاء الله وقدره كيفما كان حاله، يسرا أو عسرا، غنى أو فقرا، صحة أو مرضا... فهو صابر في الضراء، شاكر في السراء، ويعتبر ذلك خيرا له، ولا يعترض عليه، ولا يتبرم منه، ولا يناقش مشيئة الله وقضائه، ومن ثم يعيش سعيدا، مرتاحا، مستقرا

[37] ـ قرآن كريم، سورة الغاشية، الآيتان،21،22.
[38] ـ القرآن الكريم، سورة النحل، الآية. 125.

في دنياه، ويرجو فوز ربه ورضوانه في الآخرة. ومصداق ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم "عجبا لأمر المؤمن، إن أمره كله له خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له"[39]

ـ في حين **النظريات الحديثة** في علم النفس من حيث الإرشاد، كونها في جُلِّها،غربية المنشأ والتوجه، سعت إلى استغلال طاقات الإنسان في مجاله التربوي الدراسي الضيق، وأن يتوافق الإنسان في حياته اليومية مع دنياه، باجتنابه القلق وما ينغّص عليه حياته ويؤثر على صحته النفسية بعد ذلك، وأغفلت تماما آخرته.

ـ وفي **مجال العلاقات** كان الإرشاد الإسلامي أوسع، إذ تجاوز علاقة الإنسان مع نفسه، وعلاقة الإنسان بأخيه الإنسان إلى علاقة الإنسان بربه، فهي الأساس والمنشأ والموجه للعلاقات الأخرى، إذ متى صلحت علاقة الإنسان بربه، صلحت بقية العلاقات الأخرى، ومتى فسدت هذه العلاقة، فسدت بقية العلاقات الأخرى، ولم يغفل الإسلام في مجال العلاقات علاقة الإنسان بمحيطه المادي والحيواني المسخرين له، فالمحيط المادي من الأرض التي يعيش فوقها الإنسان، وما تحمل فوقها من كائنات مختلفة من، نباتات وحيوانات، أو في باطنها من كنوز وثروات ، ثم السماء المرفوعة بغير عِمَدٍ، كلها مسخرة للإنسان بطريقة أو أخرى، زيادة على كونها من آيات عظمة الله.

ـ وفي **مجال الأساليب** الإرشادية، فقد أشار القرآن الكريم إلى جملة منها، تستعمل في تعديل السلوك، قبل أن يهتدي إليها علم النفس الحديث، كما في أساليب علاج المرأة الناشز. قال تعالى (**وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا**).[40]

فقد ذكرت الآية ثلاثة أساليب يستعملها اليوم علم النفس، وهي أسلوب الإرشاد العقلي المتمثل هنا في (الوعظ)، وأسلوب العقاب السلبي المتمثل في (الهجر)

[39] ـ الحديث رواه مسلم، أورده أبو بكر جابر الجزائري في **منهاج المسلم**، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، 1996، ص.197.
[40] ـ القرآن الكريم، سورة النساء، من الآية.34.

وأسلوب العقاب الإيجابي المتمثل في(الضرب). كما أشار القرآن الكريم والسنة المطهرة أيضا، إلى أسلوب المحاكاة، الذي لم يتفطن إليه علماء النفس في الغرب إلا مؤخرا.[41]

إذ ورد هذا الأسلوب في قصة ابني آدم، وكيف تعلم الإنسان من الطير عن طريق المحاكاة، كما في قوله تعالى(**فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ**)[42]، وورد في السنة، في أمره صلى الله عليه وسلم للصحابة بالمحاكاة ،في تعلم أركان الإسلام في كل من الصلاة والحج، في قول النبي (خذوا عني مناسككم) في الحج، و(صلوا كما رأيتموني أصلي) في الصلاة.

7/ **نظريات التوجيه والإرشاد الحديثة**:

1-7 /مجال التوافق والاختلاف بين التوجيه والإرشاد:

رغم التوافق اللغوي للتوجيه والإرشاد ككلمتين مترادفتين، تعبران عن نفس المعنى،كما وردتا في اللغة العربية، وهي تنقل هاتين الكلمتين المعبرتين عن معناهما المستمد من تاريخ ووظيفة الهداية النبوية عبر تاريخ الرسالات السماوية. فإن المعنى الاصطلاحي للتوجيه والإرشاد في علم النفس الحديث يتبنى معنى مغايرا، يخضع للصورة التي أرادها مؤسسو علم النفس الحديث في جذوره وتوجهه الغربي، بل وحتى في إطار هذا التوجه فهناك فروق فرعية بينهما، وتعود هذه الفروق إلى التقييد الذي لحقهما، فتم تقييد التوجيه بالتربوي، والإرشاد بالنفسي، وأصبح مصطلح التوجيه التربوي والإرشاد النفسي معروفان في علم النفس الحديث ـ وقد يكون زيادة على التقييد في التسمية ـ الهدف من ظهورهما، وتاريخ ذلك، مما أدى إلى هذه الفروق الجزئية.

وتتمثل فيما يلي[43]:ـ

---

[41] ـ الحياني، صبري بردان: **الإرشاد والتوجيه بين القرآن الكريم وبعض النظريات الحديثة**، مرجع سابق،ص.21.

[42] ـ القرآن الكريم، سورة المائدة، من الآية. 31.

[43] ـ د. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مرجع سابق، ص25ـ27.

أ- من حيث مجال الممارسة:

◊ إذ يُمارس التوجيه التربوي **في المدارس** على اختلاف مستوياتها ومراحلها وأعمار منتسبيها، فهو جزء لا يتجزأ من أي عمل تربوي، ويمارس أيضا في المجال المهني.

◊ أما الإرشاد النفسي فهو **علم وفن وممارسة، مرتبط بحركة التوجيه المهني**.

ب- من حيث الهدف الذي يسعى إليه كل واحد منهما:-

◊ يهدف التوجيه التربوي في **معاونة الإنسان على فهم نفسه، واستغلال استعداداته وقدراته خصوصا في المجال التربوي والمسار الدراسي**، وهو عملية تعاونية يشترك فيها كل من الموجه والأب والمدرس والطالب.

◊ في حين يهدف الإرشاد النفسي إلى **الهداية إلى سلوك ما** لتجنب مشاكل معينة، وفق منظور علم النفس الحديث، فهو يتعلق بالتأثير في السلوك وتغييره.

ج- من حيث محتواهما

◊ فالتوجيه التربوي في محتواه هو أساليب فن التواصل مع الناس، والوصول إلى قلوبهم.

◊ أما الإرشاد النفسي فهو تلاقي وتداخل معارف كثيرة، مستمدة من تخصصات متعددة، منها علم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والتربية، والاقتصاد، والفلسفة، حيث يمدنا علم النفس بمعلومات عن الشخصية، والنمو، والعلاج النفسي، ونظرياته.

ويمدنا علم الاجتماع بفهم الأنظمة الاجتماعية وبنائها. وتمدنا الأنثروبولوجيا بفهم للحضارة، ويمدنا الاقتصاد بفهم العمل والإنتاج، وأما الفلسفة فهي أم العلوم ولاغنى عنها في أي مجال وعلم من أجل الفهم الصحيح.

7-2/ متى ولماذا ظهرت نظريات التوجيه التربوي والإرشاد النفسي

ظهر التوجيه التربوي، خلال النصف الأول من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال حركة تحرر التعليم، والتي تهدف إلى تقديم عون مهني إلى الشباب والنشء في المدارس، أطلق عليه اسم حركة التوجيه.[44]

في حين ظهرت في أوائل القرن العشرين نظريات الإرشاد النفسي كخلاصة في مجال السلوك، وضعها الباحثون في شكل إطارات عامة، بهدف إظهار الأسباب المتوقعة للمشاكل التي يعاني منها الإنسان، كما ترسم السبل المحتملة لتعديل السلوك، ومن ثم فأي نظرية في الإرشاد يجب أن يكون لديها تصور ما عن كيفية تغيير السلوك الإنساني.[45]

7 - 3/ نوع الإرشاد وطبيعة المجتمع:

لما كانت المجتمعات متغايرة ومختلفة عن بعضها البعض في رؤاها، وتصوراتها، وأهدافها، ونمط حياتها، فإنه من المنطقي أن يكون هناك اختلاف في مفهوم التوجيه والإرشاد عندها، ومحتواه، وأدواته.

- **ففي المجتمعات الغربية اليوم**، وهي في حركة دائمة بسبب التصنيع وتفجير الذرة، والانتقال من مرحلة لأخرى[46]، تسعى إلى توجيه تربوي، وإرشاد نفسي، يشبعان نهمها الاقتصادي، وروح الهيمنة، وتفوق الرجل الغربي على بقية الملل والنحل من جهة، وتخفيف حدة المشاكل التي تعاني منها المجتمعات الغربية، بسبب التصنيع وسرعة التغير الاجتماعي.

وعلم النفس في منبته ورؤيته، يرى أن التوجيه والإرشاد في صورة تكاملية يسعى إلى حل مشاكل الناس، سواء كانت سلوكية أو نفسية، يعتقد أنها ناجمة عن نقص في المهارات، أو عدم الاستجابة الملائمة، فيسعى إلى تزويد الأفراد بخبرة تعليمية، أو انفعالية، مما يزيد في مهاراتهم، ويغير من استجاباتهم، أو يقلل من مخاوفهم، أو يعدل من مدركاتهم، مما يبث الرضى والطمأنينة في نفوسهم، وتوجيههم بما يتفق وقدراتهم، وهذا

---

[44] ـ د. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مرجع سابق، ص.24– 27.
[45] ـ د. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مرجع سابق، ص25، 26، 108.
[46] ـ المرجع نفسه، ص.22–23.

الرضى هو عامل نفسي، يجعل الأفراد يقومون بدورهم، في تغيير وتطوير بنية المجتمع، بطريقة موضوعية، غير متأثرة، بما يعانون من مشاكل واضطرابات.[47]

- **في حين أن عملية التوجيه والإرشاد في الإسلام**، يتحكم فيها **المنهج والهدف**، كما تم تفصيل ذلك في العنصر 4 في عنوان " التوجيه والإرشاد في الإسلام".

7 ـ 4/ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في بناء الإنسان:

إن اهتمامات البشرية اليوم يسيطر عليها الجانب المادي. وإن الدعوة إلى التنمية بمدلولها الشامل، هي السائدة في الدول النامية في العالم ، في مجالها الاقتصادي، والصناعي، وبناء المنشآت، في المقام الأول، بينما الاهتمام بمن سيطوِّر تلك المنشآت، ويديرها، يأتي في المقام الثاني أو الثالث أو حتى الأخير؛ وهذا الاختلال في التوازن بين التنمية الصناعية والتنمية الإنسانية، هو سر اليأس الذي ينتاب بعض المفكرين، عندما ينظرون إلى المستقبل، ويدركون أن هذه المنشآت معرضة للانهيار بسبب عدم وجود الإنسان، أو بتعبير أدق بسبب الأساليب المتبعة في تنشئة وإخراج الإنسان، إذ لا تُعدّه للدور الذي يجب أن يقوم به. ومن هنا فإن توجيه الإنسان وإرشاده لدى هؤلاء أمر حتمي، يجب أن تأخذ به المؤسسات التعليمية، وحتى خارجها، بسبب التغير الذي يحدث في الأدوار والمكانة، والقيم، وزيادة القلق، وعدم الاستقرار، والصراع.[48]

ولعل اليأس الذي أشار إليه الكاتب هنا مبرره الخوف من انهيار المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، ومن ثم فالتوجيه والإرشاد الذي يدعو إليه الكاتب بصورة ضمنية، هو ذلك الذي ينمي مدارك الإنسان للتحكم في الصيرورة الاقتصادية، والمحافظة على المؤسسات من الانهيار، بسبب ضعف التنمية البشرية.

ولكن السؤال المطروح ما هي هذه التنمية البشرية؟ ومن أي منظور؟ فإذا كانت التنمية البشرية المطلوبة، هي تنمية الإنسان حتى يحقق نموا اقتصاديا، ورفاهية مادية للإنسان، كما هو في الغرب، فإن هذه التنمية الاقتصادية هل منعت المجتمعات الغربية مما تعانيه

[47] ـ المرجع نفسه، ص.23-24.
[48] ـ د . القاضي، يوسف مصطفى وآخرون: **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، مرجع سابق، ص.22.

من الجريمة والانتحار والعنف والتفكك الاجتماعي، مما يجعلها- أي المجتمعات الغربية- في حاجة إلى توجيه وإرشاد آخر غير التوجيه والإرشاد للتنمية الاقتصادية. وعليه فالتوجيه والإرشاد كدعوة للهداية، والرشاد، والصلاح، وتغيير السلوك للأصلح، للاستقرار والسعادة في الدنيا، والفوز في الآخرة، حاجة بشرية عامة، مارسها الأنبياء كآفة على مدار النبوات، بما فيهم محمد صلى الله عليه وسلم ويدعو إليها الإسلام اليوم، وبذلك فهي تتجاوز البعد الاقتصادي والعلاج النفسي، كما هو في المجتمعات الغربية اليوم.

المبحث الثاني:ـ خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي

تمهيد:إن العلاقة بين المسجد كمكان للتوجيه المسجدي، ورواده من المصلين كمستفيدين من هذا التوجيه، تتم من خلال الإمام، كعنصر أساسي حيوي في عملية التوجيه المسجدي، ويتوقع نجاح عملية التوجيه المسجدي، إذا توفرت في الإمام مجموعة من الخصائص في المجال الجسمي، والسلوكي، والعلمي، والأداء.

ويتناول هذا المبحث هذه الخصائص، التي بمقتضاها قد يستطيع الإمام القيام بعملية التوجيه المسجدي، على الوجه الأكمل، سيتعرض لها المبحث بعد تعريف الإمام.

1 – **تعريف الإمام**

أ/ تعريفه لغة:

أصل كلمة الإمام لغة من فعل أمّ القوم في الصلاة : تقدمهم، وأْتَمّ به:اقتدى به، والإمام: الذي يُقْتدى به، وجمعه أئمة[49]، وتطلق أيضا كلمة الإمام على الدليل الهادي الذي يتخذ دليلا، فالقرآن إمام، وسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم إمام، والخليفة إمام الرعية، وإمام الجند قائدهم.[50] وتطلق كلمة الإمام على كل من يُقْتدى به في الخير أو الشر.[51] لقوله تعالى(فَقَاتِلُوا أَئِمَّةَ الْكُفْرِ)[52] إذ جعل تعالى أيضا الذين يتزعمون الدعوة للكفر أئمة.

ب / تعريفه اصطلاحا:

في اصطلاح الفقهاء تطلق كلمة الإمامة من (الإمام) على معنيين الإمامة الكبرى ويقصد بها الخلافة ، وهي خارج مجال البحث فلن أتعرض لها.

والإمامة الصغرى **وهي إمامة الصلاة وتعني ارتباط صلاة مصلٍّ بآخر بشروط**، فالإمام لم يصر إماما إلا إذا ربط المقتدي صلاته بصلاته، وهذا الارتباط هو حقيقة الإمامة وغاية الاقتداء.[53]

---

[49] الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، :**مختار الصحاح ترتيب محمد خاطر**،(د.ط، د.ت)،ص.26.
[50] ـ ابن منظور: **لسان العرب**، بيروت، دار إحياء التراث،د.ط ، د.ت، ج12، ص.24.
[51] ـ **مختار الصحاح**، مرجع سابق، ص.26.
[52]ـ قرآن كريم، سورة التوبة، من الآية12
[53] ـ وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية **الموسوعة الفقهية**، (د.ط،،د.ت)ج1،ص.75.

2 ـ خصائص الإمام الكفء المؤثر

إن ما يقوم به الإمام من التوجيه المسجدي ليس أداء شكليا، يتمثل في إلقاء درس أو خطبة جمعة، ويكون الكلام للكلام، بل هي عملية تنطلق من واقع معيش بملابساته، لتحقق هدفا رساليا عظيما، سيرا على طريق النبوة، يتمثل في تبليغ وتعليم الدين الصحيح، في جميع جوانبه، نقيا من الشوائب التي ألبست به، ودوره في حل المشاكل المستحدثة والمتنوعة، التي يعاني منها الناس اليوم، ومن ثمة يسعى الإمام إلى التأثير التربوي المرجو في الناس، من أجل فهم الإسلام والعمل به.[54] وهذا يستلزم مجموعة من الخصائص تتوزع على الجسم والسلوك والأداء.

أ / **صفات جسمية ومظهرية**: ويمكن تلخيصها فيما يلي:ـ

1 ـ **خلو الجسم من العاهات التي تمنع الإمام من الأداء الأمثل للتوجيه المسجدي:ـ**

لعل من الصفات الخِلقية التي تساعد الإمام على أدائه الوظيفي الأمثل، سلامة الجسم واللسان من العيوب الخِلقية المنفرة، كما يجب أن يتصف بقوة الصوت، والقدرة على الحركة

فالقرآن الكريم في معرض حديثه عن صفات الكمال يذكر الزيادة في العلم والجسم، في قوله تعالى (**وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ**)[55]

فقرن بين الكمال العلمي والكمال الجسمي، لما بينهما من التكامل الوظيفي. وللعرب مقولة في شكل قاعدة علمية عملية في مجال المظهر، فقالوا: "مظهرك يكرمك قبل نزولك وعلمك يكرمك بعد نزولك" والصفات الخِلقية للإمام ومظهره وهو يعتلي المنبر ويتصدر الصفوف، يبلّغ عن الله ورسوله، من المفاتيح الأولى في مجال التأثير في الناس وتربيتهم،إذ سيكون عورة، لو كان ذا عاهة خِلْقية في حواسه وأعضائه، تنقص من هيئته وكماله، فضلا عن مدى قدرته في توصيل ما يريد إيصاله لرواد المسجد، كما لو كان أعمى أو حتى أعور، لا يرى ما يحيط به، وهل ما يقوله يؤدي إلى تفاعل وتجاوب الناس معه، أو هم في سبات عميق. وكذلك لو كان صوته مبحوحا ضعيفا، لا يكاد يُسْمِع إلا نفسه، أو كان لا يستطيع التلفظ ببعض الحروف مما يعوقه عن إفهام غيره، بل ستكون

[54] ـ صقر عبد البديع: **كيف ندعو الناس**،تونس، شركة الاستخراج الصناعي والصور الميكانيكية، د.ت، ص.7.
[55] ـ القرآن الكريم، سورة البقرة، من الآية.247.

صلاته فاسدة باطلة، لأنه يحرف في قراءة القرآن أثناء الصلاة، وهذا النوع من الأئمة لن يؤثر التأثير المطلوب، بل قد لا يؤثر في أحد، إذ عوض الاستماع له، قد ينشغل به الناس، إن لم ينفروا منه.

واليوم من يترشح لوظائف معينة بسيطة بالمقارنة مع الإمامة ودورها الرسالي، يخضعون للمعاينة للتأكد من السلامة الجسمية من العيوب الخلقية التي تعيقهم عن القيام بالدور المطلوب.

2 – **صفات مظهرية مطلوبة:ـ**

و يكمّل الصفاتِ الخِلقيةَ الصفاتُ المظهريةُ، من النظافة في الجسم والملبس، وحسن الرائحة، وجميل المظهر والهندام، لما لها من تأثير مزدوج، على لابسها والآخرين، بما تضفيه عليه هو من الراحة النفسية، والإكبار والقبول من طرف السامعين له، فلا يُرى إلا أنيقا نظيفا، ولا يُشَمُّ منه إلا أطيب ريح، بدون مبالغة وإسراف، تأسيا بسيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم، فقد كان يحب الطيب والمسك، وكان من يسلم عليه يجد رائحة يده في يده، وإذا مشى في طريق، عرف مسيره منه برائحته.[56]

ويؤكد علماء النفس أن المستمع يرى الخطيب بعينيه قبل أن يسمعه بأذنيه، والنظر يفعل بالقلب فعل الكلام في السمع، وكل إهمال في المظهر الخارجي ينعكس سلبا على الإمام لدى الجمهور.[57]

ب / صفات أخلاقية[58]: ـ

وتتمثل في حسن الخُلق والآداب، بالمفهوم الواسع للأخلاق والآداب الإسلامية الظاهرة والباطنة؛ والظاهرة هي التي تتعلق بالجوارح كالصدق في الكلام وحفظ اللسان من الفحش والغيبة والنميمة، والوفاء بالعهد والوعد، وأداء الأمانة، والعفو والتسامح ، والتواضع ولين الجانب في المعاملة، والوقار، والبشاشة، إنها العدالة في جميع الأقوال والأفعال.

---

[56] ـ ابن القيم الجوزي: **زاد المعاد في هدى خير العباد**، المجلد 2، الجزء 3، بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت، ص.155.

[57] ـ عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**،ط1، الكويت، مكتبة ابن كثير، 2006، ص. 50–51.

[58] ـ بليق عز الدين: **منهاج الصالحين من أحاديث وسنة خاتم الأنبياء والمرسلين**، بيروت، دار الفتح للطباعة والنشر، 1978،ص.192–325.

وهذه الصفات الحميدة تقتضي التخلص من الأخلاق السلبية في جميع المجالات، كالكذب، والخيانة والغدر، والغلظة، والأنانية...الخ.

إنها موجبات الجوارح ومنهياتها.أي ما يجب أن تتصف به الأعضاء وما يجب أن تتخلص منه.

وأما الاتصاف بالأخلاق الحميدة الباطنية، فهي ما تعلق بالقلب من الإخلاص، والتوكل على الله، والصبر والشكر، والرجاء والخوف،...، والبعد عن نقيضها.

إنها موجبات القلب ومنهياته، أي كل ما يجب أن يتصف به القلب من الصفات والأخلاق الحميدة، والبعد عن كل الأخلاق السلبية المتعلقة به كالشرك والرياء والنفاق والحسد.

إنها أخلاق الإسلام التي أمر الله المسلمين أن يتصفوا بها، ومن باب أولى أن يتصف بها أئمتهم، وهم في مقام القدوة.

ج/ صفات علمية :ـ

بموجبها يكون الإمام قد ألمَّ بأبعاد الإسلام الكبرى على الأقل، وأهدافه، قادرا على إيصاله لرواد المسجد والمدعوين عموما، تفهيما، وإقناعا، وتأثيرا، في صورة مقبولة على الأقل، يكتسب الإمام رصيده ذلك من تكوينه العلمي، وينمّيه بالقراءة المتواصلة والاجتهاد المستمر، في طلب العلم، ويتمثل زاده العلمي فيما يلي:ـ

ج/1 ـ **زاده من القرآن الكريم**:ـ

حفظا، وتلاوة، وتفسيرا، وما تعلق به من علوم، في مقدمتها الاطلاع على تفاسيره الكثيرة ولبابها، لمعرفة روح القرآن ورسالته، وتجنب الإسرائيليات.[59]

ج/2 ـ **الإلمام بالسنة النبوية المطهرة**:ـ

الفعلية والتقريرية والقولية في هديه صلى الله عليه وسلم العملي في كافة شؤون الدين والدنيا. والحديث النبوي الشريف، كجزء من السنة النبوية، في شقها القولي، باستيعاب الحديث الشريف في طرق معرفة الصحيح من دونه سندا ومتنا، لاجتناب الوقوع في الحديث الضعيف والموضوع أصلا، وكيفية توجيه الاستدلال به.[60]

[59] ـ د.القرضاوي، يوسف: **ثقافة الداعية**، قسنطينة، دار البعث،1984،ص.21ـ 52.
[60] ـ المرجع نفسه ، ص.52ـ 80.

ج /3– **ما تفرع عن القرآن الكريم والسنة المطهرة من العلوم الشرعية**[61]:–

من فقه، وأصوله، وعقيدة، ونظم إسلامية.

ج/4 – **العلوم الإنسانية**:-

في مقدمتها علم النفس وعلم الاجتماع، والإعلام والاتصال، وكل ما يحتاج إليه الإمام من علوم في الكم والنوع والجودة في النواحي الاجتماعية، ولأدبية، والسياسية،[62] مكملة للعلوم المذكورة، تعينه على الأداء الأمثل في التوجيه المسجدي.

ج/5 – **الإعلام الآلي واستعمال الحاسوب والأنترنات**:–

كعلم مكمل للتكوين الشرعي والدعوي للإمام إذ يصعب على الإمام بدون هذه العلوم أن يكون مواكبا لعصره، ملما بأحداثه، عارفا بمشاكله، قادرا على التوجيه الملائم.

د/ صفات تتعلق بالأداء الحسن في التوجيه:–

والمقصود بها تلك المحصلة من الصفات المتعلقة بالتكوين والفهم والممارسة والخبرة على الخصوص، والتي تظهر في تحكّم الإمام في توجيهه المسجدي، ويمكن تلخيصها فيما يلي:–

د/1 – أصول النجاح لدى الإمام الموجه:–

وهي الذكاء، والخلق القويم، والعزم، والاستفادة من الوقت.[63] وهل من كان أبلها، أو سيء الخلق، أولا يحب القراءة والبحث، يصلح للإمامة؟ فضلا عن أن يكون إماما ناجحا، موجها لغيره، مؤثرا فيهم؟

د/2– معرفته للوسط الذي يمارس فيه التوجيه المسجدي:–

أي معرفة المشاكل التي يعاني منها الناس في تلك المنطقة، ومستواهم العلمي على العموم، وما هم في حاجة إليه من التوجيه، للوصول بهم إلى المستوى المطلوب للمسلم، في فهمه وممارسته اليومية للإسلام، حتى يحسن اختيار الموضوعات المُوجَّهِ بها[64]، تتلاءم مع البيئة، والموقف، ومستوى السامعين، والحاجة إليها، والهدف المراد

---

[61] – د.القرضاوي، يوسف: **ثقافة الداعية** ،مرجع سابق، ص.91– 126

[62] – عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص.35.

[63] – المرجع نفسه، ص.30.

[64] – المرجع نفسه، ص ص.193،14.

تحقيقه.فالإمام مع رواد مسجده، كالطبيب مع رواد عيادته، هل يستطيع علاجهم إذا كان لا يعرف أمراضهم؟

د/3ـ أن لا يشتت انتباه السامعين بتعدد المواضيع في خطبة واحدة:ـ

فمن تعددت مواضيع خطبته أو درسه، فمثله كمثل من يسعى لإنشاء موسوعة ثقافية إسلامية في نصف ساعة، فيقفز من نقطة لأخرى في أقل من دقيقة، وعبثا أن يعرف السامع عن ماذا يتكلم الإمام حتى ولو أجهد نفسه، وكيف بمن جاء أصلا فاقدا للتركيز ومحاولة الفهم. فالأصل في خطبة الجمعة أو أي درس في التوجيه المسجدي يحتوي على موضوع واحد، يعالج ما يحتاج إليه الناس في أي مجال من مجالاتهم المتعددة[65] أما لو حلّق الخطيب في جو بعيد عن اهتمامات الناس، حتى ولو استعمل الآيات والأحاديث والحكم والأشعار، فإنه مجرد ناقل من الكتب، يضيع منه الوقت، ولا يستفيد منه أحد[66].

د/4 ـ التحكم في الموضوع ـ مادة التوجيه المسجدي ـ من جميع الجوانب:ـ

يثبت الواقع والدراسات، أن الإمام الناجح في مهمته، المقصود من طرف رواد المساجد، لاستفادتهم منه، هو الذي يتحكّم في موضوعه من جميع الجوانب، بالتحضير الجيد، الذي لا ينبغي أن يكون في آخر لحظة، وحسن الاستهلال، أي كيفية التقديم والدخول في الموضوع، مع الإعلان عنه، وتقسيمه إلى وحدات ينبه إليها السامعين في بداية التوجيه، لجلب انتباههم للمتابعة، وانتقاء الكلمات المفهومة القصيرة، بعيدا عن السجع والتكلف، مع التركيز وعدم الخروج عن الموضوع، مع قوة الاستدلال الشرعي وحسن توجيهه، ليعطي الحجة والبرهان لموضوعه، وتقيده بالهدف الواضح ، الذي يسعى إلى تحقيقه من خلال خطبته أو درسه، والتلخيص في الأخير، لتحقيق هدف الفهم لدى المستمعين، ولو في شكل ملخص.

د/5- عدم الإطالة في الخطبة:ـ

حتى لا يشق على الناس، فالإطالة هي آفة الخطباء، وهي مُضِرة برسالة الإمام ومنفّرة منه، ومتى كان تحضير الإمام جيدا، متحكما في مادة التوجيه، فتكفيه خمسة عشرة دقيقة لتحقيق الهدف المطلوب.

[65] ـ عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص.72ـ 73.
[66] ـ المرجع نفسه، ص.72.

د/6 ـ هندسة الصوت:ـ

ومعناها أن يراعي الإمام مستوى الصوت عنده، قوة وضعفا ، حسب الموقف والمحتوى، أي لا يكون درسه أو خطبته من البداية إلى النهاية على إيقاع واحد، فالصوت العالي الجاف ممل ورتيب،[67] وهو أشبه بصوت عجلات القطار ينام المسافرون على سماعه، كما عليه أن يضبط جهاز تكبير الصوت حتى يصل صوته إلى كل أركان المسجد.

د/7 ـ **البشر والتبشير:ـ**

أي يغمر وجهه البِشر، ويتجنب العبوس، لأن النفوس تنفر من العابسين، وتميل إلى الهاشين الباشين، فالابتسامة الوقورة من صفات الشخصية الناجحة في جميع المجالات، فالإمام في المسجد ليس جنرالا في ثكنة، وتكون دعوته قائمة على الأمل والثقة بالله وانتصار الإسلام، والفوز في الدارين، موقنا بما يدعو إليه، عارفا بحدوده، وصحته، وصلاحيته، حريصا على إيصاله للآخرين، والتأثير فيهم، أي الاقتناع قبل الإقناع [68]

إن هذا المبحث المتعلق بخصائص الكفاءة عند الإمام الناجح في توجيهه المسجدي، قد تبقى صوره نظرية معيارية يصبو إليها كل غيور عن المسجد ورسالته، قد لا تتوفر في كثير من أئمة مساجدنا، للسياق العام الذي يُنتقى فيه الأئمة ومستواهم الذي يترشحون به للتكوين، وحتى ظروف العملية التكوينية، بشهادة المُكوّن والمُتَكوّن، ومسابقة التوظيف المباشر للإمامة، ومستوى المترشحين لها، والضغوط الاجتماعية والمادية التي يتعرض لها الأئمة، بسبب الممارسة العملية للسلطة الوصية ومن ورائها السلطة السياسية، نحو المسجد ودوره.

[67] ـ عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص.56.
[68] ـ صقر عبد البديع: **كيف ندعو الناس**، مرجع سابق، ص.15ـ 28.وعبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص52

المبحث الثالث:ـ دور المسجد، بين العهد النبوي الشريف والعصر الحاضر

1 / تعريف المسجد

أ/ **تعريفه لغة:** المسجد من سجد أي وضع الجبهة على الأرض ومن ثم فالمسجد هو موضع السجود[69].أو اسم لمكان السجود، وكل موضع يتعبد فيه المسلم فهو مسجد.[70]

وأعضاء السجود هي الجبهة، الأنف، اليدان، الركبتان، وأطراف الرجلين.[71]

ب /تعريفه اصطلاحا: في الاصطلاح الشرعي يطلق المسجد على المكان الموقوف على كافة المسلمين للصلاة، وتضاف إليه أحيانا كلمة **الجامع** وهي صفة للمسجد الكبير الذي تقام فيه صلاة الجمعة [72].

المسجد هو أول مؤسسة دينية واجتماعية أسسها الرسول صلى الله عليه وسلم عندما هبط إلى المدينة مهاجرا، تقوم بالتربية والتعليم، في مجتمع قام على القراءة والكتابة من أول وهلة (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4))[73]

والمسجد زيادة على الصلاة فهو محل العبادة من قراءة القرآن والذكر، وهو من أهم وسائل الاتصال الجمعي، فهو قلب المجتمع المسلم، وملتقى المؤمنين لأداء حقوق الله تعالى، وهو مصدر طاقة روحية وفكرية بعيدة المدى، تتم فيه حلقات الدراسة الفقهية والعلمية، وندوات مناقشة القضايا التي تهم المجتمع، كما يقوم بمهمة النادي الاجتماعي والثقافي، وتلقى فيه الجمعة ، التي هي من شعائر الإسلام الكبرى، وتتوفر على عناصر كثيرة للإقناع، حيث تنساب المعاني إلى النفوس في انعطاف إلى الله وتقبل وصاياه.[74]

---

[69] ـ الرازي: **مختار الصحاح**، د.ط،، د.ت، ص.286.
[70] ـ عبيد منصور الرفاعي: **مكانة المسجد ورسالته**،ط1، القاهرة، مطبعة العاصمة، 1978،ص.22.
[71] ـ القرطبي ابن رشد محمد بن أحمد: **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**،القاهرة، دار الكتب الحديثة، (د.ت)، ص.148.
[72] ـ البستاني بطرس:**دائرة المعارف**،ج4،(لبنان،دار المعرفة،د.ت) ص.157.
[73] ـ القرآن الكريم، سورة العلق، الآيات من 1ـ 4.
[74] ـ خضير شعبان:**قاموس مصطلحات الإعلام والاتصال**(دار اللسان العربي، 1422هـ) ،ص.157.

2 / مكانة المسجد في الإسلام

للمسجد في الإسلام، مكانته السامية، وشرفه الرفيع، بسبب نسبه، وصلته بالإسلام، وارتباطه بتعاليمه، وتطبيقاته العملية،...الخ.

فمن حيث النسب، فقد نسبه الله ، إلى نفسه، فقال تعالى(**وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَدًا (18)**)[75]، وفي الحديث الشريف المتعلق بعُمّار المساجد، سُمّيت المساجد ببيوت الله، تأكيدا لنسبتها إليه عز وجل، وزيادة في التعظيم لها، فقال عليه السلام (إن عُمّار بيوتِ الله، هم أهل الله عز وجل)[76]

وأما من حيث صلة المسجد بالإسلام، يمكن معرفتها من الحديث الشريف الآتي: (بني الإسلام على خمس : شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا)[77].

حيث بين هذا الحديث أركان الإسلام وترتيبها، إذ جعل ركن الصلاة في الترتيب الثاني لأركان الإسلام بعد الشهادتين، وهي تقام في المسجد، مما يوضح الصلة القوية للمسجد بالإسلام.

وكذلك المسجد رمز الإسلام وعنوانه، حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم، لا يُغِيرٌ على قوم وجد فيهم مسجدا، أو سمع منهم آذانا، وكان يأمر قادة جيوشه وسراياه بذلك، إذ جاء في صحيح البخاري، عن عصام المزني، رضي الله عنه،قال: كان رسول الله، إذا بعث جيشا، أو سرية، يقول لهم (إذا رأيتم مسجدا أو سمعتم مؤذنا فلا تقتلوا أحدا)[78].

ومن حيث ارتباط المسجد بتعاليم الإسلام وتطبيقاته العملية، ففيه كان النبي صلى الله عليه وسلم يعلم أصحابه ويربيهم، في خطبة الجمعة وغيرها، مما كان ينزل عليه من القرآن الكريم، وبالسنة المطهرة.

---

[75] ـ القرآن الكريم، سورة الجن، الآية.18.
[76] ـ حديث شريف، رواه الطبراني في الأوسط، ورواه الحافظ المنذري في الجزء الأول من الترغيب والترهيب، تحت رقم 477.
[77] ـ حديث صحيح، رواه البخاري ومسلم وغيرهما.ورواه الحافظ المنذري في الترغيب والترهيب،في الجزء الأول تحت رقم499.
[78] ـ سنن أبي داود، ج3، كتاب الجهاد، دار الفكر، د.ت، ح2635، ص.98.

ومن المسجد تخرّج ذلك الجيل الفريد من الصحابة والتابعين، وطبقات علماء الإسلام على مدار تاريخ المسلمين.

3 / أدوار المسجد:ـــ

يمثل المسجد منزلة فريدة في حياة المسلمين، لما كان يقوم به من أدوار متعددة، في مجال العبادة بمفهومها الشامل، والتعليم بمراحله المختلفة، والتربية الصالحة، وملتقى المسلمين في جميع الحالات، والمقر الرئيسي للسلطة السياسية.[79]

3 ـ1/ أدوار المسجد على عهد النبوة والقرون الإسلامية الأولى

قام المسجد في العهد النبوي الشريف والقرون الإسلامية الأولى، بكل الأدوار التي تقوم بها اليوم مؤسسات المجتمع الإسلامي في العصر الحديث، **في مجالات العبادة، والتنشئة الاجتماعية، والتعليم، والقضاء، والجانب الاقتصادي، والسياسي، والعسكري، والصحي،...،الخ. (فالمسجد...هو المدرسة الأولى التي يتخرج منها المسلم، هو بيت الأتقياء، ومكان اجتماع المسلمين يوميا، ومركز مذاكراتهم، ومحل تشاورهم وتناصحهم، والمنتدى الذي فيه يتعارفون ويتآلفون، وعلى الخير يتعاونون، منه خرجت جيوشهم ففتحت مشارق الأرض ومغاربها، وإليه يرجع مسا فرهم أول ما يرجع، فيه السلوى، وفيه يعزّي المسلم أخاه المسلم إذا أصابه مصاب، وفيه يهنئ المسلم إخوانه بأفراحهم ومناسباتهم السارة، منه يتخرّج العلماء، وفيه كان الجرحى يُمرّضون، وبأسواره كان الأسرى يُربطون، وفي رحابه كان التقاضي والقضاء، ومحاسبة الخلفاء، فهو ملتقى الأمة، وناديها، وجامعتها، ومكان شوراها).**[80]

أ ـ دور المسجد في مجال التنشئة الاجتماعية من خلال الصلاة:

لما كانت صلاة الجماعة والجمعة بمواصفاتها الشرعية، لا تتم إلا في المسجد، فإنها إذا تمت بشكلها وروحها المحددان شرعا، فإنه يرجى أن

---

[79] ـ إمام زكريا بشير: **أصول الفكر الاجتماعي في القرآن الكريم : القضايا والنظريات ـ دراسة** تحليلية، مرجع سابق، ص.169 – 170. بتصرف.

[80] ـ د.التل سعيد: **مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي**، عَمّان، دار اللواء،1987،ص.81.

تثمر تنشئة اجتماعية صحيحة من منظور الإسلام، وفاعلة في جميع مجالات حياة المسلم، لما للصلاة من قيمة في حياته من منظور الإسلام، فهي عمود الدين، وهي أحد أركان الإسلام الخمسة، للحديث الشريف المروي عن ابن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "بني الإسلام على خمسٍ شهادةِ أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسولُ الله، وإقامِ الصلاة، وإيتاءِ الزكاةِ ، وحجِّ البيتِ، وصومِ رمضان."[81] ولأهمية الصلاة في الإسلام رتبها الحديث في المرتبة الثانية بعد الشهادتين، وأمر النبي صلى الله عليه وسلم بتعليمها للصغار في سن السابعة، وهي لا تسقط على المسلم كيفما كانت ظروفه، صحة ومرضا، سفرا وإقامة، سلما وحربا...، خلافا للأركان الأخرى، إذ يسقط الصوم مع المرض، وتسقط الزكاة والحج مع الفقر، لما للصلاة من دور أساسي في التنشئة الاجتماعية للمسلم.

في مظهره، ونظافة جسمه ولباسه، وفي سلوكه، وحديثه، وأخلاقه الظاهرة والباطنة ...الخ، بسبب ضوابط الصلاة وتكرارها، حيث تتكرر صلاة الجماعة يوميا خمس مرات، وصلاة الجمعة مرة في الأسبوع، طوال حياة المسلم.

ـ ففي مجال النظافة فإن الصلاة عند المسلمين أكبر مدرسة في نظافة الجسم والملابس للضوابط التالية:

إذ تفرض الصلاة على المسلم أقصى درجات النظافة في الجسم والملبس، من الغسل من الجنابة، وعدم البول واقفا حتى لا ينتشر رذاذ البول إلى الثياب والجسم، والاستنجاء من البول والغائط، والوضوء قبل الصلاة، أي خمس مرات في اليوم، كما أوجب الإسلام الغسل قبل صلاة الجمعة، وأن يختار المسلم أحسن وأنظف ما عنده من الثياب، سيما يوم الجمعة، ويستحب أن تكون بيضاء، لأن الثياب البيضاء تظهر فيها الأوساخ حتى ولو كانت مجرد آثار، مما يستلزم على المسلم أن يكون في أقصى درجات النظافة حتى لا تظهر عليه الأوساخ ولو مجرد آثار، كما أوجب الإسلام على المسلم اجتناب الروائح الكريهة في الجسم بالنظافة الدائمة والاستحمام والتعطر بالروائح الطيبة، كما نهى عن أكل ما تنبعث منه روائح كريهة كالثوم

[81] ـ الحديث رواه البخاري ومسلم، رقمه 1075 من رياض الصالحين للإمام النووي، ضبط الأحاديث وخرّجها أحمد إبراهيم زهوة، بيروت، دار الكتاب اللبناني،2005، ص.187.

والبصل وقت الذهاب إلى المسجد، وإلا فعلى من أكل منها ألا يذهب إلى المسجد حتى لا يؤذي المصلين بالروائح الكريهة المنبعثة منه.

كما أوجب الإسلام على المسلمين العناية القصوى بنظافة الفم من خلال سُنّة التسوّك عند كل صلاة، وكاد الإسلام أن يجعلها فريضة لولا خوفه إيقاع المشقة على المسلمين. هذا من حيث النظافة الخارجية في الجسم والملابس.

ـ أما من حيث الالتزام الدقيق في وقت أدائها، فقد جعل الله لها أوقاتا محددة تؤدى فيها مهما كانت الظروف، حتى ولو كان الناس في حرب وحالة الخوف الشديد ومع ذلك تؤدى الصلاة في وقتها ولا تؤخر عنه، مع تغيير في صورتها تحرزا من هجوم العدو عليهم، وهذا الالتزام الدقيق بوقت الصلاة، يعلم المسلم قيمة الوقت، والوقت هو الحياة، وكيفية المحافظة عليه واستغلاله فيما يعود عليه بالخير في دنياه وآخرته.

ـ أما ما يرافق الذهاب إلى الصلاة بالمسجد، فيستحب للمسلم الوضوء في البيت، والذهاب بوقت كاف للمسجد حتى لا يجري في الطريق من أجل إدراك الصلاة، والجري في هذا الموقف منهي عنه، ويطلب من المسلم الوقار، والهدوء والسكينة في الحركة، خصوصا أثناء الذهاب إلى المسجد، وغض البصر، وعدم إيذاء الناس في الطريق، واستحضار عظمة الخالق الذي يستجيب له المسلمون بتلبية النداء للصلاة.

ـ أما هيئة الدخول إلى المسجد فتتصف بالتأني وعدم التزاحم، والدخول بالرجل اليمنى، وعدم الكلام إلا من الذكر والاستغفار وحتى طريقة مسك الحذاء للحفاظ على نظافة المسجد.

ـ وعند الدخول إلى المسجد وما يرافقها من آداب أولها تحية المسجد قبل الجلوس، وخفض للأصوات حتى بقراءة القرآن والذكر والدعاء فلا يُسمع في المسجد إلا همسا، ماعدا ما يقوم به الإمام أثناء التوجيه المسجدي، وعدم الخوض في أحاديث الدنيا والتجارة والبحث عن الضآلة، فالمقام مقام صلاة وذكر ودعاء وطلب علم أو تعليم.

ـ أما أعمال الصلاة فهي قائمة على النظام والانضباط، من استقامة في الصفوف، وسد الفرج بين المصلين، والاقتداء بالإمام، و الخشوع في الأداء، والسماع بتركيز وتمعّن لتلاوة القرآن الكريم في الصلوات الجهرية ، وتوجيهات الإمام في خطبة الجمعة، وغيرها من دروس التوجيه المسجدي، وما تنتهي به من الذكر والدعاء والتضرع لله، والتطبيق العملي لما تدعو إليه آيات القرآن الكريم المسموعة في الصلاة والتوجيه والإرشاد.

مما يُتوقّع من المسلم بفضل التنشئة الاجتماعية الناجمة عن أدائه للصلاة في صورتها المطلوبة، في أقصى درجات النظافة المطلقة، والمحافظة على الوقت، وعدم إيذاء الآخرين، وفي مراقبة دائمة لنفسه، وتهذيب مستمر لقلبه وجوارحه، مما يجعل فعلا الصلاة أكبر مدرسة في بناء الفرد المسلم، وقد أكد الله تعالى ذلك في القرآن عندما قال (وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ[82]) .[83]

♣ كما أن الصلاة في صورتها المثلى، تزود المسلم بشحنة عالية من الطاقة الروحية مستمدة من توجيهات القرآن الكريم الذي يتلى في الصلاة، وفي التوجيه المسجدي عامة، من مثل هذه الآيات والمحطات، كالاستعداد للوقوف بين يدي الله للحساب (وَاتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ (**281**))[84]، والتقرب إلى الله بالعبادة للحصول على مغفرته وجنته (سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ)[85] والدعوة إلى توحيد الله (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ)[86]

---

[82] ـ قرآن كريم، سورة العنكبوت، من الآية 45.

[83] ـ كل كلمة كتبت في هذا التحليل، إلا وهي تستند لعدد كبير من الأحاديث الشريفة، لم تذكر حتى لا يتضخم المبحث ويتحول إلى مبحث أحكام فقهية. راجع مثلا الترغيب والترهيب للمنذري،ط1،ج1،القاهرة، مطبعة السعادة بمصر،1960،من ص.110 إلى279. ورياض الصالحين من كلام سيد المرسلين للنووي، بيروت، دار الكتاب العربي،2005، من كتابي الفضائل والأمور المنهي عنها.

[84] ـ القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية.281.

[85] ـ القرآن الكريم، سورة الحديد، من الآية.21.

[86] ـ القرآن الكريم، سورة آل عمران، من الآية.64.

ـ كما يتم تعليمه السلوك الإنضباطي المبني على المراقبة الذاتية، كإخلاص النية لله، والبعد عن الرياء والسمعة، والاتصاف بالنظافة الشاملة، المعنوية والمادية، والبعد عن أذى الآخرين، والاستغلال الأمثل للوقت، وتعلم النظام،...، وغيرها من الأخلاق الفردية التي تجعل صاحبها مؤهلا ليكون عضوا صالحا في نفسه، نافعا لمجتمعه.

♣ أما في مجال الأخلاق الاجتماعية وتمتين العلاقات فهي أيضا كثيرة منها توحيد المشاعر والقلوب لدى رواد المساجد على تصورات مشتركة، وجمع شتاتهم، وتوحيد قواهم، والتأليف بينهم، والتعارف والتحابب فيم بينهم، والتعاون على البر والتقوى، كل ذلك وغيره سيتحقق فعلا، إذا كانت عند رواد المساجد نية صادقة مع الله، وزكُّوا أنفسهم من الشوائب والأحقاد، والشرك، والتعلق بالمال، وطغيان الغرائز.[87]

كل ذلك يحققه المسجد من خلال الصلاة المؤداة، بروحها وشكلها، فهي أكبر مدرسة في التنشئة الاجتماعية، ترسخ في المحافظين عليها جماعة وجُمعة، روحَ العبودية والإخباتِ لله في السر والعلن، والالتزام بكل ما يدعو إليه الإسلام، على مستوى الفرد، والأسرة، والمجتمع في مختلف مجالات الحياة. وينجم عما سبق ذكره، تنشئة اجتماعية روحية قوية، تسهم في بناء الفرد الرسالي، وتُمَتِّن العلاقات الاجتماعية بين المسلمين، وتجعل منهم جسدا واحدا، (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)[88].

ب ـ دور المسجد في مجال التعلم والتعليم:

إن أول ما نزل من القرآن الكريم على رسول الله صلى الله عليه وسلم، (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1))[89]، وفي موضع آخر من القرآن الكريم، أقسم الله

[87] ـ النحلاوي عبد الرحمن: **التربية الاجتماعية في الإسلام**، دمشق، دار الفكر،2008،ص.84-109.
[88] ـ حديث شريف رواه البخاري ومسلم، أورده عز الدين بليق، في: **منهاج الصالحين من أحاديث وسنة خاتم الأنبياء والمرسلين**،بيروت، دار الفتح للطباعة والنشر، 1978، ص.407.
[89] ـ القرآن الكريم، سورة العلق، الآية الأولى.

بالقلم وسمى به سورة منه ، هي سورة القلم، (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1)). [90] ومن ثم يتضح أن الإسلام دعوة إلى القراءة والكتابة كوسيلتين أساسيتين في التعلم، ثم قام النبي صلى الله عليه وسلم، بمهمة التعليم جنبا إلى جنب مع العبادة، في سنته القولية والفعلية، ففي السنة القولية قال: (إنما بعثت معلما)[91]، وفي السنة الفعلية فقد كان يعلم الناس دينهم، من الإيمان والإسلام والإحسان، كما ورد في الحديث المشهور، "هذا جبريل أتاكم يعلمكم دينكم"[92] وكان صلى الله عليه وسلم، يعلمهم دينهم بما يتلوه عليهم من القرآن الكريم، وما يتلقّونه من سنته المطهرة، وكان ذلك يتم في مجالس للتعلم والتفقه التي تتم في المسجد[93].

وفي عهده صلى الله عليه وسلم، وقع في يده أسرى من المشركين، فجعل فداءهم يتم من خلال تعليم كل أسير منهم، عشرة من المسلمين، القراءة والكتابة، وكان ذلك يتم في المسجد.

وكان المسلمون منذ أول عهدهم بالتعليم يتخذون مدارسهم في الجوامع والمساجد، وكانوا يطلقون على التلاميذ المجتمعين حول أستاذهم لتلقي العلم"حلقة" وينسبون كل حلقة في الغالب إلى أستاذها، فيقولون مثلا ـ حلقة أبي إسحاق الشيرازي ـ في جامع المنصور.[94]

فالمساجد في الإسلام لم تكن خاصة بالعبادة فحسب، بل كانت تقوم بوظائف أخرى منها ... حلقات العلماء للتدريس.[95]

وكان المسجد دار عطاء، يلقن العلم الذي يهذب النفس، ويصقل الروح، ويرقق الوجدان،[96] أي يعلم العلم مشفوعا بالتربية.

فالمسجد هو أصل التعليم والتعلم و العلم في الإسلام، فمنه تخرج كبار الفقهاء المجتهدين، كالإمام مالك بن أنس الذي تعلم في مساجد المدينة المنورة، وأبو حنيفة

---

[90] ـ القرآن الكريم، سورة القلم، الآية الأولى.
[91] ـ حديث صحيح رواه الإمام مسلم.
[92] ـ حديث رواه الإمام مسلم.
[93] ـ عبد الحميد بن باديس: **نصوص مختارة،جمع وتعليق د/محمد القورصو**، الجزائر، منشورات A.N.E.P،2005.ص.45.
[94] ـ مصطفى أمين: **تاريخ التربية**،ط2، القاهرة، دار المعارف، 1962،ص.171.
[95] ـ آدم متز: **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري،ط2**، ج2،ترجمة محمد عبد الهادي أبوريدة، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1984، ص.86.
[96] ـ عبيد منصور الرفاعي : **مكانة المسجد ورسالته**، مرجع سابق،ص.39.

الذي تعلم في مساجد الكوفة وبغداد، وأحمد في مساجد بغداد، وغيرهم من أئمة العلم والأدب واللغة والفلسفة والطب والفلك والحكمة....[97]

و كان المسلمون الأوائل ينظرون إلى العلم والعبادة اللذين يتمان في المسجد كشيئين متلازمين، لا ينفك أحدهما عن الآخر.

ومن المسجد، انطلقت الحركة العلمية، وفي رحابه وعلى حصيره انبثقت ثورات فكرية، غيرت التفكير البشري، وشكلت اتجاهاته.

وقام رائد الحركة الإصلاحية التربوية في الجزائر، الشيخ عبد الحميد بن باديس، بالتعليم في المسجد، مقتديا في ذلك بالنبي صلى الله عليه وسلم، وهو يقول ــ أي ابن باديس ــ" المسجد والتعليم صنوان في الإسلام من يوم ظهر الإسلام، فما بنى النبي صلى الله عليه وسلم، يوم استقر في دار الإسلام بيته حتى بنى المسجد، ولما بنى المسجد، كان يقيم الصلاة فيه ويجلس لتعليم أصحابه، فارتبط المسجد بالتعليم كارتباطه بالصلاة، فكما لا مسجد بدون صلاة، فكذلك لا مسجد بدون تعليم"[98].

وهكذا يتضح من خلال هذه الحقائق الموثقة على سبيل الاستدلال لا الحصر أن عملية التعليم، من الوظائف الأساسية التي كان يقوم بها المسجد في الإسلام في عهد النبي والعصور الزاهرة، وحتى في العصور المتأخرة لدى من فهموا الدور الحقيقي للمسجد، كما حدث مع الشيخ بن باديس منذ 1913، واستمر ذلك مع جمعية العلماء حتى تم حلها عام 1956.

ج ــ <u>دور المسجد في مجال القضاء</u>:

جعل الإسلام العدل من قضاياه الأساسية، وهو أن يعطي الحاكم أو من ينوب عنه من القضاة، كل ذي حق حقه من غير تفضيل، وأن يعاقب المسيء أو المقصر مهما مكانته الاجتماعية.[99] وقد وردت في ذلك آيات كثيرة منها قوله

---

[97] ــ د. تركي رابح: **<u>دراسات في التربية الإسلامية</u>**، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1987، ص.45.

[98] ــ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: **<u>سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين</u>**، الجزائر، دار المعرفة،2009، ص.100.

[99] ــ د/ الخياط عبد العزيز: **<u>المجتمع المتكافل في الإسلام</u>**، بيروت، مكتبة الأقصى، 1972، ص.179.

تعالى(إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ).[100] وقوله أيضا(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ)[101]

ويتحقق العدل المطلوب من خلال القضاء الذي يشرف على عملية التقاضي.

وفي رحاب المسجد كان التقاضي والقضاء[102] في عهده صلى الله عليه وسلم والعصور الموالية له ، كون المسجد كان يقوم بكل الوظائف الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى، لأن النبي صلى الله عليه وسلم ، كان يمارس مهامه النبوية من إمامة وتربية وتعليم وقضاء وغيرها... و سار الخلفاء الراشدون، من بعده على نهجه، حيث كان الواحد منهم يقوم بنفس الوظائف المذكورة. منها القضاء الذي كان يتم في المسجد.

ولم تكن الدولة عاجزة عن بناء دار للقضاء، بل لأن القضاة وأهل الورع أرادوا أن يُسيّروا القضاء في طريقه بعيدا عن تأثير الدولة ورجالها، فجلسوا في المساجد ــ وهي ملك للجماعة ــ واتخذوها مقرا للقضاء ومكانا للتقاضي، ولم يتركوا للدولة إلا موضوع تنفيذ الأحكام، عن طريق أعوان يقفون خارج المسجد، تحت تصرف القاضي.[103]

وحفظت لنا السيرة العطرة حوادث وقع الحكم فيها في المسجد، كما في حادثة المخزومية التي سرقت، فشفّعت قريشٌ فيها أسامةَ بن زيد إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فغضب وقال أتشفع في حد من حدود الله، ثم قام فاختطب ــ أي خاطب الحاضرين، وكان ذلك في المسجد ــ فقال: إنما أهلك الذين من قبلكم، أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها.[104]

وكل أحكام القضاء التي نقلها التاريخ آنذاك، كانت تتم في المسجد، وأحيانا من فوق المنبر، كالقرار الذي اتخذه أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، في مجال تحديد

---

[100] القرآن الكريم، سورة النحل، من الآية.90.

[101] ــ القرآن الكريم،سورة النساء، من الآية.135.

[102] ــ أنظر حديث كعب في صحيح البخاري124/1، باب التقاضي والملازمة في المسجد.

[103]ـ الوشلي،عبد الله قاسم: **المسجد وأثره في تربية الأجيال ومؤامرة أعداء الإسلام عليه**، بيروت، مؤسسة الرسالة،1988/ص.21ـ 22.

[104] ــالحديث رواه الترمذي في باب الحدود. والقصة نقلها الخياط عبد العزيز في: **المجتمع المتكافل في الإسلام**، مرجع سابق،ص.180.

المهور، وتصدت له امرأة من صفوف النساء بالرفض، محاججة له بالقرآن، فاعترف بخطئه، وتخلى عن قراره ذلك.

د ـ <u>الدور الاقتصادي للمسجد</u>:

من الأدوار التي كان يقوم بها المسجد في عهوده الأولى الدور الاقتصادي، حيث فيه كانت تجمع الزكاة، وتفرق على مستحقيها، وكذلك الفيء والغنائم، فقد كان بمثابة بيت المال، بالإضافة إلى إيوائه من لا مأوى له من فقراء المسلمين ، إذ خصص لهم النبي صلى الله عليه وسلم في المسجد النبوي مكانا لإيوائهم، وكان عددهم 70 صحابيا، وعلى رأسهم الصحابي المعروف أبي هريرة رضي الله عنه.

هـ ـ <u>الدور السياسي للمسجد</u>: ـ

إن الإسلام نظام شامل لكل عناصر الحياة، لقوله تعالى (**مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ**).[105] فهو عقيدة، وتربية، وأخلاق، وجهاد، وسياسة، واقتصاد،...، ومن ثَمَ فالمجتمع الإسلامي الذي يقوم على الإسلام، تتكامل فيه العناصر المذكورة كلها، وللمسجد في عهده الأول أدوار إزاء كل عنصر من تلك العناصر،إذ **في مجال السياسة**، كان النبي صلى الله عليه وسلم يستقبل الوفود الأجنبية الوافدة عليه في المسجد ، ومنه يرسل رسله إلى الملوك والأمراء، وفيه تعقد المصالحات والعهود، وفيه تعقد مجالس الشورى للنظر في أمور المسلمين ؛ وفي المسجد كان يُعيَّن الخلفاءُ، ومن فوق منبره تمت مبايعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه خليفة للمسلمين بعد وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم. إذ بويع أبي بكر في سقيفة بني ساعدة، بيعة الانعقاد، وهي عقد مراضاة واختيار، بين الشخص المُبَايَع وأهل الاختيار، أي أهل الحل والعقد كما يسمون في علم السياسة الشرعية والتاريخ الإسلامي، وهم فضلاء الأمة وأهل الاجتهاد والعدالة فيها، والذين ببيعتهم تنعقد الخلافة.[106] ثم تأتي البيعة العامة، وهي بيعة الطاعة التي تَمنحُ الخليفةَ حقَّ الطاعة

[105] ـ القرآن الكريم، سورة الأنعام، من الآية.38.
[106] ـ أبو الحسن علي الماوردي: **<u>الأحكام السلطانية والولايات الدينية</u>**، القاهرة، المكتبة التوفيقية، د.ت،ص.5.

والنصرة والانقياد.[107] وتتم في المسجد، إذ لما بويع أبو بكر في السقيفة، وكان الغد، جلس أبو بكر على المنبر، فقام عمر فتكلم قبل أبي بكر. فحمد الله وأثنى عليه، بما هو أهله، ثم قال:...إن الله قد جمع أمركم على خيركم، صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم،ثاني اثنين إذ هما في الغار، فقوموا فبايعوه، فبايع الناس أبا بكر بيعة العامة بعد بيعة السقيفة.[108] ومن فوق المنبر أعلن أبو بكر الصديق رضي الله عنه بيانه المشهور: إني وليت عليكم، ولست بخيركم، فإن رأيتموني على حق، فأعينوني، وإن رأيتموني على باطل فقوموني. وفوق المنبر أيضا أعلن عمر بن الخطاب رضي الله عنه بيانه بعد توليه الخلافة بعد وفاة أبي بكر الصديق،وفيه طلب المساعدة على الخير وتقويمه في حالة الاعوجاج، فأجابه أحد المسلمين بقوله:"لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناك بحد سيوفنا، ورد عليه عمر: الحمد لله الذي جعل في أمة محمد من يقوّم اعوجاج عمر".وفي المسجد أيضا تمت مبايعة الإمام علي رضي الله عنه.[109] وفيه يُعزل الخلفاء إن حادوا على العهد الذي قطعوه على أنفسهم، وبمقتضاه بايعتهم الأمة.

وهكذا يتضح أن المسجد في عصوره الأولى كان يقوم في المجال السياسي، بكل ما تقوم به اليوم المؤسسات السياسية، في مجال الترشيح للمناصب السياسية، والانتخابات، وتقديم البرنامج المعتمد في تلك العهدة، والمصادقة عليه، وسحب الثقة والعزل إن اقتضى الأمر ذلك لاحقا.

مع اختلاف في الوسائل والأساليب، والأهداف، ومن ثم كان الفرق بين المسجد والمؤسسات السياسية اليوم، أن المسجد، يقوم بتلك الوظيفة السياسية بصدق، إنها السياسية الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، في إطار المنهج الإسلامي الشامل، في رؤيته للإنسان، والحياة، والكون. في حين تقوم المؤسسات السياسية بهذا الدور في الإطار الميكافيلي: الغاية تبرر الوسيلة، بسبب نوعية الأفراد الذين

[107] ـ د/ الخالدي محمود: **قواعد نظام الحكم في الإسلام**، الأردن، مؤسسة الإسراء، 1991،ص.263.
[108] ـ د/ الخالدي محمود: **قواعد نظام الحكم في الإسلام**، الأردن، مرجع سابق،ص.265.
[109] ـ مرجع نفسه،ص.257.

يتولون تسييرها، وفي غالب الأحيان تكون دوافعهم مصالح دنيوية شخصية آنية، لذلك يعبر السياسيون الحاليون عن السياسية بأنها فن الكذب!

و ـ الدور العسكري للمسجد:ـ

من أدوار المسجد في العهد النبوي الشريف وما والاه من العصور الأولى قيامه بالدور العسكري، إذ كانت كل غزوات النبي وسراياه صلى الله عليه وسلم تنطلق من المسجد، تخطيطا وتجهيزا، كما يقوم بالتعبئة العامة لتنفيذ تلك الغزوات والسرايا، جهادا في سبيل الله.

ويتحمل المسجد بعد ذلك ما ينجم عن المواجهة العسكرية في الميدان، إذ فيه كان الجرحى يُمرّضون[110] ، وبسَواريه كان الأسرى يربطون.[111]

3ـ2 /وضع المسجد والأدوار المسندة إليه اليوم ـ الجزائر نموذجا ـ

تمهيد: إن كثيرا من المؤشرات والحقائق، تظهر تغير أدوار المسجد في العصر الحديث، على ما كان عليه في العهد النبوي، والعهود القريبة منه، على مستوى العالم الإسلامي، ولم يعد يؤدي الأدوار التي كان يؤديها، ويمكن التوصل إلى هذه الحقيقة وغيرها، من خلال التأمل في شأن المسجد في الجزائر اليوم، كنموذج عن ذلك، بفحص القوانين التي تنظمه من مرحلة إنشائه وتصنيفه إلى غاية تسييره وتأطيره:.

أ . بناء المسجد:.

[110] ـ أنظر حديث عائشة، وضرب النبي صلى الله عليه وسلم، خيمة لسعد في المسجد، في صحيح البخاري،125/1، باب الخيمة في المسجد للمرضى وغيرهم.

[111] ـ أنظر حديث أبي هريرة في صحيح البخاري125/1، باب الاغتسال إذا أسلم، وربط الأسير أيضا في المسجد.

يقوم المحسنون وذوو الغيرة من المسلمين بعملية بناء المساجد من خلال تشكيلهم للجمعيات المنشئة لها، وبعد حصولهم على الأرض الصالحة للبناء، من خلال تبرع المحسنين، ووقفها على المسجد، وفي بعض الأحيان قد تكون هذه الأرض ملكا للدولة يتم تخصيصها لبناء المسجد كما في بعض المدن الجديدة، ويسعى بعد ذلك هؤلاء المحسنون من المواطنين لاستصدار اعتماد لجمعيتهم الدينية من الولاية، ومتى تم لهم ذلك تبدأ الجمعية في جمع التبرعات والهبات والإعانات، تحت مراقبة وترخيص السلطات المحلية المتمثلة في الولاية ومصالح الأمن ومديرية الشؤون الدينية، لبناء المسجد.[112] ويبلغ العدد الكلي للمساجد العامرة أي المنجزة كاملة وتؤدى فيها الصلاة في الجزائر 12548مسجدا، حسب آخر إحصاء للوزارة الوصية.[113] وهي من حيث التصنيف إما أثرية أو ولائية أو محلية، حسب المساحة وتعداد المصلين الذين يمكن استيعابهم، والطراز الهندسي وتاريخ البناء.[114]

وأما من حيث المرافق وحالتها العامة على العموم مقبولة ومنها ما هو في وضع حسن جدا، ابتداء من الهندسة المعمارية والمرافق، من دورات المياه وأماكن الوضوء، إلى الأفرشة، والتدفئة والتهوية حتى بمكيفات الهواء، وكل ذلك بفضل جهود المواطنين المحسنين، وأحيانا قد نجد مسجدا بالكامل قام بإنشائه محسن واحد وبكل مرافقه.

وما يمكن ملاحظته في مجال بناء المساجد أن الشعب الجزائري سخي إلى أبعد الحدود في بناء بيوت الله، وتجهيزها بكل ما تحتاج إليه، يساهم في ذلك الميسورون، وحتى الفقراء بما تيسر لهم.

---

[112]- **المرسوم التنفيذي رقم 91-81** المؤرخ في 23 مارس1991، المتعلق ببناء المسجد و تنظيمه و تسييره ووظيفته، المعدل .

[113]- وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للمنجزات والهياكل، **وثيقة تتعلق بإحصاء المساجد**، مسلمة بتاريخ جويلية 2009.

[114]- قرار وزاري مشترك مؤرخ في 10 أفريل 1999 يتضمن **الخريطة المسجدية**، نشر بالجريدة الرسمية العدد33 لتاريخ 5-5-1999.

وتساهم السلطة المحلية الممثلة في البلدية بمساعدة المسجد من خلال تخليص فاتورة استهلاك الكهرباء والغاز والماء.

ب . المكونات الهيكلية للمسجد :.

لا يخلو أي مسجد كهيكل مهما كان موقعه وحجمه، من قاعة مفروشة للصلاة، ومقصورة للإمام، ومرافق كاملة للوضوء كحد أدنى في المساجد الصغيرة، أما الحالة الغالبة فيها فزيادة على ما ذكر، نجد قاعة للصلاة خاصة بالنساء، ومكتبة تجمع العديد من الكتب الدينية، من تفاسير وكتب الحديث النبوي الشريف والسيرة والفقه وغيرها من مراجع ومصادر في العلوم الإسلامية، والكتب الدينية المعاصرة، وقد تكون المكتبة مزودة بقاعة للمطالعة وبنظام للقراءة واستعارة الكتب؛ وقسم فأكثر لتحفيظ القرآن الكريم، وقد تكون هذه الأقسام مجهزة، أي مزودة بطاولات وكراسي وسبورات. وتتميز كل المساجد بمآذنها ومناراتها كعلامات يسترشد بها المصلون في حالة البحث عنها .

وإذا قارنا مساجدنا اليوم بالمسجد النبوي الشريف عندما تم إنشاؤه أول مرة، فلا وجه للمقارنة، لصالح مساجدنا اليوم، إذ تتوفر على كل المرافق بل تصل إلى درجة الكمال والجمال.

ج . كيفية التأطير في مساجدنا اليوم :.

إن مساجد الجزائر المستقلة حتى عام1970 كان يسيرها و يؤطرها متطوعون لا يتقاضون أجرا، رغم وجود وزارة بعد الاستقلال تشرف عليها تسمى وزارة الأوقاف.

وابتداء من عام 1970 تم إدماج أولئك المتطوعين المؤطرين لها كموظفين لدى الدولة الجزائرية، لهم حق تقاضي أجر، مقابل ما يقدمونه من التأطير.[115]

وعليه يتضح أن ثماني سنوات بعد الاستقلال، لم يكن هناك أي دور للمسجد، ولا هدف له عند الحكومات الجزائرية، إذ لم يكن هناك أي إطار قانوني ينظم وظيفة المسجد، وكان دوره يعتمد أساسا على بعض المتطوعين الغيورين عليه وعلى الدين، يؤطرونه حسب إمكانياتهم العلمية كيفما كانت، وحسب فهمهم لدوره، ويتولى المحسنون تقديم بعض المساعدات المادية لهم لسد الحد الأدنى من حاجياتهم، للاستمرار في تأطيرهم للمساجد.

وفي تلك الحقبة وحتى اليوم ساهم ويساهم أفراد متطوعون لهم من الرصيد العلمي والأخلاقي والرسالي ما أهلهم لترك بصمات واضحة في رسالة المسجد في الجزائر بعد الاستقلال، ويأتي في مقدمة هؤلاء على سبيل المثال الشيخ أحمد سحنون، والشيخ العرباوي، والشيخ سلطاني في الجزائر العاصمة وغيرهم كثير في مختلف بلدات ومدن الجزائر، ممن لهم صلة ما، بجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، كما كان أيضا للمتطوعين المتخرجين من المعاهد الإسلامية في عهد التعليم الأصلي دور لا ينكر في تأطير المسجد.

وابتداء من سنة 1971 تم إنشاء أول مدرسة وطنية لتكوين الأئمة"**بمفتاح**" بضواحي الجزائر العاصمة،[116]ثم توالى إنشاء تلك المؤسسات لتكوين الأئمة، وعددها اليوم ثمان مؤسسات، تتواجد في كل من سعيدة، عين صالح، وعين الدفلى، والجزائر العاصمة، و تيزي وزو، والتلاغمة وبسكرة إلا أن

[115] ـ مقابلة مع مدير التكوين بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف السيد السعيد معول يوم 27-07-2009.
[116] ـ الأمرية رقم 71 /64 بتاريخ 22-09-1971المنشئة لأول مدرسة لتكوين الأئمة بمفتاح- الجزائر-

مستواها لا يتعدى درجة معهد تكوين محلي.[117] ومنذ ذلك الحين أصبح للمساجد مؤطرون، وهم لا يخرجون عن الفئات التالية : قيم، مؤذن، معلم قرآن، إمام الصلوات الخمس، إمام خطيب، إمام أستاذ، والمرشدة الدينية.[118]وتتعلق مهام القيم بفتح المسجد وغلقه ونظافته، أما المؤذن فهو الذي يقوم بالآذان للصلاة، ولا يشترط فيهما أي مستوى؛ أما معلم القرآن فيشترط فيه حفظ القرآن الكريم كاملا، ويقوم بتحفيظه لصغار السن في المساجد أو للمنتسبين للمدارس القرآنية، ولم يتم الاعتراف بمعلم القرآن كموظف له حق تقاضي الأجر على عمله إلا عام 1980.[119]

أما إمام الصلوات الخمس والإمام الخطيب فيتخرجان من معاهد تكوين الأئمة، بعد نجاحهما في مسابقة الدخول للتكوين، إذ يشترط في إمام الصلوات الخمس مستوى السنة التاسعة أساسي (الرابعة متوسط) مع حفظ القرآن الكريم كاملا، ويخضع لثلاث سنوات تكوين، في حين يشترط في الإمام الخطيب (المدرس) مستوى الثالثة ثانوي وحفظ القرآن الكريم كاملا، ويخضع لسنتين من التكوين.[120] والرتبة الأعلى في الأئمة هي رتبة الأئمة الأساتذة، وهم إما تتم ترقيتهم مهنيا من الأئمة الخطباء؛ أو يحملون شهادة الليسانس في العلوم الإسلامية أو شهادة معادلة لها، ويتخرجون من الجامعات، ويشترط في هؤلاء حفظ ربع القرآن الكريم من أجل السماح لهم بإجراء مسابقة التوظيف المباشر في رتبة إمام أستاذ، ويشترط في ترسيمهم استكمال حفظ القرآن الكريم.[121]

---

[117] **"المخبر الذي يصنع خطاب المنابر"**، مقال بجريدة الشروق اليومي، العدد2425 بتاريخ 09-10-2008،الجزائر.

[118] **المرسوم التنفيذي رقم 02-96**، مؤرخ في20-03- 2002. يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 91-114 المؤرخ في 27-04-1999 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع الشؤون الدينية المعدل والمتمم .

[119] السعيد معول :محاضرة بعنوان: **"تأطير المسجد"**، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، دار الإمام ، الجزائر العاصمة ،07-12-2006.

[120] **المرسوم التنفيذي رقم 02-140** مؤرخ في 16-04-2002 المتمم **للمرسوم التنفيذي رقم 92-124**، المتضمن نظام الدراسة في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، المنشور بالجريدة الرسمية، العدد 28 بتاريخ 21-04-2002

[121] قرار وزاري مشترك مؤرخ في 23-03-1999 **يتضمن برامج المسابقات على أساس الاختبارات و الامتحانات المهنية بالأسلاك الخاصة بالشؤون الدينية**، الجريدة الرسمية العدد 31 الصادر في تاريخ 17-11-1999.

أما المرشدة الدينية كمؤطرة للمسجد فتم توظيفها أول مرة في التسعينات، [122] وتلحق من حيث شروط القبول في مسابقة التوظيف بالأئمة الأساتذة، أما من حيث الدور فتقوم بتدريس العلوم الإسلامية وتحفيظ القرآن الكريم للنساء في المساجد و المدارس القرآنية، و المساهمة في محو الأمية. [123]

د . دور المسجد من خلال مهام الأئمة:.

حددت مهام الأئمة على اختلاف رتبهم كالتالي. [124]

1/ إقامة الصلوات الخمس وصلاة الجمعة.

2/ إعطاء دروس في مختلف العلوم الإسلامية.

3/ إلقاء دروس الوعظ والإرشاد.

4/ المساهمة في التكوين المستمر للأئمة والأعوان الدينيين.

5/ المساهمة في الحفاظ على الوحدة الدينية للمجتمع وتماسكه.

6 / المساهمة في ترقية الخطب المنبرية.

7/ تنظيم قراءة الحزب الراتب في المسجد.

8/ تعليم القرآن ورفع الآذان عند الاقتضاء .

9/ إعطاء دروس في محو الأمية.

10/ المساهمة في النشاط الثقافي والاجتماعي للمسجد.

---

[122] السعيد معول :محاضرة بعنوان" **تأطير المسجد**"، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، دار الإمام ، الجزائر العاصمة ،07-12-2006.
[123] **المرسوم التنفيذي رقم 02-96** مرجع سابق.
[124] المادة 28 من **المرسوم التنفيذي 02-96**. نفس المرجع.

11/ إصلاح ذات البين بين الأفراد عندما يطلب منهم ذلك.

12/ تولي المسؤولية عن النظام في المسجد وحمايته من كل نشاط خارج الإطار الديني.

والمتأمل بعمق في هذه المهام الموكلة للأئمة يصل للحقائق التالية:

أ) أن الوزارة الوصية سوت في المهام بين جميع الأئمة، رغم اختلاف مستوياتهم، مما يجعل الأئمة من ذوي المستوى المحدود مثل أئمة الصلوات الخمس غير قادرين على تأطير المسجد من حيث إلقاء الدروس و الخطابة، وقد كان في السابق هؤلاء لا يكلفون إلا بالصلوات الخمس بالناس فقط، ولكن بسبب الشغور العددي في تأطير المسجد أقحموا في تأطيره من حيث الدروس و الخطابة والنشاط الثقافي فيه.

ب) المساهمة في التكوين، أيضا من مهام كل أئمة المسجد، والسؤال المطروح من يكوّن من؟ وهل يمكن لإمام الصلوات الخمس، والإمام الخطيب أن يكّوّنا غيرهما ؟

بل حتى الإمام الأستاذ المتخرج من الجامعة بشهادة الليسانس، ليس في مقدوره تكوين غيره إلا في حدود ضيقة، ولدى بعض العصاميين فقط، ونحن أساتذة الجامعات نعايش مستوى كثير من حملة الليسانس من خلال الصعوبات التي يعانونها في إنجاز مذكراتهم للتخرج، فكيف يكوّنون غيرهم؟

ج) بعض المهام المسندة للأئمة في مستواهم الحالي فضفاضة وغير قابلة للتطبيق، فهي شعارات أكثر منها مهام واضحة، قابلة للتطبيق مدعمة بآليات، ومثالها: المساهمة في المحافظة على الوحدة الدينية للمجتمع وتماسكه، والمقصود بها توحيد الفُتوى(أي الإفتاء)،

فالإمام لكي يقوم بدوره في هذه الفتوى يجب أن يكون في مستوى الإفتاء، وأنى لتلاميذ التاسعة أساسي والثالثة ثانوي مضاف إليها سنتان أو ثلاثة تكوين، وحتى حملة الليسانس ذلك؟ فالإفتاء يحتاج إلى شروط الاجتهاد المعروفة. [125] وهي لا تتوفر عند أئمتنا إلا في النزر القليل لدى بعض العصاميين، ولذلك يتوجه الجزائريون في طلب الإفتاء إلى الفضائيات الخارجية لدول الخليج والمشرق العربي، وقد حاولت مرة جريدة الشروق اليومي من باب اختبار نظام الإفتاء المعتمد في الوزارة الوصية وكل المديريات الولائية للشؤون الدينية على المستوى الوطني للحصول على فتوى واحدة خلال يوم كامل فلم تفلح.[126]

د) وظيفة تعليم القرآن: فأئمتنا لا يعلمون القرآن لأن تعليم القرآن يعني تحفيظه مع أحكامه وتفسيره ومعرفة علومه، وأنى لأئمتنا ذلك؟ ففي أحسن الحالات تتم عملية تعليم الحروف، مع تحفيظ بعض السور لصغار السن قبل التمدرس، وبعد دخولهم السنة الأولى ابتدائي يغادرون المسجد.[127]

هـ) عدد المهام التي يحددها المرسوم التنفيذي 02-96 (السابق الذكر) للأئمة إ ثنى عشرة مهمة وهي مهام تحتاج إلى مستوى يؤهل صاحبها للقيام بها، ومع العجز الذي يعاني منه أغلبية الأئمة، لمستواهم الدراسي المذكور سابقا، تصبح هذه المهام صعبة التحقيق، وتبقى المهام الثلاثة الأخيرة وهي:

1- تنظيم الحزب الراتب في المسجد.

2- محو الأمية.

---

[125] ♣ شروط الاجتهاد كما يحددها علماء أصول الفقه هي التبحر في معرفة علوم اللغة العربية وعلوم القرآن وعلوم الحديث والفقه وأصوله، وهذا غير متوفر في أئمتنا حاليا، لضعف مستواهم قبل دخولهم إلى التكوين، وحتى التكوين الذي يخضعون له لا يؤهلهم للاجتهاد والإفتاء.

[126] **"يوم كامل من الاتصالات دون الحصول على فتوى"**،مقال بجريدة الشروق اليومي العدد 2564 بتاريخ 23-03-2009.

[127] ــ مقابلات مع معلمي القرآن بكل من ولايتي الجزائر وباتنة ، **عن طبيعة وسن تلاميذ التعليم القرآني ، ومدى نجاح العملية** ، بتاريخ جويلية وأوت 2009.

3 – رفع الآذان وإقامة الصلاة.

والذي يتابع وضع المساجد يرى أن مهمتي قراءة الحزب الراتب ومحو الأمية– رغم سهولتهما –ومقدرة الأئمة عليها، لا يقومون بها إلا في حدود ضيقة، بسبب معارضة بعض المصلين الذين يقولون بأن قراءة الحزب الراتب بدعة؛ وعدم إقبال المسنين من الأميين على محو الأمية.

ولا يبقى بعد ذلك من المهام المنجزة إلا رفع الآذان و إقامة الصلاة وتولي المسؤولية عن النظام في المسجد (أي الفتح والغلق له، وعدم ترك أي أحد خارج أسلاك المشتغلين به من رفع الآذان أو الصلاة بالناس أو التدريس لهم).

وهكذا ينحصر دور المسجد في الآذان و الصلاة، وهما دون المستوى في كثير من الأحيان.[128]

و) إن المهام التي حددها المرسوم التنفيذي 02–96 السابق، غير قابلة للتنفيذ، لضعف مستوى الأئمة من جهة، وعدم وجود أي برنامج لبناء الفرد والأسرة والمجتمع، والتصدي بمنهجية فاعلة في محاربة الآفات والأمراض الاجتماعية التي تنخر المجتمع الجزائري من جميع الجوانب ولأسباب متعددة.[129]

ز) الدور السياسي للمسجد بدلا من الأدوار الأخرى: أيضا من الحقائق التي يتوصل إليها كل متابع للشأن المسجدي، من خلال ما يكتب عنه، يجد أن المسجد في الجزائر بقدر عجزه عن أداء أدواره الأخرى، انحصر دوره في تزكية البرنامج السياسي ومشروع المجتمع الذي تنادي به السلطة

[128] ـ **"غلام الله يدعو الأئمة إلى التقيد بمواقيت الآذان"**، مقال بجريدة الخبر اليومية ،العدد 5732، بتاريخ 2009/08/18.ـــ
ـــ إذ تعاني المساجد في اختلاف إعلان الآذان ولا سيما في آذاني الصبح و المغرب خصوصا في رمضان، مما جعل الوزير يتدخل لحل الإشكال.

[129] ـ مقابلة مع المدير الفرعي للتوجيه الديني بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف بتاريخ 27-07-2009 ، موضوعها :هل للوزارة برنامج وطني للتدريس في المساجد ؟ومما جاء في أجوبته أنه منذ شهور تم مراسلة المديريات الولائية للشؤون الدينية من أجل التقيد في الدروس العلمية للمسجد ببعض الكتب في الفقه كرسالة بن أبي زيد القيرواني، والرحيق المختوم في السيرة، وهذا يدل على أن المسجد لا برنامج له.

السياسية منذ الاستقلال عندما كانت ترسل للمساجد على المستوى الوطني الخطبة الموحدة من الوزارة الوصية، وكانت تتناول تلك الخطبة التسويق السياسي للسلطة في مجالات الاشتراكية والثورة الزراعية باسم اشتراكية الإسلام.[130]

ومازالت السلطة السياسية إلى يومنا هذا تستعمل المسجد للتسويق السياسي رغم أنها تمنعه عن المعارضة، إذ في الانتخابات الرئاسية الأخيرة، ظهر الكثير من ذلك، إذ تم تجنيد الأئمة من طرف الوزارة الوصية في تحسيس المصلين وحثهم على الإدلاء بأصواتهم في الانتخابات الرئاسية خوفا من المقاطعة التي دعت إليها المعارضة، [131]لدرجة أن أحد الأئمة أفتى بأن من لا يصوت فهو آثم،[132] وقد أدى هذا السلوك من طرف السلطة السياسية إلى رد فعل المعارضة باتهام السلطة باستغلال رموز الجمهورية والمساجد في الانتخابات.[133]

والشواهد في استعمال المسجد للتسويق السياسي كثيرة . [134]

3 . 3 / <u>الإكراهات التي يتعرض لها المسجد في الجزائر</u>

إن الإكراهات التي يعاني منها المسجد في الجزائر اليوم، تعود بالدرجة الأولى إلى وضعه القانوني الذي يضبطه، من إنشائه وتأطيره وتحديد دوره، ومن ثم رؤية السلطة السياسية للمسجد من جميع الجوانب إذ تنظر إلى دور المسجد أنه أقل من أي دور آخر، يمكن أن تؤديه أي مؤسسة أخرى في المجتمع سواء كان ذلك منها عن قصد أو غير قصد للأدلة التالية :.

---

[130] وزارة الأوقاف، من أرشيف مديرية الشؤون الدينية، خطب الجمعة التي كانت ترسل للمساجد من 1962 إلى 1965.

[131] **"غلام الله يجند الأئمة للترويج للانتخابات الرئاسية "**، مقال بجريدة الخبر، العدد 5547 ، بتاريخ 09-02-2009.

[132] **"من لم يصوت فهو آثم"**،مقال بجريدة الخبر اليومي، العدد 5586 ، بتاريخ 25-03-2009،يتحدث عن إمام مسجد النضال بالجزائر العاصمة، يحكم على كل مصل لم ينتخب بالإثم.

[133] **" الأرسيدي يقرر رفع دعوى ضد الرئيس بوتفليقة و أحمد أويحي"**، جريدة الخبر ، العدد 5604، بتاريخ 12-04-2009.

[134] (*) أنظر الخبر الأسبوعي الأعداد 524-529 ،والخبر اليومي الأعداد 5566 -5582،والشروق اليومي الأعداد 2737 ، 2562..الخ.

أ/من حيث البناء: أنها تقوم ببناء كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي يحتاج إليها المجتمع من المدرسة، إلى الجامعة، إلى المصحة، إلى المركز المهني... حتى إلى الملعب، ما عدا المسجد؟ فأمر إنشائه اختياري متروك للمواطنين.[135]

ب/ من حيث التأطير: إنها لم تؤطر المساجد إلا سنة 1970 أي بعد ثماني سنوات من الاستقلال، إذ كانت تؤطر تطوعا من قبل بعض الغيورين على المسجد ودوره، امتدادا لدور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في عهد الاحتلال، ويتبرع بعض المحسنين من أجل إطعام أولئك المتطوعين.[136]

ب . 1/ **من حيث مستوى التأطير:** ولما تم تأطير المسجد رأت السلطة الوصية أن يكون ذلك بفئتي

الأئمة المعلمين (أئمة الصلوات الخمس).

و الأئمة المدرسين (الأئمة الخطباء).

ومستواهم من السنة الرابعة متوسط إلى الثالثة ثانوي ونسبة قليلة من فئة الأئمة الأساتذة، الذين يحملون شهادة الليسانس أو مستواها، يتم توظيفهم مباشرة بعد إجراء مسابقة التوظيف.[137]

وهل هذا المستوى من التأطير من الفئات المذكورة مؤهل للتأثير في مسجد اليوم؟ الذي ترتاده مستويات، وأعمار ،وفئات، مختلفة: من الأمي حتى الدكتور في مختلف التخصصات العلمية، ومن الطفل حتى الشيخ، ومن الجنسين؟ حيث يسعى المسجد لإشباع الحاجات الدينية الثابتة والمتجددة للأفراد، وكذلك الأدوار الأخرى الملحة للمجتمع، من تنشئة وضبط اجتماعيين، وترقية شبكة

[135] **المرسوم التنفيذي رقم 91-81** ، المتعلق ببناء المسجد .....مرجع سابق
[136] من مقابلة مع السيد السعيد معول، مدير التكوين لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف بتاريخ 27-07-2009.
[137] **المرسوم التنفيذي رقم 02-140**، مرجع سابق

العلاقات الاجتماعية، ومحاربة الآفات الاجتماعية، والتأثير الإيجابي في بقية المؤسسات الأخرى في بناء الإنسان واستقامته وفعاليته.

ب .2/ **من حيث تغطية التأطير:** ورغم المستوى البسيط للفئات المذكورة من الأئمة، فإنها لا تغطي كل المساجد على المستوى الوطني، إذ يبلغ تعداد المساجد على المستوى الوطني 12548 مسجدا.[138] في حين أن تعداد الأئمة على المستوى الوطني هو 9834 إماما، موزعين على الفئات الثلاثة بالأعداد التالية :

- 3888 إماما معلما وهم في الأصل تم تكوينهم من أجل الصلوات الخمس وليس للخطابة، ولكن بسب الشغور النوعي والكمي في المساجد أقحموا في الخطابة.
- 4870 إماما مدرسا.
- 1076 إماما أستاذا.[139]

والسؤال المطروح كيف يمكن أن يغطي 9834 إماما 12548 مسجدا؟ حتى ولو تم توزيعهم على المساجد بنسبة إمام لكل مسجد، مع العلم أن هذا لا يتم لأن الكثير من المساجد ليس بها مساكن وقفية لسكنى الأئمة، مما يجعل الأئمة يرفضون الالتحاق بها والعمل فيها، لعجزهم عن تأجير مساكن، وإذا التحقوا بها من أجل صلاة الجمعة فقط، ثم يبقى المسجد شاغرا طوال الأسبوع.

ولذا تلتجئ الجهة الوصية على المساجد لسد الشغور فيها، بتأطيرها بالأعوان، وهم إما مؤذنون أو قيمون أو معلمو القرآن، والذين يصل تعدادهم مجتمعين 14652 عونا،[140] وهم لا يحرزون أيا

[138] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للمنجزات والهياكل، **وثيقة تتعلق بإحصاء المساجد**، مسلمة بتاريخ جويلية 2009.
[139] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للموظفين، **وثيقة تتعلق بتعداد موظفي المساجد على المستوى الوطني**، مسلمة بتاريخ 27-07-2009.
[140] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للموظفين، **وثيقة تتعلق بتعداد موظفي المساجد على المستوى الوطني**،نفس المرجع

مستوى، سوى حفظ القرآن الكريم لمعلميه، والذين هم موجهون لتحفيظ القرآن الكريم، أما القيمون فدورهم فتح وغلق المسجد وتنظيفه وحراسته، والمؤذنون دورهم الإعلام عن دخول وقت الصلاة من خلال الآذان.

فكيف يمكن لهؤلاء الأعوان من فوق المنابر المساهمة في قيام المسجد بأدواره وإشباع حاجات المصلين الدينية والتأثير فيهم ؟ ففاقد الشيء لا يعطيه.

ج/ **التغطية الاجتماعية للأئمة**

إن فئة الأئمة على اختلاف أسلاكهم ومستوياتهم يتقاضون أدنى أجر مقارنة مع قرنائهم في الوظيف العمومي، إذ حامل الليسانس في العلوم الإسلامية مثلا، إذا توجه إلى الإمامة سيكون مرتبه أقل من مرتب زميله في التعليم الثانوي بحوالي 5000 دينار جزائري، مما يجعل حملة الليسانس لا يرغبون في التوجه إلى الإمامة إلا إذا لم يجدوا مناصب عمل في جهات أخرى .

ونفس الشيء يقال عن الفئات التي تتكون بمعاهد تكوين الأئمة من حيث الأجر، والمنحة التي يتقاضونها أثناء التكوين، وهي 900 دينار جزائري شهريا للأئمة المدرسين مخصوم منها 300 دينار شهريا حق الإطعام، ليبقى لهم 600 دينار جزائري مصروفهم الشهري.

أما الأئمة المعلمون فمنحتهم 600 دينار مخصوم منها 300 دينار للإطعام.[141]

وليس لهؤلاء الأئمة أي علاوة مقارنة مع أسلاك الوظيف العمومي الأخرى إلى اليوم، وقد حرموا حتى من التعويضات الأخرى التي أعطيت لأسلاك الوظيف العمومي كتعويض المردودية حتى سنة

[141] ـ من مقابلة مع السيد مسعي محمد، مدير معهد تكوين الإطارات الدينية بالتلاغمة، بتاريخ فيفري2009.

2008، تاريخ تسويتهم ببقية الأسلاك الأخرى،[142] أي بعد 46 سنة من الاستقلال تذكرت السلطة الوصية أن شريحة كبيرة من موظفيها لحقها غبن حان وقت تسويته، وهذه التسوية تتعلق بالمساواة في الأجر القاعدي وحق المردودية ودوام العمل، لكن هذه الفئة مازالت محرومة من الحقوق الاجتماعية الأخرى كحق الحصول على مسكن، والخدمات الاجتماعية والطبية والترقية خارج الأسلاك، وهذا شيء بعيد المنال، إلا من خلال الإضرابات وتعطيل المصالح؟ كما هو شائع اليوم في الجزائر، فما هي المصالح التي ستتعطل لوأضرب الأئمة؟

د/ واقع التوجيه المسجدي الممارس في مساجدنا اليوم:.

إن التوجيه المسجدي لن يكون إلا محصلة للقوانين التي تنظم بها السلطة السياسية المسجد ، من إنشائه وتحديد مهمته ودوره، وطريقة وآليات التكوين والتوظيف لتأطيره، والجانب الاجتماعي الذي يغطي حاجيات هؤلاء الأئمة؛ والمتتبعون لشأن التوجيه المسجدي الصادر عن أئمتنا كخطبة يوم الجمعة أو دروس الوعظ والإرشاد، أو حتى ما يسمى بالدروس العلمية في الفقه أو السيرة النبوية أو التفسير...الخ، يؤكدون أنه لا يستجيب لحاجيات المصلين واهتماماتهم، ومن ثم فهو غير مقنع ولا مؤثر في غالب الأحيان. ويعود ذلك للأسباب الآتية:.

د .1 / بسبب ضعف التكوين وقلة الخبرة وسوء الفهم للإسلام والواقع لدى الأئمة:.

يعاني اليوم العالم العربي من ضعف في ثقافته الذاتية(المتعلقة بلغته العربية ودينه الإسلامي)، منذ الاحتلال الغربي للعالم العربي، لكون هذه الثقافة هي إكسير الحياة المجدد للطاقات

[142] **المرسوم التنفيذي 08-411** المؤرخ ب 24-12-2008 ، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالشؤون الدينية والأوقاف ، الجريدة الرسمية العدد 73 بتاريخ 28-12-2008.

المادية والأدبية للأمة العربية الإسلامية، فاتجه الاستعمار لضربها وتوهين معاهدها، وشل حركتها، وتركها اسما بلا مضمون، كما حدث في القرويين بالمغرب، والزيتونة بتونس، والأزهر بمصر، ونتج عن ذلك أمران خطيران، هما:

. اضمحلال العقل الإسلامي.

. ضعف الدراسات الدينية، واضمحلال اللغة العربية وانكماشها.[143]

فالشيخ الغزالي هنا يرى أن العالم العربي، بتأثير الاحتلال الغربي الذي استهدف مؤسسات ثقافته الذاتية، يعاني ضعفا كبيرا في هذه الثقافة على مستوى الجامعات المعروفة كالأزهر والزيتونة وغيرهما، ومن ثم ضعف لدى المتخرجين من هذه المؤسسات، وضعف أدائهم بعد ذلك كمحصلة لذلك. وكيف سيكون الحال في بلد كالجزائر، لم تكن له مثل هذه المؤسسات التي أشار إليها الشيخ الغزالي أصلا، في ظل استعمار دام 132 سنة، قام على سلب عناصر هوية الجزائريين في لغتهم ودينهم بالتجهيل، والفرنسة ، والتنصير، وغلق مؤسسات الهوية التي تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي من مساجد ومدارس من أول يوم للاحتلال للاستيلاء على خيراتهم وأرضهم.

والجواب معروف. إنه ضعف في التكوين الذي سيؤثر سلبا على التوجيه المسجدي بعد ذلك. وهذه بعض خصائص هذا التوجيه، من خلال شهادات المتتبعين لوضع المسجد في الجزائر.[144]

[143] ـ الغزالي محمد: **مشكلات في طريق الحياة الإسلامية**، قسنطينة،دار البعث، 1402 هـ ،ص.43 ـ 44 .
[144] ـ الدكتور بلمهدي يوسف ،والدكتور قسوم عبد الرزاق : ندوة بعنوان/ **نقد الخطاب الإسلامي**، ألقيت في ملتقى دولي نظمته كلية العلوم الإسلامية بجامعة الجزائر بتاريخ 25-04-2006

ـ يفتقد التوجيه المسجدي إلى المنهجية العلمية التي تحدد الهدف من الدرس، الذي يسعى الإمام الوصول إليه، فيرصد له وسائل التوضيح والتبسيط والتفهيم والتأثير، من أجل الوصول إلى سلوك عملي كهدف من التوجيه المذكور.

ـ توجيه وعظي عام، لا يعطي آليات التطبيق لدى السامع، كأن يقول الإمام إن الإسلام هو الحل لكل مشاكلنا، ولكن لا يحدد المشكلة، ولا الآليات العملية لحلها في الإسلام.

. توجيه حبيس الماضي دون تفعيل الواقع، فهو علاج لمشاكل الماضي المغايرة لمشاكل الواقع بسبب التغير الكبير الذي حدث في المجتمع .

ـ توجيه يفتقد إلى العمق والفهم الصحيح لما يدعو إليه الإسلام لدى القائمين به، ولذا فهو يعالج القضايا بضبابية وسطحية غير مقنعة وغير مؤثرة، لأنه بعيد عن التحليل والتركيب وحل المشكلات.

. استخدام النصوص التاريخية بصورة مشوهة، حتى يُوحى للسامع أحيانا أن الإسلام دين عنف، مما يعطي صورة غير صحيحة عن الإسلام، بل صورة مشوهة تماما.

. توجيه بعيد عن فهم الواقع وفقه الأولويات ومراعاة مستوى المخاطبين.

د.2/ **بسبب انعدام برنامج لدى السلطة الوصية والتضاد في عمل مؤسسات المجتمع، وتعدد المرجعيات يعاني** مما يلي:.

ـ بسبب التضاد في عمل المؤسسات،[145] فالتوجيه المسجدي محاصر، فما يبنيه المسجد تهدمه المؤسسات الأخرى تربوية كانت أو إعلامية أو مالية، فمثلا التوجيه المسجدي اعتمادا على

[145] ـ الدكتور بلمهدي يوسف ،والدكتور قسوم عبد الرزاق : ندوة بعنوان/ **نقد الخطاب الإسلامي**، مرجع سابق.

النصوص الشرعية يحرم الربا، والخمر، والقمار، أما مؤسسات المجتمع الأخرى تتعامل بالربا كالبنوك، والتلفاز يقوم بالإشهار للقمار والحث عليه، وترخص مؤسسات الدولة الأخرى في صناعة الخمر وتسويقه وبيعه وشربه ...الخ.

- بسبب تعدد المرجعيات في العصر الحديث ، يبدو التوجيه المسجدي أحيانا متناقضا، خلافا لعصر النبوة والقرون الثلاثة الموالية له، إذ كانت المرجعية واحدة هي القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، والفهم الصحيح المعتمد على المرجعية الواحدة .
- بسبب انعدام برنامج لدى السلطة الوصية عن المسجد تراعي فيه جملة من الأهداف، والقائم أساسا على التمسك بالثوابت الدينية، والاجتهاد في المتغيرات،[146] والقدرة على التقييم في أداء الإمام وتحسينه؛ يطغى على التوجيه المسجدي التكرار، وغياب الهدف، وهو توجيه شكلي من أجل إملاء الفراغ.

مما سبق، يتضح أن المسجد تغيرت أدواره ووظائفه، ويعود سبب ذلك إلى عوامل كثيرة منها، التغير الذي حدث في المجتمع تماشيا مع مستجدات العصر، ووظائف الدولة الحديثة في تنظيم المجتمع، من خلال المؤسسات المعاصرة التي تقوم على التخصص وتحديد الصلاحيات بدقة من أجل النجاعة والفاعلية، ولا يوجد اليوم عاقل يدعو إلى إغلاق الجامعات والمستشفيات، ودور القضاء،...وغيرها، ليسند ذلك الدور للمسجد كما كان في عهوده الزاهرة.

[146] مقابلة مع المدير الفرعي للتوجيه الديني بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف بتاريخ 27-07-2009 ، موضوعها :هل للوزارة برنامج وطني للتدريس في المساجد ؟.

ولكن أن يصل التهميش والإقصاء للمسجد ودوره إلى أن يقصى نهائيا من اهتمامات السلطة السياسية، ويحرم من أموال الخزينة العمومية التي يغدق منها بدون حساب على كرة القدم والمهرجانات الغنائية! وتترك عملية بناء المسجد وتجهيزه لذوي البر والإحسان، وعندما يجْهُز تستلمه السلطة السياسية لتؤطره بالمتسربين مدرسيا من المتوسطات والثانويات، الذين غلقت كل أبواب التوظيف في وجوههم، وجاء جلهم إلى المسجد مكرها ينتظر الفرصة السانحة للفرار منه، ودعمت عنده السلطة السياسية ذلك بنظرة الدونية والحرمان والتهميش المسلط عليه، حتى يبقى المسجد لا دور له في أي شأن من شؤون حياة الناس، إلا رفع الآذان والصلاة، وأي آذان وأي صلاة؟ فهذا إغلاق للمسجد بطريقة غير مباشرة لا يختلف كثيرا عن الإغلاق المباشر. ولم يبق للمسجد من دور عند السلطة السياسية إلا إحياء ليلة القدر ومناسبة المولد النبوي الشريف فيه، في صورة فلكلورية شكلية، أمام عدسات الكاميرا، لتبييض وجهها وإظهار نفسها في موقف المهتم بالدين المدافع عنه.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل السادس بمباحثه الثلاثة، بينت الدراسة في المبحث الأول "التوجيه المسجدي بين الأهداف الكبرى للإسلام ومستجدات العصر" أبانت الدراسة عن معان التوجيه والإرشاد لغة واصطلاحا ، ومما جاء فيها أن التوجيه المسجدي يتوافق مع المعنى اللغوي للإرشاد والتوجيه، الذي يعني الهداية والإصلاح وتغيير السلوك إلى أفضل، وأن التوجيه والإرشاد قديم قدم الديانات السماوية، ويسعى إلى بناء الفرد والأسرة والمجتمع. ومن ثم فهو أسبق وأوسع وأشمل من الإرشاد والتوجيه في نظريات علم النفس الحديثة، وأنه يتصف بمجموعة من الخصائص فهو رباني المنشأ، رسالي الهدف، واقعي الممارسة، متجدد الأساليب والوسائل، في إطار الحرية والإقناع، في حين مجاله في النظريات الحديثة محدود، يسعى إلى معاونة الإنسان على فهم نفسه واستغلال استعداداته خصوصا في المجال التربوي والدراسي، وتجاوز عوائقه ومشاكله، وتعديل سلوكه للأفضل. ورغم أن التوجيه والإرشاد حاجة إنسانية، إلا أنه يتحكم فيه نوع المنهج والهدف القائمان

أصلا على تصورات كل مجتمع وأهدافه في الحياة. أما في المبحث الثاني" خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي" بينت الدراسة أن الإمام كي يكون مؤثرا في رواد مسجده، يجب أن يتصف بالكفاءة العلمية الشاملة، والقدوة الأخلاقية الحسنة، والمظهر الذي يساهم في تبليغ الرسالة وانجذاب الناس إليه لا نفورهم منه. أما في المبحث الثالث " دور المسجد..." أن المسجد في العهد النبوي بمكانته الرفيعة وسعة مجالاته، قام بأدوار عظيمة في حياة المسلمين في مجالات التنشئة الاجتماعية، التعليم، القضاء، الاقتصاد، السياسة، وحتى الدور العسكري. في حين بدأت أدواره بالانحصار بعد ذلك، حتى وصل إلى مرحلة الأسر والتهميش في عصرنا الحاضر. لأسباب عديدة منها التغير الذي حدث في المجتمع من جهة، والإكراهات المسلطة عليه اليوم انطلاقا من بنائه إلى مستوى تأطيره الضعيف، والأدوار المسندة إليه، وحتى القضاء على أدواره، بمعاكستها من مؤسسات المجتمع الأخرى، سيما الإعلامية منها.

الفصل السابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

عرض وتحليل نتائج الدراسة

I / عرض وتحليل نتائج البيانات العامة والشخصية.

II / عرض وتحليل نتائج علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي.

III / عرض وتحليل نتائج عوائق التكوين.

IV / عرض وتحليل نتائج مدى بنائية برامج التكوين لعنصر القدوة الشاملة لدى الأئمة، ودورها في عملية التوجيه المسجدي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد: في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل بيانات ونتائج الدراسة المحصل عليها من العمل الميداني، بواسطة أدوات جمع البيانات، في مقدمتها الاستمارة.

I / المحور الأول: عرض وتحليل نتائج البيانات العامة والشخصية.

الجدول رقم 1: يوضح الفئات العمرية للأئمة المبحوثين.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
32 – 24	20	% 50
41 – 33	12	% 30
50 – 42	04	% 10
51 فما فوق	04	% 10
المجموع	40	% 100

تم تصنيف الفئات العمرية للمبحوثين في أربع فئات، بمدى ثابت قدره تسع سنوات للفئات الثلاثة الأولى، وبمدى مفتوح للفئة الأخيرة كما يوضح الجدول، ووجد أن الفئة العمرية الأولى من 24ـ 32 سنة تمثل أكبر نسبة بـ 50بالمائة، تليها الفئة الثانية من33ـ 41 سنة بـ 30 بالمائة، وأخيرا الفئتان الثالثة والرابعة بـ 10 بالمائة، مما يجعل عنصر الشباب هو السائد في الأئمة، إذ وجد أن 80 بالمائة من عينة الدراسة تتراوح أعمارها بين 24 ــ 41 سنة. وسبب ذلك أن الأئمة الذين كانوا يسيرون المساجد بعد الاستقلالـ رغم قلتهم قد ماتوا أو تقاعدوا، فتم تعويضهم بالعنصر الشاب المتخرج من الجامعات والمعاهد.

الجدول رقم 2: يوضح الحالة العائلية للأئمة أفراد عينة الدراسة.

الحالة العائلية	التكرارات	النسبة المئوية
أعزب	04	% 10
متزوج	36	% 90
مطلق	00	% 00
أرمل	00	% 00
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول رقم 2، المتعلق بالحالة العائلية لأفراد عينة الدراسة، أنها تتوزع على فئتين فقط، هما فئة المتزوجين بنسبة 90 بالمائة، وفئة العزاب بنسبة10بالمائة. ويعود سبب النسبة العالية جدا في فئة المتزوجين، أن المنتسبين للإمامة يفترض فيهم العفة والبعد عن فاحشة الزنا، وهم يدعون الأمة إلى ذلك، و السبيل إلى ذلك هو الإحصان من خلال الزواج، فقد وصف الله الرسل مادحا لهم، بقوله (**وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا مِنْ قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجًا وَذُرِّيَّةً**).[1] ثم أن النبي صلى الله عليه وسلم قد رغّب عامة الناس في الزواج، بقوله" تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة "[2] ومن ثم فالإمام الذي يدعو الناس إلى العمل بهذا الحديث هو أولى به بالتطبيق حتى يكون قدوة لغيره.

أما النسبة القليلة من العزاب قد يعود ذلك لتخرّجهم وتوظيفهم حديثا، وقد يكون لمصاريف الزواج المكلفة، وضيق السكن أو انعدامه، دخل في ذلك، وهي عملية وقت فقط.

أما غياب النسب الأخرى، فالأرامل يعود لصغر سن الأئمة، وأما المطلقون فيعود لترهيب النبي صلى الله عليه وسلم من الطلاق، بقوله (إن أبغض الحلال عند الله الطلاق)[3]، وجدير بالإمام

[1] ـ قرآن كريم، سورة الرعد، من الآية 38.
[2] ـ حديث شريف رواه مسلم واحمد، أورده د/ عبد العزيز الخياط في كتابه: **المجتمع المتكافل في الإسلام**، مرجع سابق، ص.154.
[3] ـ حديث شريف رواه أبو داود وأحمد، أورده عز الدين بليق في **منهاج الصالحين**، مرجع سابق، ص.347.

الذي يدعو الناس للتمسك بهدي الإسلام أن يكون أول الملتزمين به، وإلا فلن يكون لكلامه أي صدى.

الجدول ر قم 3: يوضح عدد أفراد الأسر التي تحت كفالة الأئمة عينة الدراسة.

عدد أفراد الأسرة	التكرارات	النسبة المئوية
من1 إلى 4	31	% 77.5
من 5 إلى 8	05	% 12.5
من 9 إلى 12	04	% 10
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول رقم 3 أعلاه المتعلق بعدد أفراد الأسر التي تحت كفالة الأئمة عينة الدراسة، والتي صنفت في ثلاث مجموعات، أن المجموعة الأولى التي يتراوح عدد الأفراد فيها من 1 إلى 4 هي المجموعة الكبيرة بنسبة 77.5 بالمائة، ويدخل في هذه المجموعة الأئمة العزاب، ونسبتهم 10 بالمائة كما سبق في الجدول رقم2، والمتزوجون الذين لهم طفل أو طفلان، ويعود سبب صغر حجم العائلة إلى كون الأئمة شباب ويتراوح سن 80 بالمائة منهم من24إلى 41 سنة كما يوضح الجدول رقم 1 السابق، مما يعني أنهم حديثي العهد بالزواج مم جعل حجم عائلاتهم صغيرا.

أما المجموعتان الثانية والثالثة فهما متقاربتان بتعداد من 5 إلى 8 أفراد في الأسرة الواحدة في المجموعة الثانية التي تبلغ نسبتها 12.5 بالمائة، ومن 9 إلى 12 فردا في المجموعة الثالثة التي تبلغ نسبتها المئوية 10 بالمائة.

الجدول رقم4: رتب الأئمة في عينة الدراسة.

الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية
إمام مدرّس	32	80 %
إمام أستاذ	08	20 %
المجموع	40	100 %

يوضح الجدول رقم4 أن 80 بالمائة من الأئمة عينة الدراسة من الناحية الرسمية مصنفون في رتبة الأئمة المدرسين، ويتقاضون أجرهم على هذا الأساس، و20 بالمائة فقط هم أئمة أساتذة يحملون شهادة ليسانس أو مستواها، مما يعني أن المسجد بصورة كبيرة مؤطر من خريجي معاهد تكوين الأئمة أو من هم في مستواهم.

وإن كان هذا التصنيف لا يعبر عن الحقيقة، إذ وجدت في عينة الدراسة أثناء ملء الاستمارة أنه من ضمن 40 إماما، 8 يحملون شهادة ليسانس علوم إسلامية و2 يحملون شهادة ليسانس أخرى و3 أئمة بالإضافة إلى تخرجهم من معاهد تكوين الأئمة يحملون شهادة أخرى في التكوين قصير المدى و3 يحملون شهادة ماجستير، كما سيظهر ذلك لاحقا في الجدول رقم 9، المبين للمستوى التعليمي والتكويني للأئمة عينة الدراسة، مما يعني أن نسبة 40 بالمائة من أئمة عينة الدراسة يحملون مستوى أعلى من المستوى الذي صُنّفوا فيه، وأن بعض الأئمة المدرسين شاركوا في مسابقة التوظيف على أساس أنهم من ذوي مستوى السنة الثانية جامعي رغم أنهم يحملون شهادة ليسانس، وسبب ذلك هو شح مناصب التوظيف مما يجعل المتسابقين يقبلون برتب أقل من رتبهم الحقيقية، ومن أجل ضمان النجاح من جهة أخرى.

ولكون الدراسة الميدانية تمت في ثلاث ولايات هي قسنطينة وباتنة اللتان تتوفران على جامعة وكلية للعلوم الإسلامية ـ على التوالي ـ ثم بسكرة القريبة منهما، مما يجعل إمكانية العمل والانتساب للجامعة للدراسة ممكنا، على خلاف الولايات الأخرى البعيدة عن

الجامعة والكليات الإسلامية، ومن ثم يمكن أن يكون مستوى العينة في هذه الولايات مغايرا لما هو في الولايات البعيدة عن الجامعة والكليات الإسلامية.

وقد تم اختيار عينة الدراسة من فئتي الأئمة المدرسين والأئمة الأساتذة

كما أشير في الفصل المنهجي العام، لأنهم في الأصل هم المكلفون بالتوجيه المسجدي، وإن كان في الواقع كل الفئات بما فيها معلمو القرآن ومن هم أدنى منهم مستوى يقومون بالتوجيه المسجدي بسبب الشغور الكبير الذي يعاني منه المسجد.

الجدول رقم 5: يوضح الأقدمية في الإمامة لأفراد عينة الدراسة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
من 4 سنوات فأقل	09	% 22.5
من 5 سنوات إلى 8	10	% 25
من 9 سنوات إلى 12	07	% 17.5
من 13 سنة إلى 16	04	% 10
أكثر من 16 سنة	10	% 25
المجموع	40	% 100

يلاحظ من الجدول رقم 5، الذي يوضح الأقدمية في الإمامة، أي سنوات الخبرة، وقد تم فيه تقسيم الأئمة إلى فئات أربعة بمدى قدره 4 سنوات في الفئات الثلاثة الأولى ومفتوح في الفئة الأخيرة، أن الأئمة في عينة الدراسة يتوزعون على جميع فئات سنوات الخبرة بنسب متقاربة، وأن الفئتين من 5 إلى 8 سنوات وأكثر من16 سنة خبرة، تحوزان أعلى نسبة في الترتيب، بمجموع 50 بالمائة مناصفة، أي 25 بالمائة لكل واحدة منهما، تليهما فئة 4 سنوات فأقل بنسبة 22.5 بالمائة، وأن الفئة الرابعة من9 إلى 12 سنة بـ 17.5بالمائة، والفئة الخامسة والأخيرة من 13 إلى 16 سنة خبرة بـ 10 بالمائة. وقد يعود مرجع ذلك أي ـ تقارب سنوات الخبرة لدى جميع فئات الأئمة ـ إلى أن التوظيف يتم كل

سنة مستوعبا نفس العدد، بسبب حجم الاستيعاب الثابت لمعاهد تكوين الأئمة من جهة، والحجم الثابت من الأئمة الأساتذة خريجي الجامعات في مسابقة التوظيف المباشر، بسبب عدد المناصب المالية التي تعطى للمساجد.

الجدول رقم 6: يوضح الدخل الشهري للأئمة عينة الدراسة

فئات المرتب الشهري	التكرارات	النسبة المئوية
من 20000 د.ج فأقل	07	% 17.5
من 21000 د.ج إلى25000 د.ج	21	% 52.5
من 26000دج إلى 30000د.ج	04	% 10
من 31000د.ج إلى 35000د.ج	02	% 05
من 36000د.ج إلى 40000د.ج	02	% 05
أكثر من 40000د.ج	00	% 00
رفضوا التصريح بمرتباتهم	04	% 10
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول رقم 6 أن الدخل الشهري للأئمة عينة الدراسة، والذي تم فيه تصنيف أجورهم إلى ست فئات، أدناها أجرا 20000 د.ج فأقل، وأعلاها أكثر من 40000 د.ج، أن أجور الأئمة تتمركز في أغلبيتها حول الفئة الثانية في الجدول، والتي تتراوح أجورها من 21000د.ج إلى 25000 د.ج بأعلى نسبة هي52.5 بالمائة، تليها الفئة الأولى في الجدول ذات الـ 20000 د.ج فأقل، بنسبة 17.5 بالمائة، ثم الفئة الثالثة في الجدول وهي من 26000 د.ج إلى 30000 د.ج، بنسبة 10بالمائة، وأخيرا تأتي الفئتان الرابعة والخامسة في الجدول وهما من 31000د.ج إلى 35000 د.ج ومن 36000د.ج إلى 40000د.ج بنسب ضعيفة لا تزيد عن 5 بالمائة.

أما الفئة السادسة هي من يزيد مرتبهم عن 40000د.ج ولا يوجد في عينة الدراسة من زاد مرتبه عن 40000د.ج.

وإذا كان ثمة من دلالة يوضحها هذا الجدول فإن مرتبات الأئمة فعلا ضعيفة للغاية، وهذا ما جعل 70بالمائة من الأئمة عينة الدراسة يصرحون بمرارة وألم أن هذا المرتب لا يفي حتى بالضروريات، كما سيأتي في الجدول الموالي رقم 7.

وربما هذا أحد أسباب ضعف أداء الأئمة، لأنه بسبب هذا الإجحاف المادي في حقهم، فكل من آنس من نفسه مقدرة يغادر الإمامة إلى مكان آخر، ليحرر نفسه من هذا الوضع، وليس هروبا من الإمامة، ولا يبقى فيها إلا من لم يجد حيلة لمغادرتها. وهذا ما عبر عنه صراحة حملة شهادة الماجستير الذين ينتظرون النجاح في مسابقة التوظيف للالتحاق بالجامعة أو أي مكان آخر.

الجدول رقم7: يوضح تقدير الأئمة لمرتبهم الشهري.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مريح	03	% 07.5
يلبي الحاجات الضرورية	09	% 22.5
لا يلبي الحاجات الضرورية	28	% 70
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول رقم 7 أعلاه رؤية الأئمة لمرتبهم، وما مدى رضاهم به، **إذ أن 70 بالمائة منهم عبر عن عدم رضاه بل تضمره، وقدر أنه لا يفي حتى بالحاجات الضرورية**، وقد لا يدخل في هذه الضروريات دفع الإيجار لأن 60 بالمائة منهم يسكنون في سكنات وقفية لا يدفعون إيجارها، و22.5 بالمائة يملكون سكنات شخصية، كما سيأتي في الجدول رقم 8 الموالي. فكيف لو كانوا يدفعون من هذا المرتب مستحقات الإيجار؟

والفئة الثانية قدرت بأن المرتب يلبي الحاجات الضرورية ونسبتها 22.5 بالمائة، وبقي 7.5 بالمائة فقط يقدرون إن مرتبهم مريح. ولعل هؤلاء هم أولئك الشبان الذين تم توظيفهم حديثا ويسكنون بمساكن وقفية لا يدفعون إيجارها، وهم عزاب بعد (مع العلم أن

نسبة الأئمة العزاب تصل إلى 10 بالمائة كما في الجدول رقم 2 السابق أي أكثر من7.5 بالمائة التي قالت أن المرتب مريح) وإذا صادف ذلك وجودهم في قرى يحب سكانها الدين والأئمة فيتطوعون لإطعامهم ، فحتما هذا النوع من الأئمة الشباب سيشعر أن مرتبه مريح لأنه لا يصرف منه شيئا.

الجدول رقم 8: يوضح طبيعة المسكن ومواصفاته للأئمة عينة الدراسة.

الجدول رقم/8– 1: مدى قرب مساكن الأئمة من المسجد

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
قريب من المسجد	29	% 72.5
بعيد عن المسجد	11	% 27.5
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول 8-1 أن 72.5 بالمائة من الأئمة عينة الدراسة لا يعانون من بعد المسكن عن المسجد، وقد تكون هذه النسبة من المستفيدين من السكنات الوقفية الملتصقة بالمسجد. وكذلك من الذين تؤجر لهم الجمعيات الدينية مساكن في محيط المسجد حتى يلتزموا بأداء كل الصلوات ولا يتغيبوا عنها بحجة بعد المسكن عن المسجد. أما 27.5 فيصرحون بأن المسكن بعيد عن المسجد وهؤلاء لا يصلون إلا صلاة الظهر والعصر في المسجد في أحسن الحالات. وهذا ما لمسته أثناء العمل الميداني، وينتج عن بعد المسكن عن المسجد غياب الإمام وضعف تأثيره.

الجدول رقم/8–2: مدى ملكية الأئمة لمسكن شخصي ؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
ملك شخصي		09	% 22.5
ملك غير شخصي	مؤجر	07	% 17.5
	وقف	24	% 60
المجموع		40	% 100

يوضح الجدول رقم 8-2 أن الذين لا يملكون سكنات شخصية في سلك الأئمة من خلال عينة الدراسة، نسبتهم عالية، تصل إلى 77.5 بالمائة، موزعين على 60 بالمائة يسكنون سكنات وقفية و17.5 تؤجر لهم الجمعيات الدينية للمساجد ـ في الغالب ـ مساكن في محيط المسجد.

وإذا أخذنا عدم ملكية المسكن كما في هذا الجدول، وضعف الأجرة، كما بينته الجداول السابقة رقم 6، و7، وضعف المستوى التكويني، الذي سيأتي في الجدول رقم9 كمؤشرات طبقية، فإن الأئمة ينتمون إلى الطبقة الضعيفة في المجتمع، وإذا أخذنا منحى التوجه المادي المتنامي للمجتمع، وازدرائه للفقراء ومن لا نفوذ له، والنظرة الدونية التي ينظر بها إليهم، فإن ذلك قد يؤثر على الأئمة سلبا ويجعل أداءهم، ودورهم في المجتمع هامشيا، وتأثيرهم ضعيفا.

الجدول رقم/8ـ 3: مدى ملاءمة مساكن الأئمة للسكن؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
ملائم	27	67.5	%
غير ملائم	13	32.5	%
المجموع	40	100	%

يوضح الجدول رقم8ـ3 أن مساكن الأئمة عموما ملائمة، وتصل نسبة ذلك 67.5 في مقابل 32.5 يصرحون بأنها غير ملائمة.

ولا يعني تصريح الأئمة بأنها ملائمة أنهم يسكنون في قصور، بل هي مساكن تتوفر فيها شروط التهوية ودخول الشمس وتوفر الماء والكهرباء والغاز.

أما من يصرح بأنها غير ملائمة فقد يكون ذلك عائدا لضيقها أو أسباب أخرى.

ـ يمكن من خلال الجداول الثلاثة الفرعية 8ـ1، 8ـ2، و8ـ3 المتعلقة بطبيعة المسكن ومواصفاته الوصول إلى النتيجة العامة التالية:

. أن مساكن الأئمة قريبة من المساجد أماكن عملهم من خلال نسبة 72.5 بالمائة.

.أن الأئمة في غالبيتهم لا يملكون سكنات شخصية، فهم يسكنون إما في مساكن وقفية أو مؤجرة وتصل نسبة ذلك إلى 77.5 بالمائة.

.أن السكنات التي يسكن فيها الأئمة على العموم مقبولة تتوفر فيها شروط الحياة المقبولة من الماء والكهرباء والغاز والتهوية بنسبة 67.5 بالمائة.

II / المحور الثاني: عرض وتحليل نتائج علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي.

الجدول رقم 9: المستوى التعليمي والتكويني للأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
نهاية التعليم الثانوي + سنتان تكوين بالمعاهد الخاصة بتكوين الأئمة	13	32.5	%
نهاية التعليم الثانوي + سنتان تكوين بالمعاهد + ليسانس علوم إسلامية	04	10	% 30
ليسانس علوم إسلامية دون المرور بمعاهد التكوين	08	20	
ليسانس في تخصص آخر غير العلوم الإسلامية	02	05	%
ماجستير علوم إسلامية	05	12.5	%
تكوين بالمعهد + تكوين آخر قصير المدى	03	07.5	%
تكوين بالمعهد + ليسانس أخرى غير العلوم الإسلامية	03	07.5	%
تكوين آخر(زاوية أو مدرسة قرآنية)	02	05	%
المجموع	40	100	%

يوضح الجدول رقم 9 المستوى التعليمي والتكويني للأئمة عينة الدراسة، وقد أمكن تصنيفها في ثماني فئات هي:

- **الفئة الأولى** في الجدول وهي الأكثر عددا، بنسبة 32.5 بالمائة وهي من ذوي مستوى الثالثة ثانوي مضاف لها سنتا تكوين بمعاهد تكوين الأئمة ، وهم فئة الأئمة المدرسين.

- **الفئة الثانية** في التنازل عدديا كما يوضحه الجدول ، بنسبة 30 بالمائة ، هم حملة شهادة ليسانس علوم إسلامية. وهم مجموع الفئة الثانية والثالثة في الجدول.

. وحملة شهادة ليسانس في الأصل يرتبون في درجة إمام أستاذ، كما يمكن أن يكون الإمام الأستاذ لا يحمل شهادة ليسانس لكونه تمت ترقيته من الأئمة المدرسين بسبب الأقدمية.

كما يمكن أن يكون حملة شهادة ليسانس علوم إسلامية أو غيرها مصنفين في رتبة الأئمة المدرسين، وهي رتبة مهنية أقل من رتبة الأئمة الأساتذة، لأسباب عدة منها أن المستوى المطلوب في مسابقة التوظيف في رتبة الأئمة المدرسين هو سنة ثانية جامعي، ومن أجل الدخول إلى عالم الشغل، يشارك حملة الليسانس في المسابقة المذكورة على أساس أنهم لا يحملون شهادة الليسانس، ولا سيما إذا سبق لهم أن شاركوا في مسابقة الأئمة الأساتذة ولم ينجحوا، أو عندما شاركوا في المسابقة كانوا طلبة لم يكملوا بعد شهادة ليسانس فأكملوها بعد التوظيف[4].

- **الفئة الثالثة** في الجدول من حيث التعداد التنازلي بنسبة 12.5 بالمائة في عينة الدراسة هم حملة شهادة ماجستير علوم إسلامية، وهي الفئة الخامسة كما تظهر في الجدول. ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف إلى حد إجراء هذه الدراسة لا توظف حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في الإمامة، وسقفها مقفول على حملة شهادة ليسانس، ويبقى هؤلاء مصنفون في رتب الأئمة الأساتذة وحتى المدرسين، وتواجدهم في قطاع الشؤون الدينية له عدة تفسيرات:

1/ بعد نجاحهم في مسابقة توظيف الأئمة كحملة لشهادة ليسانس، واصلوا دراستهم ونجحوا في مسابقة الدخول لتحضير الماجستير.

2/ دخلوا مسابقة التوظيف في رتبة الأئمة الأساتذة مستظهرين بالشهادة المطلوبة وهي ليسانس فقط ، وهم يحملون شهادة الماجستير،ريثما يجدوا ما يلائم مستواهم .

[4] – هذه المعطيات مصدرها الأئمة عينة الدراسة بعد ملء الاستمارة، إذ تم سؤالهم لماذا تحملون شهادة ليسانس وتصنفون في رتبة أئمة مدرسين، فكانت تلك الإجابات.

3/ ربما هؤلاء ربانيون رساليون، لا يهمهم الأجر المادي الذي يلائم مؤهلهم العلمي، بقدر ما يهمهم خدمة الإسلام وتبليغ رسالته، ويتحملون في سبيله الكثير.

ـ الفئة الرابعة في عينة الدراسة تنازليا، هم مجموع الفئتين السادسة والسابعة في الجدول بمجموع 15 بالمائة وبنسبة 07.5 لكل واحدة منهما من ذوي مستوى السنة الثالثة ثانوي مضاف لها سنتين تكوين بمعاهد تكوين الأئمة ويحملون ليسانس أخرى بعيدة عن مجال الأداء الوظيفي، أو نفس المستوى مع تكوين قصير المدى أيضا بعيد عن مجال الأداء الوظيفي للأئمة.

الفئة الخامسة والأخيرة عدديا، هي الفئة الثامنة في الجدول، بنسبة 05 بالمائة من المجموع الكلي، وهم لم يتكونوا لا بمعاهد تكوين الأئمة ولا بالجامعة، وكان تكوينهم في الزوايا كما في زاوية الهامل ببوسعادة أو في بعض المدارس القرآنية حاليا، وحالفهم الحظ في النجاح في رتب دنيا ثم تمت ترقيتهم مهنيا إلى أئمة مدرسين بعد استيفائهم لشرط الأقدمية.

لكن هل هذه المستويات لا سيما المتكونين بمعاهد تكوين الأئمة، وحملة ليسانس والماجستير علوم إسلامية، تحمل فعلا محتوى تكوينيا يؤهل الأئمة لأدائهم الوظيفي والرسالي على الوجه الأكمل؟ هذا ما سيجيب عليه الأئمة أنفسهم في الجدولين اللاحقين رقم 11 و 12.

الجدول رقم 10: أماكن تكوين الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
التكوين بمعاهد تكوين الأئمة	14	35	% 60
التكوين بمعاهد تكوين الأئمة + التكوين بالجامعة	10	25	
التكوين بالجامعة فقط	14	% 35	
التكوين بالزوايا والمدارس القرآنية	02	% 05	
المجموع	40	%100	

يوضح الجدول رقم 10 أعلاه أماكن التكوين لدى الأئمة عينة الدراسة، إذ يتكونون إما بمعاهد تكوين الأئمة أو بالجامعة أو بهما معا، ونسبة قليلة قد تتكون بالزوايا والمدارس القرآنية، ومن ثم أمكن تصنيفهم إلى الفئات الأربعة المذكورة في الجدول، وهي كالتالي:

ـ **الفئة الأولى** في الجدول وهي أيضا الفئة الأولى عدديا وتبلغ نسبتها 35 بالمائة، **وهي** فئة المتكونين بالمعاهد الخاصة بتكوين الأئمة.

ـ أما **الفئة الثانية** في الجدول، وتنازليا من حيث العدد، بنسبة 25 بالمائة، وهي الفئة التي تكونت بالمعاهد ثم انتسبت للجامعة.

فإذا أضيفت الفئة الثانية للأولى فسترتفع النسبة الكلية لهما إلى 60 بالمائة. أي أن 60 بالمائة من عينة الدراسة تكونوا بمعاهد تكوين الأئمة، ثم فئة منهم استكملت تكوينها بالجامعة، ولعل هذه الفئة ذات التكوين المزدوج ستكون أحسن الفئات تكوينا.

ـ **الفئة الثالثة في الجدول:** هي فئة المتكونين بالجامعة فقط وهي خليط من خريجي الكليات الإسلامية بشهادة ليسانس أو حتى الماجستير، والكليات الأخرى بشهادة ليسانس أو حتى التكوين قصير المدى. وتبلغ نسبتها 35 بالمائة من المجموع العام.

ـ **الفئة الرابعة** والأخيرة في الجدول و هي فئة المتكونين بالزوايا والمدارس القرآنية، وهي تبلغ في عينة الدراسة 05 بالمائة، ووجدت بولاية بسكرة من خلال إمامين أحدهما درس في زاوية الهامل ببوسعادة، والثاني له سنة ثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب، وتكون دينيا بمدرسة قرآنية ببريكة، وهي عينة قد لا تكون معبرة عن الواقع.

الجدول رقم 11: تقدير الأئمة عينة الدراسة لمدة التكوين.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مدة التكوين كافية	13	% 32.5
مدة التكوين غير كافية	14	% 35
مدة التكوين متوسطة	13	% 32.5
المجموع	40	% 100

توزعت إجابات المبحوثين في تقديرهم لمدة التكوين إلى ثلاث فئات متقاربة نسبيا، هي كافية، غير كافية، ومتوسطة، مما يجعل قراءة الإجابة تحتاج إلى تعمق أكثر لاستنطاقها.
فالفئة المرتفعة نسبيا بنسبة 35 بالمائة، قدرت أن مدة التكوين غير كافية، أي تشعر أن هذا التكوين لم يقدم لها ماهي في حاجة إليه، ووجد من الاستمارة أن هذه الفئة تتكون من عدة أصناف هي:

ـ صنف من الذين تكونوا بمعهد تكوين الأئمة وهم نوعان:

. الذين مستواهم ضعيف قبل الدخول إلى معاهد التكوين، ولذلك فهم يشعرون أن مدة التكوين غير كافية، و يرغبون في الاستزادة لتحسين مستواهم.

.والذين مستواهم قبل الدخول إلى معاهد التكوين لا بأس به، ولكن يرغبون في الوصول إلى مستوى من التكوين يؤهلهم للأداء الأفضل بسبب ما يشعرون به من أداء ضعيف، ولذلك فهم أيضا يرون أن مدة التكوين غير كافية.

ـ الصنف الثاني في هذه الفئة هم الذين تكونوا بالجامعة وحصلوا على شهادة ليسانس علوم إسلامية أو لغة عربية ودراسات قرآنية أو شريعة وقانون أو تخصصات أخرى، ويشعرون بقلة الزاد، إما لبعد التخصص عن احتياجات الإمام، أو لعدم كفاية مدة التكوين.
ثم أن شهادة ليسانس علوم إسلامية في تخصصاتها المختلفة من دعوة وإعلام، أو أصول الفقه، أو شريعة وقانون، أو غيرها، قد لا تعطي للإمام الزاد الكافي الخاص به، الذي يحتاج إليه في مجال الإمامة، لأن شهادة ليسانس لم تبرمج للأئمة. فهي شهادة نمطية جامعية، تثبت أن صاحبها تكون بالجامعة؛ ويشتغل الحاصلون عليها في مجالات شتى، فيشتغل بها الإعلامي، والأستاذ بالثانوية، والإداري، والإمام... وهي قد لا تصلح لأي واحد منهم بسبب اختلاف الاحتياجات الخاصة لكل واحد منهم.

ـ **الفئة الثانية وهي التي قدرت أن مدة التكوين متوسطة** أي بين كافية وغير كافية أي أنها غير مطمئنة إلى هذه المدة، فمدة التكوين عندها ليست في الحد الأدنى المرفوض كما هو عند الفئة الأولى، ولكنها غير كافية في صورتها المثلى، وتبلغ نسبتها المئوية 32.5،

ووجدت من الاستمارة أن الذين أجابوا بهذه الإجابة منهم حملة شهادة ليسانس و حتى من حملة شهادة الماجستير علوم إسلامية.

وعليه فلو جمعت الفئتين المقدرتين أن مدة التكوين غير كافية ومتوسطة، ستصبح نسبتهما 67.5 بالمائة وهي نسبة عالية جدا. مما يجعل مدة التكوين غير كافية.

إما بسبب ضعف المستوى عند الطلبة قبل دخولهم للتكوين، أو بسبب نوعية البرامج التي تحتاج لمدة أطول، حتى ولو بدا في عينة الدراسة عدد معتبر من حملة ليسانس وحتى الماجستير.

ـ **الفئة الثالثة وهي التي قدرت إن مدة التكوين كافية،** وتبلغ نسبتها 32.5 بالمائة، ويدخل في هذه الفئة أيضا صنفان على الأقل، صنف واعي بمعنى السؤال، فالمدة كافية ولكن محتواها لا يفي بالغرض وهذا ما سيظهر في الجدول رقم 12 اللاحق الذي قال فيه77.5 بالمائة أن محتوى التكوين لا يفي بالغرض، لأنه لا توجد به كل المواد التي يحتاج إليها الإمام في أدائه الوظيفي.

والصنف الثاني من هذه الفئة التي تنظر إلى أن مدة التكوين كافية قد يكون منهم أولئك الذين ينظرون إلى الإمامة كوظيفة للاسترزاق وليست رسالة ربانية نبوية، ولذا لا يهمهم نوع الأداء بقدر ما يهمهم التخرج والاسترزاق، والواقع في الميدان يشهد على ذلك.

والصنف الثالث في هذه الفئة، هم الذين لهم مستوى جيد قبل الدخول إلى معاهد تكوين الأئمة والجامعة، وهم مثابرون مجتهدون، لا ينتظرون من الأستاذ أن يعطيهم كل شيء، يبذلون جهدا في سبيل تحصيل العلم ووقتهم كله للعلم، فهم متفوقون أصلا، وتكفيهم هذه المدة ليعتمدوا على أنفسهم لاستكمال الباقي وحتى التفوق.

الجدول رقم 12: تقدير الأئمة عينة الدراسة لمحتوى التكوين

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل التكوين فيه كل المواد التي يحتاج إليها الإمام بعد التخرج؟	نعم	09	22.5	%
	لا	31	77.5	%
المجموع		40	100	%

جاءت الإجابة عن هذا السؤال واضحة وصريحة، فنسبة 77.5 بالمائة يصرحون أنهم لا يجدون في محتوى التكوين ما هم في حاجة إليه من أجل أدائهم الوظيفي بعد تخرجهم، والمصرحون بهذه الإجابة ينتميان إلى فئتي التكوين بالجامعة و معاهد تكوين الأئمة، فأما الجامعة فسبب ذلك يعود إلى غياب تخصص خاص بتكوين الأئمة يراعي حاجات الإمام ، وحجم التحصيل للأسباب المذكورة في الجدول رقم11.

أما المتكونون في المعاهد فمرد هذه الإجابة رغم ما يبدو حاليا أن برامج المعاهد فيها المواد الشرعية واللغوية التي يحتاج إليها الإمام. لكن متى بدأ العمل بهذا البرنامج؟

فقد بدأ العمل بهذا البرنامج في سنة 2005فقط، أما قبل ذلك وفي عمليات إصلاح البرامج المختلفة المرة تلو المرة، كان الأئمة يدرسون من كل تخصص عنوانه دون الولوج إليه، وكانوا يدرسون حتى العلوم الطبيعية والفيزياء ولهم مخابر في ذلك؟ على حساب المواد التي يحتاجون إليها وبالتعمق والتوازن المطلوبين.

ثم حتى في هذا الإصلاح الأخير هل الإمام المربي والموجه والمصلح يحتاج فقط إلى العلوم الشرعية واللغوية ؟ أليس في حاجة إلى فقه سلم الأولويات في عمله الدعوي؟ أليس في حاجة إلى فهم كيف تتم عملية التربية وتغيير النفوس حتى يستفيد منها في عمله التربوي التغييري؟ أليس في حاجة إلى معرفة كيفية التأثير وتغيير الاتجاهات لدى رواد مسجده وقياس ذلك؟ أليس في حاجة إلى دراسة الإعلام الآلي حتى يستطيع استعمال الحاسوب والاستعانة به في تحضيراته وفهم ما يجري حوله؟ أين كل ذلك وغيره في البرنامج الجديد؟

ـ أما الفئة الثانية التي قالت أن التكوين فيه كل ما يحتاج إليه الإمام رغم نسبتها الضعيفة المقدرة بـ 22.5 بالمائة، فربما يفهمون أن رسالة الإمام تتوقف عند كتابة بعض الصفحات نقلا من الكتب وقراءتها على المصلين بصورة مثيرة للشفقة. كما هو مشاهد عند كثير من هؤلاء لكل متابع لشأن المسجد والإمام والجمعة.

الجدول رقم13: المواد الناقصة في التكوين التي يحتاج إليها الأئمة حسب عينة الدراسة. *

الاحتمالات	التكرارات
علم النفس	27
علوم الاتصال	27
علم الاجتماع	24
علوم التربية	23
الإعلام الآلي	22
اللغات	20
فقه الدعوة	15
علوم اجتماعية	12
مواد أخرى	08
علوم لغوية	06
علوم شرعية	04

في الجدول رقم13 أعلاه توضح إجابات الأئمة عينة الدراسة حول السؤال رقم12 من الاستمارة، وهو سؤال مغلق ذو 11 خيار مغلق، ومفتوح في الخيار الأخير للتوضيح، وهو سؤال يتعلق بنوعية المواد الناقصة في التكوين التي يحتاج إليها الأئمة، وكانت العينة يبلغ تعدادها 40 مستجوبا كما هو معلوم، وجاءت إجاباتهم عن تلك المواد الناقصة كالتالي: أعلاها27 تكرارا من 40 مستجوبا بخصوص كل من علم النفس وعلوم الاتصال ثم 24 تكرارا لعلم الاجتماع ، ثم علوم التربية والإعلام الآلي بـ 23 و22

* في هذا الجدول رقم 13 وغيره من الجداول ذات الخانتين فقط تخص إجابات المستجوبين، عن أسئلة الاستمارة عندما تعطى للمبحوث فرصة الإجابة على سؤال بأكثر من إجابة واحدة، مما يجعل عدد الإجابات أكثر من عدد أفراد العينة، مما يتعذر معه جمع التكرارات والنسب المئوية، لأنه سيكون مجموع التكرارات أكثر من مجموع أفراد العينة، وسيكون مجموع النسب المئوية أكثر من مائة، ويكتفى هنا بالشرح ، وتؤخذ التكرارات لكل احتمال كمؤشر للتعبير والمقارنة انطلاقا من مجموع أفراد العينة، وإذا استعين بالنسب المئوية فهي أيضا لا تجمع، وفي مثالنا في الجدول رقم13 فـ 27 تكرارا في علم النفس يعني أنه من 40 فرد وهم مجموع العينة، 27 منهم أي بنسبة 67.5 بالمائة قالوا أن علم النفس من المواد الناقصة في التكوين، مقابل 13فرد أي بنسبة 32.5 لم يقولوا شيئا، ولا تجمع النسب المئوية لمجموع الاحتمالات. ويجعل لكل احتمال جدوله الخاص، وحتى لا يتضخم الفصل بسبب هذه الجداول، فلن التجئ إليها وأكتفي بهذا التوضيح.
أنظر:د/ فضيل دليو: أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية، د.ت، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية بقسنطينة، ص ص.93- 94.

تكرارا على التوالي، ثم اللغات بـ 20 تكرارا، ثم فقه الدعوة بـ 15 تكرارا، ثم12 تكرارا للعلوم الاجتماعية، ثم مواد أخرى عبروا عنها بمقارنة الأديان وإجازات في الترتيل وعلم الحديث وأصول الفقه بـ 8 تكرارات، وفي الأخير كل من علوم اللغة والشرعيات بـ 15 و10.

وتدل إجابات المستجوبين من خلال تلك التكرارات العالية، بخصوص مواد يرونها ضرورية غير موجودة في برنامج التكوين، كما هو في كل من علم النفس وعلوم الاتصال وعلم الاجتماع وعلوم التربية والإعلام.

ومن الطبيعي أن يشعر الأئمة بنقص هذه المواد وأهميتها لصلتها الوثيقة في أدائهم الوظيفي لرسالة الإمامة، إذ كيف يقوم الأئمة بدور التربية والتوجيه لرواد المسجد وهم يجهلون أبجديات علم النفس الذي يعرِّف بشخصية الإنسان وأغوارها وماذا يحفزها وماذا يثبطها وكيف يتم التأثير عليها وقياس ذلك ...الخ.

ثم أهمية علم الاجتماع وهو يحدد المجتمع ونشؤه وتطوره والتغيير الذي يحدث فيه وأنواعه، والجماعة وأنواعها و ترابطاتها وعلاقاتها وتفاعلاتها...الخ

والعلوم الاجتماعية والإنسانية بصورة عامة. ثم هل يعقل ونحن في عصر الانترنت وانفجار المعلومات التي جعلت من العالم قرية صغيرة بالصورة والصوت وفي ثواني قليلة، أن يبقى الإمام خارج العالم وحوادثه، جاهلا لأبجديات استعمال الحاسوب؟

ومن ثم تعبر نتائج هذا الجدول، عن خلل في برامج التكوين، يتمثل في غياب مواد لا يستطيع الإمام ممارسة مهامه بدونها، .ومن ثم تتفق نتائج الدراسة الميدانية مع الجزء النظري لها في مبحث "خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي" من فصل "التوجيه المسجدي" الذي توصل إلى ضرورة وجود العلوم الإنسانية والاجتماعية والإعلام الآلي كزاد لا يستطيع الإمام الاستغناء عنه.

الجدول رقم 14: يوضح مدى استيعاب المواد المدرسة في التكوين للفئات المتكونة

الفئات / الاحتمالات		المتكونون بالمعاهد / التكرارات	النسبة المئوية	المتكونون بالجامعة / التكرارات	النسبة المئوية
هل المواد المدرسة مستوعبة	نعم	06	% 25	13	% 81.25
	لا	03	% 12.5	02	% 12.5
	نوعا ما	15	% 60	01	% 6.25
المجموع الكلي للعينة 40		مجموع تكرارات المتكونين بالمعاهد بغض النظر عن رتبهم 24		مجموع تكرارات المتكونين بالجامعة بغض النظر عن رتبهم 16	

يوضح الجدول رقم 14 أعلاه المتعلق بدرجة استيعاب المواد المدرسة لدى فئتي الأئمة المتكونين بالمعاهد والجامعة، أن درجة الاستيعاب عند المتكونين في الجامعة أحسن من المتكونين بالمعاهد، إذ بينت النسبة المئوية لفئة المتكونين بالجامعة الذين أجابوا عن درجة الاستيعاب بنعم 81.5 بالمائة مقابل 25 بالمائة فقط من المتكونين بالمعاهد، وتساوت النسبتان بالنسبة للذين أجابوا بعدم الاستيعاب لدى الفئتين بنسبة 12.5 بالمائة، أما الذين أجابوا بكلمة نوعا ما عند الفئتين فقد كانت مرتفعة عند المتكونين بالمعاهد بنسبة60 بالمائة مقابل 6.25 بالمائة عند المتكونين بالجامعة.

وربما يعود الاستيعاب القوي للمواد المدرسة لدى المتكونين بالجامعة كونهم حاصلون على شهادة البكالوريا، مما يعطيهم أرضية تمكنهم من الاستيعاب العالي إذا توفرت الرغبة، وفيهم أيضا الفئة المزدوجة التكوين من خلال انتسابها للتكوين بالمعاهد ثم مواصلة التكوين ثانية بالجامعة، وهذه الفئة المزدوجة التكوين من خلال بيانات استماراتهم اتضح أنهم أكثر استيعابا، زيادة على حفظهم للقرآن الكريم.

أما فئة المتكونين بالمعاهد فقط، فقد أجابت نسبة60 بالمائة منهم أن درجة الاستيعاب نوعا ما ، ومعناه أن استيعابهم دون المطلوب، وقد يعود ذلك لمستواهم الضعيف أصلا، إذ عندما دخلوا للتكوين بالمعاهد كان مستواهم السنة الثالثة ثانوي فقط، ورسبوا في امتحان البكالوريا، وتم تسربهم من الدراسة وحرمانهم من مواصلة الدراسة بالجامعة، وربما منهم من حاول الحصول على وظيفة في مكان آخر ولم يستطع، فجاء إلى معهد تكوين الأئمة كخيار وحيد، ولذا فزيادة على ضعف المستوى وغياب الحافز الرسالي، قد تكون أيضا ما تتسم به المواد الشرعية من الصعوبة في حد ذاتها، لا يقدر على فهمها وفهم مصطلحاتها إلا من كان عالي التأهيل، وربما ضعف مستوى المكون الذي هو حامل لشهادة ليسانس في معاهد تكوين الأئمة، مما يجعل درجة الاستيعاب لدى هذه الفئة لا ترقى إلى ما هو مطلوب كما تظهر النسبة المئوية لإجاباتهم في هذا الجدول.

الجدول رقم 15: أسباب عدم استيعاب مواد التكوين عند المتكونين من خلال إجابات العينة المدروسة

أسباب عدم الاستيعاب	التكرارات
ضعف مستوى الطلبة المترشحين للتكوين	10
صعوبة المادة في حد ذاتها	06
عدم قدرة الأستاذ على توصيل المعلومات	06
عدم تجانس مستوى الطلبة	03
عدم اهتمام الطلبة	02
عدم اهتمام الأستاذ	00
كثافة البرنامج	03
طريقة الحشو والحفظ التي تقدم بها الدروس	01

في هذا الجدول رقم 15 المتعلق بأسباب عدم الاستيعاب كغيره من الجداول التي وضعت في خانتين فقط ولم تظهر فيها خانة النسبة المئوية للتوضيح السابق في الجدول رقم 13،

(عدد الإجابات هنا31 وعدد المبحوثين الذين قالوا لا يستوعبون نهائيا أو استيعابهم ضعيفا 21) كما وضحه الجدول السابق رقم14. ويلاحظ أن أكبر سبب في عدم الاستيعاب هو ضعف مستوى الطلبة قبل دخولهم إلى التكوين بتكرار بلغ 10 من مجموع 21 فرد يعاني من عدم الاستيعاب أو ضعفه، ومن الاستمارة وجد أن الذين عانوا من ضعف الاستيعاب أو انعدامه هم المتكونون بالمعاهد، ومعلوم أن المستوى الذي دخلوا به هو إما تاسعة أساسي أو نهائي التعليم الثانوي، كما هو واضح من الجزء النظري في فصل "تكوين الأئمة بعد الاستقلال".

أما المتكونون بالجامعة فلا يعانون من ضعف الاستيعاب كما يوضّح الجدول14 السابق.

أما السبب الثاني في عدم الاستيعاب كما صرح به المستجوبون هو صعوبة المادة في حد ذاتها، وعدم قدرة الأستاذ على توصيل المعلومات، بـ 6 تكرارات لكل واحد منهما، وهذه الإجابة كما جاء في الاستمارة تتعلق بمتكوني المعاهد، ويفهم منها بطريقة غير مباشرة أن صعوبة المادة بسبب ضعف مستواهم، أما تصريحهم بأن الأساتذة غير قادرين على توصيل المادة، فإن كانت هذه الإجابة بعيدة عن التحيز للطالب ضد الأستاذ، سيكون مرد ذلك أن المكونين في المعاهد من حملة شهادة ليسانس فقط.

أما السبب الثالث كما بيّنه المستجوبون يعود لعدم تجانس مستوى الطلبة ، ولكثافة البرنامج بـ 3 تكرارات لكل واحد منهما.

والسبب الرابع عدم اهتمام الطلبة بتكرارين، والسبب الأخير في عدم الاستيعاب طريقة الحشو في التدريس للحفظ ، بتكرار واحد، مع العلم أن عدد المواد المدرسة بالمعاهد هي17 مادة ـ كما جاء في الدراسة النظرية، في فصل تكوين الأئمة بعد الاستقلال.

أما الأساتذة لم تنسب إليهم مسؤولية عدم الاستيعاب بسبب التهاون في أداء مهمتهم التدريسية.

الجدول رقم 16: يوضح مدى وجود التكوين المستمر

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل يوجد تكوين مستمر بعد الالتحاق بمكان العمل	نعم	36	90 %
	لا	04	10 %
	المجموع	40	100 %

في هذا الجدول رقم 16 المتعلق بوجود التكوين المستمر من عدمه، وهو موجود بالولايات كما سبق ذكره في الدراسة النظرية في فصل تكوين الأئمة بعد الاستقلال، فقد أكد ذلك 90 بالمائة من المستجوبين، إلا أن 10 بالمائة منهم نفوا ذلك، والحقيقة خلاف ذلك، مما يدل على عدم اطلاعهم بما يجري في محيطهم، أو بسبب عدم متابعة العملية من مديرية الشؤون الدينية بالولاية.

الجدول رقم 17: يوضح مدى استفادة الأئمة عينة الدراسة من التكوين المستمر.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل تستفيد من التكوين المستمر؟	نعم	05	12.5 %
	لا	14	35 %
	دون المطلوب	14	35 %
	معفى منه	07	17.5 %
المجموع		40	100 %

يتضح من نسب الجدول رقم17 أعلاه أن التكوين المستمر الاستفادة منه ضعيفة للغاية، وأنها لا تزيد عن 12.5 بالمائة وهي النسبة التي أجابت بنعم عن مدى استفادتها من التكوين المستمر، كما توضح الخانة الأولى من الجدول.

في حين كانت نسبة الخانتين الثانية والثالثة في الجدول بـ 35 بالمائة لكل واحدة منهما، وهما فئة عدم الاستفادة نهائيا التي أجابت بـ "لا"، وفئة الاستفادة المحدودة التي أجابت بـ "دون المطلوب".

وإذا جمعت الفئتين على أساس عدم الاستفادة من التكوين كليا أو جزئيا سترتفع النسبة إلى 70 بالمائة، وهي نسبة كبيرة ومعبرة للغاية، وإذا أضيف لها 17.5 بالمائة التي قالت أنها معفية من التكوين المستمر! سترتفع النسبة الإجمالية التي لا تستفيد من التكوين المستمر إلى 87.5 بالمائة، مما يجعل هذا التكوين اسم بلا مسمى.

وفيما يخص النسبة التي قالت أنها معفية من التكوين المستمر، فهذا يتناقض مع المراسيم المتعلقة به، والتي بينت أنه حق وواجب على الموظفين، وكما جاء في مبحث التكوين المستمر في فصل "تكوين الأئمة في الجزائر بعد الاستقلال"، الذي بين أن كل فئات المسجد معنية به، بما فيه الأئمة الأساتذة، وكل ما في الأمر وبسبب عدم وجود المؤطرين لهذا التكوين المستمر، لأن السلطة الوصية تريد مكونين بالتطوع، وهذا يرفضه أساتذة الجامعة المؤهلون للتكوين، مما يجعل مديريات الشؤون الدينية تلتجئ إلى بعض الأئمة الأساتذة والمفتشين للتعليم والتكوين المسجدي من باب الإلزام، لأنهم تحت سلطتها، وهم من الناحية العلمية في نفس رتبة الأئمة الأساتذة ليقوموا بدور المكونين، فيمتنع بقية زملائهم من الأئمة الأساتذة عن الحضور بحكم عدم الجدوى، لكون المكون والمتكون من نفس الرتبة والمستوى العلمي، وقد يكون المتكون إذا كان يحضّر لشهادة الماجستير مثلا، أعلى من المكون. وهذه المعطيات عاينتها ميدانيا عندما كنت مفتشا للتعليم والتكوين المسجدي بقطاع الشؤون الدينية في الفترة مابين 1989 ــ 1995، وهي مازالت قائمة حسب ما صرح به الأئمة الذين قالوا أنهم غير مطالبين بالتكوين المستمر، لكن فصّلوا السبب الحقيقي لعدم حضورهم بعد الحوار الذي كان يجري بيننا بعد ملء الاستمارة، للتأكد من بعض الإجابات التي يبدو فيها التناقض، كأن يقول الإمام أنه استفاد من التكوين، ثم يقول أنه يبذل جهدا كبيرا في تحضير مادة التوجيه المسجدي؟ فالذي استفاد من التكوين ستكون له أرضية صلبة، وستكون عملية التوجيه المسجدي بالنسبة له سهلة، وسيكون الجهد المبذول وسطا أو حتى بسيطا.

وسؤالي للأئمة بالتعقب لمعرفة الحقيقة كما في مثل الإجابة المذكورة لمعرفة لماذا يبذل الإمام جهدا كبيرا هل لأن مستواه كان ضعيفا قبل الدخول للتكوين؟ فمهما انتفع من التكوين يبقى ضعيفا فيبذل جهدا كبيرا، أو أنه لم يستفد من التكوين أصلا وقال إنه استفاد من باب الحياء؟ أو فعلا استفاد ولكنه يريد أن يقدم أداء راقيا مؤثرا فعالا فلا يكتفي بجهد بسيط ويبذل ماهو أكبر؟

الجدول 18: يوضح أسباب عدم الاستفادة من التكوين المستمر.

الأسباب	التكرارات
انعدام محفزات التكوين المستمر	23
انعدام المؤطرين	10
ضعف برنامج التكوين المستمر	10
ضعف مستوى المؤطرين	07
عدم المتابعة من المديرية والمفتشين	03
سوء توزيع مواد التكوين المستمر	03
عدم ملاءمة مكان التكوين المستمر	02
عدم ملاءمة برنامج التكوين المستمر لحاجة الأئمة	01
عدم ملاءمة وقت التكوين المستمر	01
سبب آخر	00

من خلال عشر خيارات للسؤال المتعلق بأسباب عدم الاستفادة من التكوين المستمر، منها تسعة خيارات مغلقة والخيار العاشر مفتوح، جاءت أجوبة المبحوثين موزعة على الخيارات التسعة المغلقة فقط، وتحتل الخيارات الأربعة الأولى المُرتّبة في هذا الجدول رقم 18 أعلاه، النسب العالية، في مقدمتها انعدام محفزات التكوين المستمر بـ23 تكرار، وفعلا من خلال الحديث مع المستجوبين بعد ملء الاستمارة، أكدوا أنه لا يوجد أي محفز

علمي كأن يشعر المتكون أنه رفع من مستواه العلمي بسبب جدية هذا التكوين ومحتواه، أو مادي كأن تعطى للمتكون شهادة تعتمد في ترقيته، مما يجعل الأئمة يقبلون على تحمل تكاليف هذا التكوين من جهد وتنقل وصبر، مما جعل العملية وكأنها عقوبة، لأنها لا يرتجى منها تحقيق أي مردود.

ثم جاء خيارا انعدام المؤطرين، وضعف برنامج التكوين المستمر في نفس المرتبة بـ 10 تكرارات لكل واحد منهما.

ووزارة الشؤون الدينية لا توجد عندها كفاءات عالية التأهيل، تستغلها للتكوين المستمر، فهي لا توظف في قطاعها بالمساجد أو معاهد تكوين الأئمة أعلى من حملة ليسانس، إلى وقت إجراء هذه الدراسة، ولا تدفع تعويضا من أجل استقطاب المكونين الأكفاء لتأطير هذا النوع من التكوين. ولذا تفرض على بعض أئمتها الأساتذة القيام بهذه المهمة وبدون مقابل مما يجعل هذا التكوين شكليا أكثر منه حقيقة.

أما فيما يخص ضعف برنامج التكوين المستمر، فهذا البرنامج تعده الوزارة الوصية من حين لآخر ويرى الأئمة أنه لا يستجيب لمتطلباتهم ، ولا يجدون فيه ما يشبع حاجاتهم، إذ الوزارة الوصية برنامجها للتكوين المستمر يعود للسنة الدراسية 2003/2002 ، وكأن العالم توقف عند ذلك التاريخ ! وقد تجتهد المديريات الولائية للشؤون الدينية بإيجاد برامج خاصة بها، مما يؤشر على أن العملية برمتها لا تحظى باهتمام وجدية من الوزارة الوصية.

ثم تتنازل أسباب عدم الاستفادة من هذا التكوين في إجابات المبحوثين كما هو مرتب في الجدول المذكور بـ 7 تكرارات لضعف مستوى المؤطرين، فالمؤطر غير موجود وإذا وجد فهو ضعيف فعلا أو لأنه لا يبذل أي جهد لأنه يعمل بدون مقابل، وأن ذلك فرض عليه فرضا من السلطة الوصية، ثم يأتي الترتيب الخامس والسادس تنازليا بـ 3 تكرارات لعدم المتابعة من المديرية والمفتشين، وسوء توزيع مواد التكوين المذكور، وفي الرتبة السابعة تنازليا بـ تكرارين ذكروا عدم ملاءمة مكان التكوين، وللعلم مكان التكوين يتم في المدينة عاصمة الولاية، إما في قسم دراسي مجهز بأدوات التدريس من مقاعد وطاولات وسبورة...وفي الغالب لا تتوفر هذه القاعة في المساجد التي يتم فيها التكوين المستمر،

فتتخذ قاعة الصلاة كمكان للتكوين، حيث يجلس المتكونون على الأرض ويكتبون على ركبهم وتدوم العملية أكثر من ثلاث ساعات، فتصبح العملية من حيث البعد بالنسبة لمن يأتون من المدن الأخرى بالولاية، و بالوضعية المتعلقة بالجلوس والكتابة غير مريحة، وهذا ما يقصدونه بعدم ملاءمة مكان التكوين، وإلا فالمسجد أقدس مكان، وعرفت هذا من خلال عملي بقطاع الشؤون الدينية، مفتشا للتعليم والتكوين المسجدي، وتأكدت من بقاء الوضع على ما كان عليه، من المبحوثين من خلال المناقشات التي تتم بعد ملء الاستمارات. وفي الخيارين ما قبل الأخير بتكرار واحد لكل منهما ذكر المبحوثون عدم ملاءمة برنامج التكوين المستمر لحاجة الأئمة وعدم ملاءمة وقته، وفي الخيار الأخير إذا كان هناك سبب آخر يؤثر على عدم الاستفادة من التكوين، فلم يذكر أي أحد من أفراد عينة الدراسة أي سبب آخر، مما يدل على أن الاستمارة أحاطت بكل تلك الأسباب.

الجدول 19: ماذا قدم التكوين للمتكونين أئمة من خلال أجوبة عينة الدراسة؟

الاحتمالات	التكرارات
المنهجية	23
فهم الدين في محاوره الكبرى	27
التعمق في فهم تفصيلاته	01

من خلال أربعين مبحوثا، وهم أفراد عينة الدراسة،المجيبة على خيارات السؤال رقم 19من الاستمارة، حول مردود التكوين من أجل عملية التوجيه المسجدي، كانت 51 إجابة، مما يعني أنه من المبحوثين من أجاب على أكثر من خيار، وكانت إجاباتهم بالتقريب متساوية حول خيارين هما المنهجية، وفهم الدين في محاوره الكبرى، في حين لم يكن الخيار الثالث المتعلق بفهم الدين في تفصيلاته الدقيقة إلا بإجابة وحيدة، مما يؤشر وبقوة من هذه التكرارت المعبرة على أن التكوين الذي يخضع له الأئمة لا يعطي لهم الفهم العميق والدقيق والمفصل في مجالات الدين المختلفة، مما يجعل فهمهم للدين في خطوطه

العريضة لا يختلف كثيرا عن فهم عامة الناس، وأما المنهجية هنا فمعناها كما سيأتي في إجابة السؤال 22 تتمثل في وضع مخطط بأهداف الموضوع وطريقة المعالجة.

الجدول رقم 20: يوضح ما قدمه التكوين للأئمة لإنجاز عملية التوجيه المسجدي ؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
هل ما قدمه لك التكوين كاف، لإنجاز عملية التوجيه المسجدي على ما يرام؟	نعم	03	07.5 %	
	لا	15	37.5	92.5 %
	دون المطلوب	22	55	
	المجموع	40	100 %	

يوضح الجدول رقم 20 أعلاه المتعلق بمدى كفاية مردود التكوين في أداء عملية التوجيه المسجدي بعد ذلك، من خلال إجابات الأئمة عينة الدراسة، أن 07.5 بالمائة فقط أجابت بنعم، أي أن مردود التكوين كاف لإنجاز عملية التوجيه المسجدي، في حين أجابت نسبة37.5 بالمائة بـ "لا" أي أن ما قدمه التكوين غير كاف لإنجاز عملية التوجيه المسجدي، وأجاب 55 بالمائة أن ما قدمه التكوين دون المطلوب، وإذا جمعت نسبتا القائلين بـ "لا" ، و"دون المطلوب" سترتفع النسبة المئوية إلى 92.5 بالمائة، وهذا مؤشر قوي يوضح أن مردود التكوين لعملية التوجيه المسجدي شبه معدوم. وحتى بالنسبة للقائلين بأنه كاف لأداء عملية التوجيه المسجدي، فقد لا يزيد ذلك عندهم من نقل عناصر من كتاب وقراءتها بطريقة ما على المصلين. أما التفهيم والإقناع والتفاعل الإيجابي مع المصلين والتأثير فيهم، فذلك يبدو شيء آخر.

الجدول 21: يوضح الجهد المبذول من طرف الأئمة لعملية التوجيه المسجدي.

ماهو الجهد الإضافي المبذول لعملية التوجيه المسجدي؟	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
	كبير	18	45	% 95
	متوسط	20	50	
	بسيط	02	% 05	
	المجموع	40	% 100	

يوضح الجدول رقم 21 المتعلق بإجابة السؤال رقم 20 من الاستمارة، والخاص بنوع الجهد الذي يبذله الأئمة أثناء تحضيراتهم لعملية التوجيه المسجدي، وكانت إجاباتهم بالكاد موزعة على فئتين، فئة تبذل جهدا كبيرا بنسبة 45 بالمائة، وفئة تبذل جهدا متوسطا بنسبة 55 بالمائة، أي بمجموع 95 بالمائة من القائلين ببذل الجهد كان كبيرا أو متوسطا، ولم يبق للقائلين ببذل جهد بسيط إلا 5 بالمائة، و يبذل الأمام جهدا كبيرا عندما يكون زاده في التكوين ضعيفا، وهذا أيضا مؤشر آخر على ضعف مردود التكوين.

الجدول 22: يوضح مصدر استيحاء موضوع التوجيه المسجدي

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
التكوين	05	% 12.5
مصدر آخر(الكتب:24،الواقع:15، الانترنت:11، الأشرطة :03 الجرائد:02، الاحتكاك مع الغير: 02، الفضائيات:01)	30	% 75
من التكوين مع مصدر آخر(أي معا)	05	% 12.5
المجموع	40	% 100

في الجدول رقم22 الذي يوضح المصدر الذي يستوحي منه الأئمة موضوع التوجيه المسجدي. وتبين من إجاباتهم أن 75 بالمائة منهم يستوحون موضوع التوجيه المسجدي من مصادر أخرى خارج إطار التكوين الذي تلقوه، وحددوا هذه المصادر في الدرجة الأولى بالكتب بـ 24 تكرارا، ثم التأمل في الواقع والظواهر الاجتماعية المنتشرة في المجتمع لاسيما السلبية منها في شكل أمراض اجتماعية، بـ 15 تكرارا، ثم الاستعانة بالانترنت بـ 11 تكرارا، ثم الأشرطة السمعية والبصرية والجرائد والفضائيات بدرجات أقل، وبقي للذين يستوحون موضوعات التوجيه من التكوين 12.5 بالمائة فقط ، و12.5 بالمائة من التكوين مع مصدر آخر، مما يجعل دور التكوين في استيحاء موضوعات التوجيه المسجدي ضعيفة للغاية، وهذا مؤشر آخر أيضا يدل على أن التكوين الذي خضع له الأئمة لم يزودهم بما هم في حاجة إليه مما جعلهم يلتجئون إلى المصادر الأخرى المذكورة. ومعلوم لدى كل ممارس لعملية التوجيه المسجدي، أن الاهتداء إلى الموضوع المناسب في التوجيه المسجدي، عملية صعبة، وسبب الصعوبة أن اختيار الموضوع يحتاج إلى تكوين واسع وعميق وشامل ومتوازن في العلوم الشرعية والإنسانية والاجتماعية والسياسة والشرعية ومقاصد الشريعة والتاريخ وغيره، وفهم الواقع والمجتمع...، مما يعطي للإمام مقدرة على حسن اختيار الموضوع والهدف منه. إذ مثلُ الإمام في هذه الحالة، كمثل الطبيب في تشخيص المرض بدقة، واختيار العلاج المناسب. وحتى عندما يتم الاختيار يبقى الإمام في حاجة إلى تقييم اختياره وأدائه هل فعلا الموضوع المختار كان مناسبا أم غير مناسب؟ وهل الطريقة التي عولج بها الموضوع كانت ملائمة أم غير ملائمة؟ وهل الإمام فعلا كانت لديه كل المعطيات حول الموضوع؟ وتحقق له الهدف المرجو من تلك المعالجة.

ولذلك طرح هذا السؤال في الاستمارة لمعرفة هل فعلا التكوين أعطى للأئمة تراكما علميا معرفيا واسعا شاملا وعميقا يساعدهم على استيحاء موضوعات التوجيه المسجدي بسهولة؟ أم أنه لم يزودهم بذلك فجعلهم يلتجئون إلى مصادر أخرى خارج نطاق التكوين؟

الجدول رقم 23: يوضح مدى إنجاز الأئمة عينة الدراسة، لمخططات بأهداف وطريقة معالجة موضوعات التوجيه المسجدي؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل تضع مخططا بأهداف وطريقة معالجة موضوع التوجيه المسجدي؟	نعم	40	% 100
	لا	00	% 00
المجموع		40	% 100

في هذا الجدول رقم 23 المتعلق بمدى وضع الأئمة بمخطط يحددون فيه هدف الدرس والخطبة موضوع التوجيه المسجدي، والخطوات التي ستتبع لتحقيق الهدف المرجو، وكانت إجابتهم 100بالمائة أنهم يلتزمون بهذا المخطط في إنجاز توجيههم المسجدي، وهذا يتماشى مع إجابة المبحوثين في الجدول رقم 19 حول ماذا قدم لهم التكوين؟ وكانت إجابتهم بالدرجة الأولى المنهجية، أي هذه المخطط والطرق المسلوكة للوصول إلى الهدف المبتغى.

لكن يبقى بعد ذلك هل فعلا كان المخطط أو المنهجية المتبعة صائبة وسليمة وحققت مقاصدها أم غير ذلك؟ لأن المنهجية الصائبة هي ثمرة للتكوين الشامل العميق المتوازن والفهم الصحيح للواقع والمجتمع، وليست خطة نمطية واحدة بمدخل وحيد تستعمل في جميع الحالات والمواضيع.

والمؤشرات السابقة عن محتوى التكوين الذي لا توجد به إلا المواد الشرعية واللغوية بصورة مكثفة، ربما تناولها الطلبة الأئمة بطريقة الحفظ، حتى تاريخ2005، تاريخ آخر إصلاح للبرامج والمناهج المتبعة بمعاهد تكوين الأئمة، حيث تم إدخال كثير من الإصلاحات عليها في مجال المحتوى وطريقة الأداء.

ثم أن إقرار الأئمة في أكثر من إجابة بعدم استفادتهم من التكوين والتجائهم إلى مصادر أخرى في استيحاء موضوعات التوجيه وبذلهم جهودا كبيرة في التحضير تبين أن شروط المنهجية الصائبة المحققة للهدف المرجو غير متاحة على الأقل لعدد معتبر من أئمتنا، ويتدعم هذا من خلال المعاينة المباشرة للممارسة الميدانية للأئمة.

الجدول رقم 24: يوضح بماذا يستعين الأئمة في إنجاز مخطط مادة التوجيه المسجدي؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
بماذا تستعين لإنجاز مخطط الدرس؟	التكوين	00	% 00
	الكتب	08	% 20
	كليهما	32	% 80
المجموع		40	% 100

الجدول رقم24 أعلاه يوضح بماذا يستعين الأئمة عينة الدراسة في إنجاز مخطط مادة التوجيه المسجدي من دروس وخطب؟

وبينت إجاباتهم جميعا بنسبة 100 بالمائة أن التكوين بمفرده لا يُعتمد عليه كمصدر وحيد في عملية إنجاز المخطط.

وأن 80 بالمائة منهم يستعينون بالكتب لتعزيز ما أخذوه في التكوين من أجل إنجاز ذلك المخطط.

في حين أن 20 بالمائة منهم لا يعتمدون إطلاقا على التكوين، ويعتمدون على الكتب وحدها.

بمعنى أكثر وضوحا أن 80 بالمائة من عينة الدراسة استفادتهم من التكوين في مجال المنهجية جزئية، وان 20 بالمائة منهم استفادتهم من التكوين في المنهجية منعدمة تماما.

الجدول 25: مصدر التوثيق لمادة التوجيه المسجدي لدى الأئمة عينة الدراسة؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
من أين توثق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية وغيرها؟	من الكتب	08	%20
	من التكوين	01	% 2.5
	من كليهما	31	%77.5
	المجموع	40	%100

في هذا الجدول رقم25 المتعلق بمصدر توثيق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية وغيرها، كانت إجابات الأئمة في ثلاث فئات، فئة تعتمد على الكتب فقط بنسبة 20بالمائة، ويفهم من هذه الإجابة أن التكوين لم يزودها بمادة التوجيه المطلوبة، لذلك فهي تبحث عنها في إطار آخر مستعملة الكتب كوسيلة لذلك، بتعبير آخر حسب إجابتها أن استفادتها من التكوين منعدمة تماما، ونسبة 77.5 بالمائة تعتمد على الكتب والتكوين معا في عملية توثيق مادة التوجيه المسجدي، أي أن استفادتها من التكوين ليست كاملة، لذلك تعوض النقص الموجود بالالتجاء إلى الكتب، وإذا جمعت النسبتان معا أي نسبة الاستفادة الجزئية وعدم الاستفادة من التكوين سيصل المجموع إلى 97.5بالمائة، لتبقى نسبة 02.5 فقط هي التي أغناها التكوين عن الالتجاء إلى أي مصدر آخر في توثيقها لمادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية وغيرها.

وهذه الإجابات في مجال توثيق مادة التوجيه المسجدي تكاد تنطبق مع إجابات الجدول رقم24 المتعلق بماذا يستعين الأئمة في إنجاز مخططهم لموضوع التوجيه المسجدي. إذ لولا نسبة2.5 التي قالت أنها تعتمد على التكوين لانطبقت النتائج على بعضها البعض مائة بالمائة.

الجدول26: يوضح مدة تحضير خطبة الجمعة لدى الأئمة عينة الدراسة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
نصف أسبوع	17	42.5 %	
يوم	11	27.5	% 55
نصف يوم	07	17.5	
أقل من نصف يوم	06	15	
أسبوع	01	02.5 %	
المجموع	40	100 %	

في الجدول رقم 26 أعلاه، والمتعلق بمدة تحضير خطبة الجمعة، لدى الأئمة عينة الدراسة، جاءت إجاباتهم في خمس فئات مرتبة تنازليا، أي من أعلى نسبة إلى أدناها.

فبينت نسبة 42.5 بالمائة أنها تستغرق في تحضير خطبة الجمعة نصف أسبوع.

ثم تليها الفئة الثانية عدديا بنسبة 27.5 يأخذ منها تحضير خطبة الجمعة يوما كاملا.

أما الفئتان الثالثة والرابعة المتقاربتان عدديا من حيث النسبة، فهما 17.5بالمائة تستغرق في التحضير نصف يوم. و15بالمائة تستغرق فيه أقل من نصف يوم.

وفي الأخير تأتي الفئة الثالثة التي يأخذ منها التحضير جهدا كبيرا يستغرق كامل الأسبوع، أي لا تنتهي من إلقاء خطبة حتى تدخل في تحضير خطبة الأسبوع الموالي.

ولو جمعت نسب المحضّرين لخطبة الجمعة من أسبوع إلى نصفه لوصلت إلى45 بالمائة، وهي نسبة تقترب إلى نصف العينة المدروسة، وهي نسبة عالية، تدل على المعاناة والجهد المبذول في تحضير خطبة الجمعة، ومع ذلك قد لا تأتي على الوجه الأكمل من الدقة وتحقيق الهدف في إيصال ما يريد الإمام إيصاله لرواد المسجد تفهيما وإقناعا وتأثيرا، وهذا يؤشر على ضعف مردود التكوين في عملية التوجيه المسجدي.وتبقى الفئات الثلاثة التي تحضّر خطبة الجمعة بجهد أقل يتمثل في يوم بنسبة 27.5 بالمائة، ونصف يوم بنسبة 17.5 وفي أقل من نصف يوم بنسبة15 بالمائة، أي بمجموع 55 بالمائة، وحتى هذه

الفئات التي يبدو أنها لا تعاني كثيرا في تحضيراتها، فهذا لا يدل بالضرورة كمؤشر على أنها على درجة عالية من التكوين والتمكن، والتحكم في التوجيه المسجدي، فقد يكون التحضير عند بعضهم مجرد نقل صفحات من كتاب أو حتى تقطيعها منه! ثم قراءتها على المصلين؟

وهذا ما وقفت عليه مع أحد أئمة المساجد، عندما كنت مفتشا للتعليم والتكوين المسجدي.إذ تتم الزيارة للمسجد والاستماع إلى الخطبة، دون علم مسبق للإمام بزيارة المفتش، وتسجل الملاحظات لمناقشتها مع الإمام بعد الانتهاء من صلاة الجمعة.

إذ عندما طلبت منه الخطبة المقروءة على المصلين لمناقشة ما وقع فيه من أخطاء في توجيه الاستدلال، اعتذر لكونه لم يحضر الخطبة لضيق وقته وقطّعها من كتاب:خطب الشيخ محمد الغزالي في شؤون الدين والحياة؟

الجدول 27: يوضح طريقة تحضير وإلقاء خطبة الجمعة لدى الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كتابة الخطبة كاملة ثم قراءتها	23	% 57.5
كتابة المخطط ومادة الاستدلال ثم ارتجال الباقي	17	% 42.5
ارتجال كل شيء بعد التفكير في المنهجية	00	% 00
ارتجال كل شيء حسب التفاعل في الموقف	00	% 00
المجموع	40	% 100

في الجدول 27 الخاص بكيفية تحضير خطبة الجمعة وإلقائها، جاءت إجابات المبحوثين في فئتين فقط، كما يوضح الجدول، فئة تكتب الخطبة كاملة ثم تقرأها، وهي الفئة الغالبة،

بنسبة 57.5 بالمائة ، والفئة الثانية هي التي تكتب المخطط والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة وبقية مواد الاستدلال من أقوال العلماء و شروحاتهم و الأبيات الشعرية إذا اقتضى المقام ذلك، ثم تحاول رفع رأسها قليلا عن الورقة حسب المخطط الموجود عندها، محاولة شرح ذلك وتبسيطه للمصلين ولو بالدارجة أحيانا، وهي أقل من الأولى إذ تبلغ نسبتها 42.5 بالمائة.

في حين الفئتين الثالثة والرابعة في الاستمارة، وهما الفئة التي ترتجل كل شيء بعد التفكير في المنهجية التي ستتبعها، والفئة التي ترتجل كل شيء حسب ما يأتي به التفاعل مع الموقف، لا وجود لهما في إجابات المبحوثين.

وبينت إجابات المبحوثين انحصار طريقة التحضير والإلقاء في فئتين، فئة تكتب الخطبة كاملة ثم تقرأها بنسبة57.5 بالمائة، وفئة تكتب معظم الخطبة ومخططها ثم تشرح من حين لآخر بعض العناصر بنسبة 42.5 بالمائة، وانعدام الارتجال نهائيا في إجابات المبحوثين.

ـ معلوم أن الارتجال وعدم التلعثم وترتيب عناصر التوجيه المسجدي والتحكم في الموقف دليل على الثقة في النفس الناجمة عن سعة اطلاع الخطيب في جميع التخصصات، والرصيد الثري عنده في جميع المجالات، من مواد الاستدلال بما يحفظه من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والحِكم والشعر، والتحكم في اللغة العربية كأداة ووعاء في صياغة ما يريد إيصاله لعموم المصلين، فيستطيع توظيف ذلك بطريقة محكمة وتدعيم رأيه بها. وهذا لا يتوفر عند الأئمة عينة الدراسة كما جاء في إجاباتهم في الجداول 20، 21، 22 ...ففي الجدول 20 أن نسبة 92.5 بالمائة منهم يقول أن ما قدمه التكوين لهم إما لا شيء أو دون المطلوب، وفي الجدول 21 أيضا نسبة95 بالمائة منهم يبذلون جهدا كبيرا أو متوسطا لإنجازهم لمادة التوجيه المسجدي، وفي الجدول 22 أن نسبة 75 منهم لا يعتمدون على ما أخذوه من التكوين لإنجاز عملية التوجيه المسجدي، ومن ثم فكيف يكون الارتجال وعدم الاعتماد على الورقة عند هؤلاء .

ـ وبالرجوع إلى الفصول النظرية في التكوين كما في مبحث التعليم العربي الحر ونتائجه ومن خلاله التعرف على التكوين لدى جمعية العلماء المسلمين، يتضح السبب في وجود

الارتجال عند أئمة الجمعية إذ كانت تشجع الدارسين في معاهدها على الخطابة وارتجال الحديث، في شتى المواضيع، بدون الاعتماد على الأوراق المكتوبة، قصد تكوين دعاة لمبادئها، وقادة مصلحين يعتلون منابر الخطابة دون خوف أو رهبة أو تلعثم. وقد ظهرت نتائج هذا الأسلوب في التعليم، جلية في كل تلميذ قرأ في مدارس الجمعية ولو لفترة قليلة.[5]

ـ في حين أن التكوين بعد الاستقلال سواء في الجامعات أو في معاهد تكوين الأئمة فهو إما يفتقر إلى الأسلوب الذي سلكته الجمعية مع طلابها في تدريبهم وممارساتهم، سيما في الجامعة حيث ينعدم أصلا هذا التفكير وهذا التوجه، وأما في المعاهد رغم وجود هذا التوجه في مجال التمرين العملي على الخطابة ولكن قد يكون ضعف المستوى الذي يدخل به الطلبة لمعاهد التكوين أو عدم التوازن في برامج التكوين بانعدام مواد ضرورية لأدائهم في عملية التوجيه المسجدي، أو ضعف الحافز الرسالي لدى هؤلاء، أو جميع ذلك، جعلهم لا يرفعون رؤوسهم عن الورقة المكتوبة إلا في الحالات القليلة.

الجدول 28: محتوى دروس وخطب الجمعة لدى الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات
حسب المناسبة	12
لتصحيح العقيدة	08
لبناء الفرد الصالح من جميع الجوانب	05
لبناء الأسرة المسلمة	04
للبناء الأخلاقي والتربوي	06
لعلاج مشاكل يعاني منها المجتمع الجزائري	09
لعلاج مشاكل الحي	04
للتنبيه إلى أخطار تهدد المسلمين	06
لعلاج كل ما سبق بطريقة متوازنة	25
محتوى آخر	00

[5] ـ سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، مرجع سابق، ص.63.

في هذا الجدول رقم 28 المتعلق بمحتوى مادة التوجيه المسجدي من دروس وخطب الجمعة، بينت إجابات المبحوثين أنها موزعة على جميع خيارات الاستمارة الموضحة في الجدول، ولا يوجد أي خيار آخر خارج خيارات الاستمارة، لأن تكرارات "محتوى آخر" كانت لا شيء، مما يدل على أن مقاربة خيارات الاستمارة في محتوى دروس وخطب الجمعة كانت دقيقة، كما أن تناول الأئمة لمواضيع التوجيه المسجدي كان ما ذكرته الاستمارة في خانة "لعلاج كل ما سبق بطريقة متوازنة" في المرتبة الأولى بـ 25 تكرارا يليه اختيار محتوى الدرس حسب المناسبة بـ12 تكرارا، يليه خيار علاج مشاكل يعاني منها المجتمع الجزائري بـ 9 تكرارات، وخيار تصحيح العقيدة بـ 8 تكرارات، ثم خيار البناء الأخلاقي والتربوي والتنبيه إلى أخطار تهدد المسلمين بـ 6 تكرارات لكل منهما، وبناء الفرد الصالح بـ 5 تكرارات، ثم جاء علاج مشاكل الحي بـ 4 تكرارات.

الجدول 29: يوضح عدد المواضيع التي يعالجها الأئمة في خطبة الجمعة الواحدة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
يعالجون موضوعا واحدا	37	% 92.5
يعالجون أكثر من موضوع	03	% 07.5
المجموع	40	% 100

في الجدول رقم29 المتعلق بعدد المواضيع المعالجة في خطبة الجمعة الواحدة، هل هي موضوع واحد في الخطبة أو أكثر من موضوع؟ جاءت إجابات المبحوثين بنسبة 92.5 بالمائة أنها تعالج في خطبة الجمعة الواحدة موضوعا واحدا، في حين أجابت نسبة 07.5 بالمائة أنها تعالج أكثر من موضوع.

ومن الناحية التربوية والمنهجية معالجة موضوع واحد في الخطبة الواحدة هو السليم، وهو يتوافق مع الجزء النظري في الدراسة،إذ جاء فيها "من تعددت مواضيع خطبته أو درسه، فمثله كمثل من يسعى لإنشاء موسوعة ثقافية إسلامية في نصف ساعة، فيقفز من

نقطة لأخرى في أقل من دقيقة، وعبثا أن يعرف السامع عن ماذا يتكلم الإمام حتى ولو أجهد نفسه، وكيف بمن جاء أصلا فاقدا للتركيز ومحاولة الفهم. فالأصل في خطبة الجمعة أو أي درس في التوجيه المسجدي يحتوي على موضوع واحد، يعالج ما يحتاج إليه الناس في أي مجال من مجالاتهم المتعددة"[6]

الجدول 30: يوضح مدة درس وخطبة الجمعة والقراءة في الصلاة.

المدة في الدرس والخطبة والقراءة في الصلاة	المدة	التكرارات		النسبة المئوية
مدة الدرس الذي يسبق خطبة الجمعة	أقل من 15 دقيقة	02	40	% 05
	من 15 إلى 30 دقيقة	33		% 82.5
	أكثر من 30 دقيقة	05		% 12.5
مدة خطبة الجمعة	من 20إلى 30 دقيقة	40		% 100
مدة القراءة في صلاة الجمعة	أقل من 05 دقائق	02	40	% 05
	من 05إلى 07 دقائق	23		% 57.5
	من08 إلى 12 دقيقة	15		% 37.5

في الجدول رقم30 أعلاه وهو جدول مدمج يحتوي على مُدَد كل من الدرس الذي يسبق خطبة الجمعة، وخطبة الجمعة، والقراءة في الصلاة فيها.

♣ وبين الجدول فيما يخص مدة درس الجمعة أن الفئة الغالبة من الأئمة هي التي تتراوح مدة الدرس عندها من 15 إلى30 دقيقة بنسبة82.5 بالمائة، وهي مدة مقبولة وكافية

[6] ـ عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص.72– 73.

لإيصال الفكرة والإقناع بها، لمن كان تكوينه في المستوى المطلوب، متحكما في مادة التوجيه المسجدي.

أما الفئة الثانية بنسبة 12.5بالمائة، فمدة الدرس عندها تتجاوز 30 دقيقة، وهي مدة تبدو كبيرة نوعا ما، ويتحجج أصحاب هذه الدروس ذات المدة الطويلة بأن المصلين لا يأتون إلى المسجد إلا مرة في الأسبوع، فننتهز الفرصة لنعطي لهم أكبر زاد يكفيهم لمدة أسبوع. والسؤال المطروح هل فعلا استطاع هؤلاء الأئمة أصحاب الدروس الطويلة أن يعطوا زادا كبيرا للمصلين؟ أم أن المصلين خرجوا كما دخلوا من حيث الزاد ونافرين من الدرس والإمام؟ بسبب الإطالة وربما ضعف المعالجة.

وأما الفئة الثالثة والأخيرة هي التي تقل مدة الدرس عندها عن 15 دقيقة، وتبلغ نسبتها 05 بالمائة فقط، ويبدو أنها قصيرة.

♣أما مدة خطبة الجمعة فهي تتراوح عند جميع الأئمة أفراد عينة الدراسة من 20 إلى 30 دقيقة بنسبة 100 بالمائة، وهي بالنسبة لمن كان متحكما في أدائه كافية لتحقيق هدف التوجيه المسجدي، وممتعة تشد أذهان السامعين تركيزا وفهما وتأثرا، ومن كان أداؤه ضعيفا فهي فترة كافية للنوم عند بعض المصلين!

♣أما بالنسبة للقراءة في صلاة الجمعة فقد جاءت إجابة المبحوثين في ثلاث فئات، فئة تتراوح مدة القراءة عندها من 5 إلى 7 دقائق وهي الفئة الغالبة بنسبة 57.5 بالمائة، والفئة الثانية التي تليها في حجم النسبة، مدة القراءة عندها تتراوح بين 8 إلى 12 دقيقة بنسبة 37.5 بالمائة.

أما النسبة الأخيرة فهي التي مدة القراءة عندها تقل عن 5 دقائق وتبلغ نسبتها المئوية 5 فقط.

ومن الناحية الفقهية يستحب الإطالة في القراءة وعدم الإطالة في الخطبة، لذلك قد يكون الذين يطيلون في القراءة في صلاة الجمعة وعدم الإطالة في خطبتها أكثر فهما وفقها لأمور الدين من غيرهم ويعملون بمقتضى ذلك.

الجدول 31: يوضح مدى وجود صعوبات في التوجيه المسجدي لدى الأئمة عينة الدراسة

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل تجد صعوبات في التوجيه المسجدي؟	نعم	05	12.5	%62.5
	صعوبات متوسطة	20	50	
	لا	15	37.5	%
المجموع		40	100	%

يوضح الجدول رقم31 المتعلق بمدى وجود صعوبات عند الأئمة أثناء قيامهم بعملية التوجيه المسجدي، أن نسبة 37.5 بالمائة فقط أجابت بـ "لا" أي لا تجد صعوبات في عملية التوجيه المسجدي.

في حين النسبة المتبقية وهي الأكبر، أجابت إما بنعم أي تجد صعوبات وتبلغ نسبتها 12.5 بالمائة، أو أنها تجد صعوبات ولكنها متوسطة ويبلغ تعدادها 50 بالمائة، ويبلغ مجموع الفئتين معا 62.5 بالمائة ممن يجد صعوبة أو صعوبة متوسطة.

ويمكن اعتبار نسبة 62.5 بالمائة هذه، ممن يجدون صعوبة كيفما كانت، كمؤشر على أن التكوين لم يتسن له توفير كل احتياجات الأئمة أثناء عملية التكوين، لسبب من الأسباب، مما نتج عنه صعوبات يشعر بها الأئمة أثنا عملية التوجيه المسجدي، وعدم ممارستهم لأدائهم في وضع سهل مريح دون عقبات

جدول32: مجال الصعوبات الكبيرة والمتوسطة في التوجيه المسجدي لدى الأئمة.

الاحتمالات		التكرارات
ضعف في منهجية الطرح والمعالجة للموضوع		06
الخوف من الوقوع في الأخطاء:		07
طبيعة الأخطاء	أخطاء في توجيه الاستدلال	06
	أخطاء في حقائق شرعية	05
	أخطاء لغوية	05
	أخطاء في حفظ القرآن	03
	أخطاء في تلاوته	00
	صعوبات أخرى	11
طبيعة هذه الصعوبات	اختيار الموضوع المناسب	04
	التعامل مع الناس	01
	الحاجة وأثرها على نفسية الإمام	03
	تقبل المصلين للموضوع	01
	الخوف من عدم فهم المصلين لما يقصده الإمام	01
	عدم وجود مراجع للموضوع	01

هذا الجدول رقم 32 مكمل للجدول الذي قبله رقم 31، حيث بين الجدول 31 وجود صعوبات عند 62.5 بالمائة من الأئمة، في حين بين هذا الجدول رقم 32 طبيعة هذه الصعوبات التي يعاني منها الأئمة عينة الدراسة، وجاءت إجاباتهم موزعة على ثلاثة أنواع من الصعوبات، هي الصعوبات المتعلقة بالشعور بضعف في منهجية الطرح والمعالجة للموضوع، وصعوبات تتعلق بالخوف من الوقوع في أخطاء ، والنوع الثالث من الصعوبات التي ذكرتها الاستمارة في خانة "صعوبات أخرى" فبين المبحوثون طبيعتها في إجاباتهم. وكان مجموع تكرارات الصعوبات التي تواجه الأئمة هي24 تكرارا أي بنسبة 60 بالمائة من المستجوبين وهي تقريبا نفس النسبة في الجدول 31 التي قالت بوجود صعوبات(62.5 في الجدول 31)، وهذه الصعوبات موزعة كالتالي 06 تكرارات للصعوبات المتعلقة بالشعور بضعف في منهجية الطرح والمعالجة، و07 تكرارات بالخوف من الوقوع في أخطاء و11 صعوبة تحت خانة صعوبات أخرى. وبينت إجابات المبحوثين أن الخوف من الوقوع في أخطاء كان موزعا تقريبا بالتساوي على الخوف من الوقوع في أخطاء توجيه الاستدلال، أي تحميل النص الشرعي مالا يحتمل والجنوح به بعيدا عن مقصود الشرع بـ 06 تكرارات، والخوف من الوقوع في أخطاء تتعلق بحقائق شرعية وأخطاء لغوية بـ 05 تكرارات لكل منهما، وأخيرا الخوف من أخطاء في حفظ القرآن بدرجة أقل، بـ 03 تكرارات، ويكون هذا النوع من الأخطاء بسبب عدم الحفظ الجيد للقرآن الكريم. لكون الطلبة الأئمة يدخلون معاهد التكوين دون حفظ كاملِ القرآن الكريم، فيستكملون حفظ الباقي أثنا فترة التكوين القصيرة، وإلا سيرسبون ويطردون، فيحفظونه تحت ضغط الخوف من الرسوب حفظا سريعا ضعيفا مما يعرضهم بعد التخرج لهذا الخوف.

أما الصعوبات الأخرى فكانت بمجموع 11 تكرارا، بينت إجابات المبحوثين أنها تتوزع على 06 أنواع من الصعوبات في مقدمتها صعوبة اختيار الموضوع المناسب بـ 04 تكرارات، والنوع الثاني صعوبة الحاجة الاجتماعية وتأثيرها السلبي على أداء الأئمة بـ 03 تكرارات، ثم أربع صعوبات بتكرار واحد لكل واحد منها، هي التعامل مع الناس، وتقبل المصلين للموضوع، والخوف من عدم فهم المصلين لما يقصده الإمام.

سيما أن عددا معتبرا من المصلين بسبب انتهاكاتهم للشرع في معاملاتهم المختلفة، فكلما عالج الإمام موضوعا إلا وأسقطوه على أنفسهم وقالوا إن الإمام يستهدفنا، مما يجعل العلاقة بين الإمام والمصلين تعاني من التوتر.

بالإضافة إلى صعوبة عدم وجود مراجع للموضوع، وقد يكون سببها ضعف مرتب الإمام مما يجعل مكتبته فقيرة لا تتوفر على ما يحتاج إليه من مراجع في عملية التوجيه المسجدي .

والمتأمل في أسباب هذه الصعوبات يجد أنها تعود إلى ثلاثة عوامل، عامل التكوين الذي يقف وراء جل الصعوبات، كما في ضعف منهجية الطرح والمعالجة للموضوع، والخوف من الوقوع في أخطاء كيفما كان نوعها، وصعوبة اختيار الموضوع...، والنوع الثاني من الصعوبات يقف وراءها عامل الحاجة والبؤس الاجتماعي، الذي يعاني منه سبعون بالمائة من الأئمة، كما جاء في إجاباتهم في الجدول رقم 07، بسبب ضعف مرتبهم الذي لا يلبي لهم حتى الحاجات الضرورية اليومية، فكيف يفكر أحدهم في شراء كتاب يستفيد منه في أدائه الوظيفي. ثم أن الحاجة تؤثر على نفسية الإنسان من خلال الشعور بالانكسار والمسكنة والرؤية الدونية من المجتمع له. فبماذا يؤثر الإمام في الناس بسبب هذه الصعوبات؟ بتكوينه الذي لم يعط له إلا القليل من خلال نتائج معظم الجداول السابقة، أو بمظهره الذي ينم عن الحاجة والفاقة؟

أما العامل الثالث الذي يقف وراء صعوبات الإمام هو بعض جمهور المصلين نفسه، المنصرف عن المسجد ودروس الإمام، ومجيئه إلى المسجد شكليا أكثر منه لهدف تعلم الدين وتطبيقه في حياته اليومية، وتكفي الملاحظة المباشرة لأصناف من المصلين يوم الجمعة حيث لا يأتي بعضهم إلى المسجد إلا في الدقائق الأخيرة عندما يصعد الإمام فوق المنبر أو يوشك على الصعود، ويجلس بعضهم أمام الباب حتى ولو وجدت أماكن في الصفوف الأولى، لأنه مهتم بالخروج أول ما يسلم الإمام من الصلاة أكثر مما هو مهتم بما يقوله الإمام، وفعلا عندما يسلم الإمام ينهض هؤلاء بسرعة إلى الباب مهرولين من أجل الخروج، في مظهر بئيس كأنهم أفرج عليهم من السجن، ومن حيث المظهر يأتي أحدهم في ملابس الرياضة المعمولة للنوم وأشغال البيت المختلفة، لا علاقة لها بالمسجد ووقاره

ونظافته، كل ذلك يعود مما يعاني منه بعض هذا الجمهور من المصلين من أمراض متعددة، منها الأمية، والشرود عن المسجد، بسبب الجري وراء الدنيا ونسيان الآخرة وافتتانه بالقوالب الجاهزة المحببة للنفس مما تعرضه الفضائيات والانترنت وغيرهما كما سيأتي في الجدول رقم 36.

الجدول رقم 33: المدة التي قضاها الإمام في المسجد الأخير(الذي تم فيه ملء الاستمارة).

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من سنة	02	% 05
من1 إلى 3	12	% 30
من 4 إلى6	14	% 35
أكثر من6 سنوات	12	% 30
المجموع	40	% 100

يوضح الجدول رقم33 المدة الزمنية التي قضاها الإمام المستجوب في هذا المسجد الذي تم فيه ملء الاستمارة، ومبرر هذا السؤال معرفة المدة التي قضاها الإمام للحكم على أدائه بعد ذلك، حيث متى كانت المدة قصيرة قد يكون عامل الزمن مبررا لضعف أداء الإمام، لكونه لم يستطع أن يعالج جل ما يحتاج إليه جمهور المصلين، وقد صنفت المُدد التي قضاها الأئمة بمساجدهم الأخيرة إلى أربع مجموعات هي مدة أقل من سنة ووجد أن نسبتها صغيرة تصل إلى 05 بالمائة، وفئة من سنة إلى ثلاث سنوات بنسبة 30 بالمائة، وفئة من 04 إلى 06 سنوات قد وصلت نسبتها إلى 35 بالمائة، والفئة الأخيرة من كانت مدتهم في هذا المسجد أكثر من 06 سنوات وقد وصلت نسبتهم إلى 30 بالمائة، ومبرر هذا التصنيف أن مدة مادون السنة قد تكون غير كافية لمعرفة البيئة والتفاعل مع المصلين، ومن سنة إلى ثلاث سنوات فهي كافية للمعرفة والتفاعل وقد اتخذت في عالم التشغيل كمعيار للتثبيت والترقية لأنها مظنة في اكتساب الخبرة والمهارات، وأما ما كان من 04

إلى06 سنوات فهو مضاعف الفترة من سنة إلى ثلاث سنوات، وأخيرا ما كان فوق 06 سنوات فهو معيار معتبر في الخبرة. وقد وجد باستثناء فئة أقل من سنة ذات النسبة الضعيفة 05 بالمائة، أن بقية النسب تقريبا متساوية تتراوح ما بين 30 و35 بالمائة، أي أنه لا يوجد عذر قصر المدة كسبب لضعف الأداء والتأثير لدى فئات الأئمة المستجوبين في هذه الدراسة.

الجدول34: يوضح مدى التغيير الذي أحدث الأئمة في رواد المساجد، لصالح الإسلام حسب الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل ترى أنك أحدثت تغييرا في رواد مسجدك لصالح الإسلام؟	نعم	20	%50
	لا	02	%05
	دون المطلوب	18	%45
	المجموع	40	%100

يوضح الجدول رقم34، مدى التغيير الذي أحدثه الأئمة عينة الدراسة، في رواد مساجدهم، لصالح الإسلام، من خلال ما كانوا يدعونهم إليه، وقد أجاب 50 بالمائة من الأئمة عينة الدراسة بـ "نعم" أي أحدثوا تغييرا في رواد المساجد لصالح الإسلام أي بالالتزام بما يدعو إليه الإسلام، في حين أجاب 05 بالمائة بـ "لا" أي لم يحدثوا أي تغيير في المصلين الذين يرتادون مساجدهم لصالح الإسلام، وأجاب 45 بالمائة منهم أن التغيير الذي أحدثوه كان" دون المطلوب" ومعناه تغييرا جزئيا طفيفا يكاد لا يظهر، وإذا جمعت نسبة من قال "لا" مع من قال "دون المطلوب" سيصل مجموعهما إلى 50 بالمائة لا تؤثر نهائيا أو تأثيرا بسيطا لا يرقى إلى ما ينبغي أن يكون عليه المسجد كوسيط أساسي في التنشئة الاجتماعية الإسلامية، يلتجئ إليه المصلون للاحتماء به، والتزود منه، بما هم في حاجة إليه من أمور دينهم ودنياهم وآخرتهم، من أثر الهجمة الشرسة الوافدة من الغرب والمسلطة على المجتمع بمختلف الوسائل والأدوات في محاربة الدين والقيم والفضيلة.

الجدول رقم 35: يوضح مجالات التغير الذي حدث عند المصلين حسب الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات
التزام المصلين بما كان يدعو إليه الإمام	15
إقبالهم على الدروس المسجدية	13
زيادة استفساراتهم للإمام عما كان يلقيه من الدروس	14
المحافظة على صلاة الجماعة	14
المحافظة على صلاة الصبح	09
تحسن ملحوظ في أخلاق المصلين	09
بناء علاقات تفاعلية حسنة في محيط المسجد	14
القضاء على آفات اجتماعية في محيط المسجد	15
زيادة عدد فئات المصلين في المسجد	11
إقبال المصلين خاصة الصغار منهم على حفظ القرآن الكريم	12
ثمار أخرى	**00**

يوضح الجدول رقم 35 مجالات التغير التي حدثت عند المصلين، والتي يصرح الأئمة أن لهم فيها دور، من خلال عملية التوجيه المسجدي، وقد صنفت هذه التغيرات كخيارات السؤال رقم35 في الاستمارة، وعددها 10 كخيارات مغلقة، وترك خيار واحد مفتوح لاستدراك ما يمكن أن يكون من نقص في الاستمارة، لم يُنتبه إليه، وقد جاءت إجابات الأئمة عينة الدراسة موزعة على الخيارات العشرة دون أية إضافة أخرى لخيارات الاستمارة، مما يبدو استغراق الاستمارة لجميعها.

وجاءت إجابات المبحوثين حول تلك التغيرات بنسب متقاربة تتراوح بين 15 تكرارا و 09 تكرارات، كما يوضح الجدول المذكور، أي أن نسبة التغيير تتراوح بين 37.5 إلى 22.5 (لأن عينة الدراسة 40 فردا، فـ 15تكرارا بحدوث تغير في مجال ما يعني 25 تكرارا بدون حدوث تغيير) ، وهذه النتيجة تتماشى ونتيجة الجدول رقم 31 المتعلق بنسبة

الأئمة الذين يجدون صعوبات في التوجيه المسجدي، والذين كانت نسبتهم 62.5 بالمائة، مما يجعل أثرهم إما ضعيفا أو منعدما، مما يجعل نسبة التأثير هذه تتماشى والنتائج السابقة.

الجدول رقم 36: يوضح أسباب عدم تأثير الأئمة في رواد المساجد حسب عينة الدراسة .

الاحتمالات: (لماذا لم يؤثر الإمام في المصلين؟)		التكرارات
طبيعة المنطقة يسودها الشرود عن الدين		03
عدم استقراري (أي الإمام)		04
الصراعات داخل المسجد		02
الصراع بين اللجنة الدينية والإمام		01
أداء الإمام كان ضعيفا		02
أسباب أخرى		08
طبيعة الأسباب الأخرى	العزوف عن الدين والتعلق بالدنيا	02
	انصراف الناس عن الدين بسبب المغريات الأخرى من فضائيات وانترنت...	02
	عدم معرفة البيئة لكون الإمام من بيئة مغايرة تماما	02
	الفكر السائد بالمنطقة	01
	قصر المدة التي قضاها الإمام بالمسجد	01

في الجدول رقم36 المتعلق بأسباب عدم تأثير الأئمة عينة الدراسة في رواد المساجد، جاءت إجابات المبحوثين موزعة على الأسباب الخمسة المذكورة أصلا كخيارات السؤال رقم36 في الاستمارة، بتكرارات تتراوح بين 04 و01، في مقدمتها عدم استقرار الإمام، يليها في الأسباب أن طبيعة المنطقة يسودها الشرود عن الدين لسبب من الأسباب، ثم في المرتبة الثالثة الصراعات داخل المسجد بين فئات المصلين لتوجهاتهم المختلفة وانتماءاتهم الحزبية، ثم أداء الإمام الضعيف، وأخيرا صراع الإمام مع لجنة المسجد.

وأما فيما يخص خانة "أسباب أخرى" المفتوحة في السؤال المذكور، فقد جاءت إجابات المبحوثين عنها بـ08 تكرارات موزعة بعد ذلك على 05 أسباب هي: العزوف عن الدين والتعلق بالدنيا، انصراف الناس عن الدين بسبب المغريات المزينة للناس عن طريق الفضائيات الماجنة والانترنت...، وكذلك عدم معرفة البيئة عند الإمام لكونه من بيئة أخرى، وقد لاحظت أثناء إجراء العمل الميداني سيما في قسنطينة وجود أئمة من المناطق الصحراوية كأدرار وتمنراست، وهؤلاء هم الذين اختلفت عليهم البيئة المناخية والبشرية مما جعلهم يشعرون بصعوبة التأقلم والتأثير الفعال رغم حفظهم الجيد للقرآن الكريم وحسن قراءتهم له في الغالب، وفي الرتبة الأخيرة تأتي أسباب قصر المدة والفكر السائد بالمنطقة بنفس التكرارات.

III / المحور الثالث: عرض وتحليل نتائج عوائق التكوين:

الجدول رقم37: يوضح هل جميع المترشحين للتكوين أئمة يؤهلهم مستواهم لذلك؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل المترشحون للتكوين أئمة يؤهلهم مستواهم لذلك؟	نعم	00	% 00
	لا	02	% 5
	يؤهل البعض فقط	38	% 95
المجموع		40	% 100

يوضح الجدول رقم 37 المتعلق بمستوى المترشحين للتكوين أئمة هل يؤهلهم مستواهم لذلك أم لا؟ وكانت خيارات إجابات الاستمارة كما يوضح الجدول ثلاثة، هي: نعم، لا، يؤهل البعض فقط.

وكانت إجابة عينة الدراسة على خيار نعم "لاشيء" أي 00 بالمائة، في حين كان خيار "لا" تكراران فقط أي بنسبة 5 بالمائة فقط، وبقيت نسبة 95 بالمائة مع خيار يؤهل البعض فقط، أي البعض الآخر غير مؤهل، وسنرى في الجدول 38 الموالي ماهي خصائص المؤهلين في نظر عينة الدراسة، ومن ثم يتضح من هم غير المؤهلين بسبب غياب تلك الخصائص التي يراها الأئمة عينة الدراسة. أما من حيث المستوى وهو المقصود في هذا السؤال فإذا عدنا إلى الدراسة النظرية سنعرف من هم غير المؤهلين، من خلال مستويات المترشحين للتكوين في معاهد تكوين الأئمة من ذوي مستوى السنة الرابعة متوسط والسنة الثالثة ثانوي، الذين لم يستطيعوا اجتياز امتحان السنة الأولى ثانوي بالنسبة للفئة الأولى وامتحان البكالوريا بالنسبة للفئة الثانية، هذا من حيث المستوى، وبينت أيضا المقابلة مع أساتذة معهد التلاغمة لتكوين الأئمة ومديرها الذي كان أستاذا فمديرا للدراسات فمديرا

للمعهد أن المؤهلين للتكوين أئمة هم شريحة الثالثة ثانوي الذين درسوا في شعبة العلوم الإسلامية سابقا وهم قلة بسبب إلغاء شعبة العلوم الإسلامية من التعليم الثانوي، مما يبين أن نسبة معتبرة مستواها ضعيف في الأصل مما يجعلها غير مؤهلة من حيث المستوى الذي يدخلون به للتكوين.

الجدول38: يوضح خصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة.

ماهي خصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة؟	التكرارات
الدافع للإمامة عندهم رسالي وليس وظيفة للارتزاق	13
أهل القرآن: حفظا وفهما وعملا	12
أخلاق عالية (الرسول صلى الله عليه وسلم قدوتهم)	11
ذوو رصيد معرفي جيد قبل الدخول للتكوين(بكالوريا على الأقل)	11
مستوى تعليمي جيد في العلوم الشرعية قبل الدخول للتكوين	09
لهم إرادة قوية في تحسين مستواهم من خلال البحث العلمي المتواصل	08
لهم فهم جيد للواقع والعصر الذي هم فيه	07
لهم القدرة على التواصل مع الآخرين وإفادتهم	05
يكونون من الذين تربوا في البيئة المسجدية قبل ذلك	04

في هذا الجدول رقم 38 المتعلق بخصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة، هو جدول مكمل للجدول رقم 37، الذي قالت فيه نسبة 95 بالمائة من عينة الدراسة أن المترشحين للإمامة بسبب مستواهم ليسوا كلهم مؤهلين للتكوين أئمة بل البعض منهم فقط هم المؤهلون. وحتى لو كان مستواهم يؤهلهم للتكوين أئمة هل المستوى العلمي فقط هو الذي يجعل الشخص إماما ناجحا؟ أم هناك خصائص أخرى لا بد من توفرها إلى جانب المستوى العلمي للنجاح في أداء رسالة الإمامة، وهذا ما يوضحه هذا الجدول رقم38، حسب الأئمة عينة الدراسة، وقد بلغ مجموع إجاباتهم 80 تكرارا أي ضعف حجم العينة،

لأن المجيب قد يعطي أكثر من صفة في إجابته، يتمنى أن يراها في المترشح للإمامة وقد أمكن تصنيف أجوبتهم وترتيبها تنازليا في 9 خصائص أساسية، لامناص من توفرها في من سيترشح للإمامة حتى ينجح في أدائه، وهذه الخصائص هي:

ـ في مقدمة تلك الخصائص بـ 13 تكرارا أن يكون حافز المترشح للإمامة رساليا وليس وظيفيا ارتزاقيا، أي بمعنى لو عرض على الإمام وظيفة أخرى تدر عليه رزقا أحسن ومكانة اجتماعية أفضل من الإمامة سيتمسك بالإمامة، لأن الدافع إليها رسالي وليس مادي. لكن لو عرض فعلا حتى على أئمتنا العاملين بدل المترشحين لها هذا الامتياز، هل سيبقى منهم أحد في المسجد؟

ـ الخاصية الثانية بـ 12 تكرارا أن يكون المترشح للإمامة من أهل القرآن حفظا وفهما وعملا، وقد بينت الدراسة في شقها النظري أن بعض المتكونين بالمعاهد يستكملون حفظهم للقرآن بعد الدخول إليها، أما المتكونون بالجامعات، فيجتازون مسابقة التوظيف وليس معهم إلا ربع القرآن في كثير من الحالات، ويشترط عليهم بقية الحفظ حتى يرسموا. وأما الفهم العميق له فقد لا يتحقق للكثير حتى بعد تخرجهم كما جاء في إجاباتهم عما زودهم به التكوين كما في الجدول رقم 20.

ـ الخاصيتان الثالثة والرابعة من حيث الترتيب، هما أخلاق عالية يكون الرسول صلى الله عليه وسلم هو قدوة المترشح، والرصيد المعرفي الجيد الذي لا يقل على البكالوريا بـ 11 تكرارا لكل واحدة منهما.

ـ الخاصية الخامسة في الترتيب بـ 9 تكرارات أن يكون للمترشح للتكوين في الإمامة مستوى جيد في العلوم الشرعية، تزود به في المراحل السابقة قبل مجيئه للتكوين.

ـ الخاصية السادسة بـ 8 تكرارات وهو أن يتصف المترشح بإرادة قوية في تحسين مستواه من خلال مواصلة البحث العلمي، لأن التكوين مهما كان جيدا لن يغطي كل حاجيات الإمام بسبب المستجدات التي تطرأ على الناس والتغيرات السريعة في المجتمع، والاكتشافات المتسارعة في مجال العلوم والمعارف حيث يمكن للإمام توظيفها في أدائه الأمثل بلغة العصر.

ـ الخاصية السابعة تنازليا بـ 7 تكرارات هي أن يكون لمن يترشح للإمامة فهم جيد للواقع والعصر الذي هو فيه، حتى يستطيع أن يوصل الإسلام للناس ولا يفتنهم عنه بسبب قصور فهمه.

ـ الخاصية الثامنة المقترحة من طرف عينة الدراسة هي قدرة المترشح على التواصل مع الآخرين وإفادتهم كطبيعة في شخصيته، فلو كان الشخص منعزلا منطويا على نفسه لا يحب التواصل مع الآخرين فقد لا ينجح في رسالته حتى ولو كان له علم وغيره.

ـ الخاصية التاسعة والأخيرة هي أن يكون المترشح للتكوين ممن تربى في البيئة المسجدية، عارفا بها ومحبا لها ومترددا عليها، حتى يتعلق بالمسجد وينغرس فيه بعد تخرجه، لا من الذين يأتون إليه مرة في الأسبوع لصلاة الجمعة ثم ينصرفون مع الناس.

الجدول رقم 39: يوضح مدى ملاءمة الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
كيف هي أوضاع الطلبة الاجتماعية والخدماتية أثناء التكوين؟	ملائمة	03	%07.5
	غير ملائمة	18	%45
	مقبولة	19	%47.5
المجموع		40	%100

يوضح الجدول رقم 39 مدى ملاءمة الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين، وكانت إجاباتهم في ثلاث فئات كما يوضح الجدول، إذ قالت الفئة الأولى في الجدول أنها ملائمة بنسبة 07.5 بالمائة، وقالت الفئة الثانية فيه أنها غير ملائمة بنسبة 45 بالمائة، أما الفئة الثالثة بنسبة 47.5 بالمائة قالت مقبولة، وتوضح هذه النسب أن نسبة الرضى الكامل عن هذه الخدمات والأوضاع الاجتماعية متدنية لا تزيد عن 07.5 بالمائة، في حين يصل الرفض الكامل لها إلى نسبة 45 بالمائة، وهي نسبة عالية، أما بقية

المجيبين وتبلغ نسبتهم 47.5 بالمائة، فهم الذين يقبلونها على مضض في عبارة "مقبولة" فهي لا ترقى إلى "ملائمة" ولا تنزل إلى الرفض المطلق بـ" غير ملائمة".

ووجد من الاستمارة أن الرافضين لأوضاعهم الاجتماعية والخدماتية انتموا في تكوينهم إلى معاهد تكوين الأئمة ماعدا معهد التلاغمة، وتيزي وزو بدرجة أقل، وأما الذين أجابوا بدرجة "مقبولة" هم المتخرجون من الجامعات بنسبة كبيرة منهم.

الجدول رقم40: يوضح ماهو غير الملائم في الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين؟

	الاحتمالات	التكرارات
ماهو غير الملائم في الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين؟	الإطعام	12
	المجال الصحي	13
	المجال الرياضي	12
	قلة النظافة	15
	وضعية المراقد	13
	النظام الداخلي	11
	ضعف المنحة الممنوحة	16

في الجدول 40 الذي يوضح ماهو غير الملائم في الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين ، كانت إجاباتهم موزعة على خيارات الاستمارة السبعة بنسب متقاربة تتراوح بين أعلاها بـ 16 تكرارا لضُعف المنحة الممنوحة يليها قلة النظافة بـ 15 تكرارا، وتتقارب بقية الخيارات الأخرى بين 13 و 11 تكرارا، المتعلقة بالمجال الصحي ووضعية المراقد والمجال الرياضي.

وهذه الإجابات تتوافق مع ما جاء في الجانب النظري للدراسة حيث بينت أن المتكونين بالمعاهد منحتهم لا تزيد عن 900 د.ج ويخصم منها 300 د.ج حق الأكل ليبقى لهم 600

د.ج مصروف الشهر للأئمة المدرسين، أما المعلمون فمنحتهم 600 د.ج فقط ويخصم منها 300د.ج حق الأكل ليبقى لهم مصروف الشهر 300د.ج، كما أن المراقد في معاهد التكوين حجراتها كبيرة ينام فيها حتى 8 طلاب في الغرفة الواحدة مما يؤدي إلى الشعور بالانزعاج وعدم الراحة بسبب الحياة الجماعية لأفراد قد تكون طبائعهم وأمزجتهم مختلفة، وانعدام المجال الرياضي وصرامة النظام الداخلي في نظرهم، ويبدو أنها إجابة المتكونين بالمعاهد من خلال رفضهم لصرامة النظام الداخلي، لأنه لا توجد صرامة بالنسبة للمقيمين بالأحياء الجامعية.

الجدول رقم41: يوضح مدى وجود مكتبة للطلبة بمؤسسة التكوين أثناء التكوين؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
في مرحلة تكوينك ، هل كانت توجد مكتبة عامة داخل مؤسسة التكوين موجهة للطلبة؟	نعم	36	%90
	لا	04	%10
	المجموع	40	%100

في هذا الجدول رقم 41 المتعلق بمدى وجود مكتبة عامة موجهة للطلبة أثناء التكوين، جاءت إجابة المستجوبين بنسبة 90 بالمائة بنعم، مما يعني إثباتها، وقد تعود إجابة 10 بالمائة منهم بـ "لا" إلى عدم إطلاعهم لعدم اهتمامهم بالمكتبة أصلا، أو ربما في مرحلة تكوينهم تلك فعلا لم تتأسس المكتبة بعد؟ بسبب ما مرت به معاهد تكوين الأئمة من تطورات وما زالت إلى اليوم، كما بينته الدراسة النظرية في فصل التكوين، إذ بدأت العملية بالبعثة الأزهرية كمؤطرين للتكوين وفق برنامج المعاهد التابعة للأزهر وبكتبه ومرت المعاهد بمراحل تطورت فيها البرامج، وتغيرت حتى وصلت إلى جزأرة التأطير، و منهاج التكوين في سنة 2005 .

الجدول رقم 42: يوضح مدى تغطية كتب مكتبة الطلبة في مؤسسة التكوين لحاجات الطلاب؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تغطي كتب المكتبة حاجات الطلاب؟	نعم	22	%55
	لا	07	%17.5
	دون المطلوب	11	%27.5
	المجموع	40	%100

يوضح الجدول رقم 42 المتعلق بمدى تغطية كتب مكتبة الطلبة بمؤسسة التكوين لحاجات الطلبة العلمية، وقد جاءت إجابة عينة الدراسة بـ "نعم" بنسبة 55 بالمائة، أي تغطي المكتبة الحاجات العلمية للطلاب، في حين النسبة المتبقية وهي 45 بالمائة انقسمت على الفئتين المتبقيتين بنسبة 17.5 قالت "لا" أي لا تلبي المكتبة حاجات الطلاب العلمية، و27.5 قالت "دون المطلوب" أي خدماتها غير كافية،ونسبة 45 بالمائة القائلة ب"لا" و"دون المطلوب"هي نسبة تقترب للنصف، مما يجعلها مؤشرا سلبيا إلى حد كبير،عن خدمات المكتبة.

الجدول رقم 43:مدى ملاءمة مستوى الأستاذ، المكون في معاهد تكوين الأئمة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
هل رتبة أستاذ التعليم الثانوي ـ المكون في معاهد تكوين الأئمة ـ كافي لتأطير من سيؤطر المسجد لاحقا؟	نعم	04	%10
	لا	23	%57.5
	بدون إجابة	13	%32.5
	المجموع	40	%100

في هذا الجدول رقم43 المتعلق بمدى ملاءمة مستوى أستاذ التعليم الثانوي المكون في معاهد تكوين الأئمة، لتكوين من سيؤطر المسجد لاحقا، أي هل هذا الأستاذ له من المستوى والتأهيل ما يعطيه القدرة الكافية ليجعل من الطالب الإمام الذي يتكون عنده إماما في المستوى المطلوب، له القدرة الكافية على تأطير كل رواد المسجد على اختلاف مستوياتهم وأعمارهم وجنسهم؟

وجاءت إجابة الأئمة، عينة الدراسة في ثلاث فئات كما يوضح الجدول، وأعلاها نسبة بـ 57.5 بالمائة قالت "لا" أي أن مكون الأئمة الحالي على مستوى المعاهد بمستواه كأستاذ للتعليم الثانوي غير كاف في عملية تأطير الأئمة، أي أن الإمام في حاجة إلى مؤطر ذي مستوى أعلى.

الفئة الثانية من حيث النسبة هي التي امتنعت عن الإجابة وبلغت نسبتها 32.5 بالمائة، وربما هذه النسبة هي التي تكونت بالجامعة وليس لها معطيات دقيقة عن التكوين بمعاهد الأئمة لذلك امتنعت عن الإجابة، أو لحساسة الإجابة في موضوع التقييم الذي ربما يقتضي أن يكون مستوى المُقوِّم أعلى من المقوَّم، أو لسبب آخر .

أما الفئة الثالثة والأخيرة فهي التي أجابت بنعم، أي أن أستاذ التعليم الثانوي له المقدرة على تأطير من سيؤطر المسجد لا حقا من الأئمة، وبلغت النسبة المئوية لهذه الفئة 10 بالمائة فقط

ومن المقارنة بين نسب الإجابات، يتضح أن نتيجة الإجابة تتحكم فيها النسبة العالية بـ 57.5 بالمائة التي قالت أن مستوى المكون الحالي بمعاهد تكوين الأئمة غير كافي.

ثم الفئة الموالية ممتنعة عن الإجابة بنسبة 32.5 بالمائة . وتبقى نسبة 10 بالمائة فقط هي التي قالت نعم. أي أن الأستاذ الحالي بمستوى شهادة ليسانس كافي للتكوين بمعاهد الأئمة.

الجدول رقم: 44 يوضح المستوى المقترح للأستاذ المكون بمعاهد تكوين الأئمة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية
ماجستير ـ على الأقل ـ	05	%22
دكتوراه	18	%78
المجموع	23: (الـذين قـالوا: لا، في الجدول 43 السابق)	%100

إن الجدول رقم 44 هذا مكمل للجدول 43 الذي يسبقه، حيث بين السابق بنسبة 57.5 بالمائة أن مستوى مكون الأئمة بالمعاهد الإسلامية غير كاف، وهنا جاءت إجابة هذه النسبة عن بقية السؤال بتحديد المستوى المقترح لمكون الأئمة بالمعاهد؟ فكانت: الدكتوراه بـ 18 تكرارا أي بنسبة 78 بالمائة من تلك النسبة، في حين اكتفى الباقي منها وهي نسبة 22 بالمائة بالماجستير على الأقل، أي كحد أدنى، بمعنى آخر تلميحا الأفضل الدكتوراه.

لكن حامل الماجستير والدكتوراه المقترحان للتكوين، مكانهما الجامعة وليس معاهد بمستوى التعليم الثانوي، مما يعني أن هذه الإجابة توحي بضرورة تكفل الجامعة فقط بتكوين الأئمة، لتوفرها على الكفاءات اللازمة على الأقل. وإن كان حتى الأئمة المتخرجين حاليا من الجامعة يشتكون من مستوى التكوين، وأنه ما أعطاهم إلا القليل، ولكن لأسباب أخرى، في مقدمتها البرامج غير الملائمة، وليس بسبب ضعف المكوّن.

IV / المحور الرابع:

عرض وتحليل نتائج مدى بناء برامج التكوين لعنصر القدوة الشاملة لدى الأئمة، ودروها في التوجيه المسجدي.

الجدول 45: يوضح نظرة الأئمة عينة الدراسة لمكانة القدوة الحسنة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
القدوة الحسنة ضرورة لا يمكن التخلي عنها	34	%85
القدوة الحسنة شرط مهم ولكن في الدرجة الثانية بعد التكوين	06	%15
المجموع	40	%100

يحدد الجدول رقم45 هذا، رؤية الأئمة عينة الدراسة لمكانة القدوة الحسنة، في أداء رسالة الإمامة، ويظهر الجدول أن نسبة 85 بالمائة منهم يرونها ضرورة لا يمكن التخلي عنها، أي قبل الحديث عن أي صفة أخرى للإمام نبحث عن مدى اتصافه بمظاهر القدوة الحسنة، فإن لم تتوفر فيه، فلا يصلح للإمامة، حتى ولو توفرت فيه بقية الشروط الأخرى، ولعل هذه الرؤية المؤكدة على ضرورة ومكانة القدوة الحسنة، ناجمة عن الأثر المسيء والمدمر لرسالة الإمام والمسجد وحتى الإسلام، بسبب ما تتركه السمعة السيئة، الناجمة عن تصرفات مشينة، تصدر عن بعض المنتسبين للإمامة. في حين أن الضعف العلمي والأدائي للإمام رغم أنه لا يحدث الرضى والأثر الإيجابي التغييري المطلوب لدى المصلين، ولكنه في نفس الوقت لا يحدث ذلك الاشمئزاز والفتنة التي تحدثها التصرفات السيئة للإمام لدرجة مقاطعة الصلاة من خلفه، والتخلي حتى عن الصلاة لدى بعض

الجاهلين الذين لا يفرقون بين الإسلام وتصرفات الأشخاص، ويصبح الإمام حديث العام والخاص.

في حين قالت النسبة الباقية وهي 15 بالمائة فقط، أن القدوة شرط مهم، ولكن في الدرجة الثانية بعد التكوين العلمي، أي أعطت الأولوية للجانب العلمي، ويتضح من نسب الجدول، أن الأغلبية المطلقة تنتصر للقدوة الحسنة، وهذا التوجه الصادر عن الأئمة، له ما يبرره في الأصول الإسلامية، فالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في مقاصدهما ومحتوياتهما تكوين القدوة الحسنة، ويكفي هنا للاستدلال لا الحصر في هذا الباب بقوله تعالى مخاطبا النبي صلى الله عليه وسلم (**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**. (**4**))[7] ثم مخاطبا المسلمين بضرورة الاقتداء به صلى الله عليه وسلم بقوله (**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا** (**21**))[8]

الجدول 46: يوضح مجالات القدوة الحسنة في نظر الأئمة عينة الدراسة.

ماهي مجالات القدوة الحسنة في نظرك؟	التكرارات
أخلاقية	08
عقائدية	03
علمية	01
مظهرية	01
عبادية	00
كل ذلك (أي كل ما سبق)	18
اشمل من ذلك	15

يوضح الجدول رقم 46 مجالات القدوة في نظر الأئمة عين الدراسة، وهو مكمل للجدول السابق رقم 45 الذي أكدت فيه عينة الدراسة بـ 34 تكرارا من 40 أي بنسبة 85 بالمائة

[7] ـ قرآن كريم، سورة القلم، الآية .4.
[8] ـ قرآن كريم، سورة الأحزاب، الآية.21.

على ضرورة اتصاف الإمام بالقدوة الحسنة، وفي هذا الجدول تم تحديد مجالات تلك القدوة، حسب خيارات سؤال الاستمارة، وكانت القدوة الأخلاقية بـ 08 تكرارات تليها العقائدية بـ 03 تكرارات ثم العلمية والمظهرية بتكرار واحد لكل منهما ، ولا شيء للقدوة العبادية، ثم 18 تكرارا للخانة التي تحمل "كل ذلك" واسم الإشارة يعود على جميع مجالات القدوة السابقة، في حين كانت الخانة الموالية لها في الترتيب " أشمل من ذلك" بـ 15 تكرارا.

ويتضح من هذه الإجابات أنه في القدوة الجزئية تتصدر الأخلاق بقية مجالات القدوة، لكون الأخلاق هي المجال الواسع والظاهر في التعامل، في حين لم تأخذ العبادة أي شيء لكونها علاقة بين العبد وربه، والنية فيها سرية لا يطلع عليها إلا الله، وبقي التركيز على خانتين فقط هما: "كل ذلك" أي كل مجالات القدوة المذكورة قبل ذلك، من الأخلاق والعقائد والعلم والمظهر والعبادة في صورة متكاملة متوازنة بـ 18 تكرارا من 34 في الجدول 45 السابق ـ الذين قالوا عن القدوة ضرورة لا يمكن التخلي عنها ـ أي بنسبة 53 بالمائة، والخانة الموالية لها في الجدول بـ 15 تكرارا أي بنسبة 44 بالمائة للذين قالوا "أشمل من ذلك" أي يجب أن تكون القدوة أوسع مما ذكر في خيارات الاستمارة، إذ لم يذكر فيها سلامة الحواس عند الإمام واستغنائه ماديا عن الناس... ويفهم من كلامهم أنه على الإمام أن يكون كالشامة، كما يتقدم الناس في الصفوف ويعلو المنابر، عليه أن يتقدمهم منزلة رفيعة في الفضائل والمكارم الشاملة، وقد يتحقق ذلك لو اختير الرساليون للإمامة ورفعت عنهم إكراهات الحاجة وضعف التكوين.

الجدول 47: يوضح مدى بنائية برامج التكوين للقدوة الحسنة.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل البرامج التي خضعت لها تساهم في بناء القدوة الحسنة؟	نعم	08	%20	
	لا	08	20	% 80
	إلى حد ما	24	60	
	المجموع	40	% 100	

يوضح الجدول رقم 47 مدى بنائية برامج التكوين التي يخضع لها الأئمة للقدوة الحسنة، وجاءت إجاباتهم كما يوضح الجدول بنسبة 20 بالمائة "نعم"، و20 بالمائة "لا" و60 بالمائة "إلى حد ما" .

فإذا جمعت نسبتا القائلين بـ"لا " مع القائلين إلى "حد ما" سيكون المجموع 80 بالمائة الذين يعتبرون أن دور البرامج التكوينية في مجال بناء القدوة إما سلبي، لا يبني هذه القدوة المطلوبة، أو يبنيها ولكن بصورة غير كافية، ومعلوم أن الجانب المعرفي المحصل عليه في التكوين يتحول إلى سلوك ممارس في الحياة العملية، ومن ثم قد يكون لضعف برامج التكوين في بناء القدوة الحسنة تأثير في عدم استيفاء الأئمة لشروط القدوة الحسنة الكاملة كما سيأتي في الجدول رقم55.

الجدول 48: يوضح كيف تم بناء القدوة الحسنة عند الأئمة عينة الدراسة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كيف تم بناء القدوة الحسنة عندك؟	في الأسرة	02	%05
	في المدرسة بمراحلها المختلفة	03	%07.5
	بالقراءة عن نماذج من القدوة مؤثرة	10	%25
	من جميع ذلك بنسب مختلفة	25	%62.5
	بسبب آخر	00	% 00
	المجموع	40	%100

يوضح الجدول رقم 48 كيف تم بناء القدوة الحسنة عند الأئمة عينة الدراسة، وقد بين الجدول رقم 47 السابق، أن برامج التكوين في المعاهد تبني القدوة إلى حد ما أو لا تبنيها أصلا، وفي هذا الجدول بين أفراد عينة الدراسة أن الأسرة والمدرسة بمراحلها المختلفة دورهما في مجال بناء القدوة لا يرقى إلى المستوى المطلوب، إذ بنت الأسرة القدوة عند

05 بالمائة منهم، وأن المدرسة بمراحلها المختلفة وحدها بنت القدوة عند 07.5 بالمائة، أي بمجموع 12.5 بالمائة مردود الأسرة والمدرسة في مجال بناء القدوة الحسنة.

في حين تم بناء القدوة الحسنة عند الباقي إما من خلال التأثر أثناء القراءة عن نماذج ذات قدوة حسنة، وقد بلغت نسبة هذه الفئة 25 بالمائة، أو من جميع ما سبق ولكن بنسب مختلفة، وقد بلغت نسبة هذه الفئة الأخيرة 62.5 بالمائة. مما يؤشر على ضعف عملية التكوين بمفردها في بناء القدوة الحسنة عند الأئمة حسب إجابات عينة الدراسة.

الجدول 49: يوضح هيئة لباس الأئمة من منظور الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
متميزا خاصا بالأئمة عندما يكون الإمام بالمسجد	15	%37.5
كلباس سائر الناس عندما يكون الإمام خارج المسجد	10	%25
متميزا خاصا بالأئمة	10	%25
كلباس سائر الناس(في حدود ما يليق بمقام الإمام)	05	%12.5
المجموع	40	%100

عولج في الجدول رقم 49 أعلاه لباس الأئمة كمظهر من المظاهر التي كانت في الماضي مميزة لهم، ولذلك طرح سؤال الاستمارة كيف يكون لباس الأئمة في خيارين اثنين هما، كيف يكون لباس الأئمة في نظرك: متميزا خاصا بالأئمة، أو كسائر الناس؟ إلا أن إجابات بعض المبحوثين قيدتهما بداخل المسجد وخارجه، فأصبحت الخيارات أربعة كما ظهر في الجدول، وأعلى نسبة بـ 37.5 بالمائة للقائلين أن يكون متميزا خاصا بالأئمة أثناء تواجدهم بالمسجد للصلاة والتدريس وفي المناسبات الدينية والاجتماعية.

تليها نسبة 25 بالمائة للقائلين بأن لباس الإمام يكون كلباس سائر الناس عندما يكون خارج المسجد. ولعل هذا التقييد بداخل المسجد وخارجه، الذي ظهر عند المبحوثين أن نسبة 80 بالمائة من الأئمة عينة الدراسة شباب، تقل أعمارهم عن 41 سنة كما وضح الجدول رقم1

السابق، وهم بهذا التقييد عبروا عن حقيقة لباسهم المعتاد، إذ يكون لباسهم كلباس سائر الناس خارج المسجد، ولهم لباس خاص بالصلاة في المسجد كأن يرتدي أحدهم قميصا أو قندورة أو قشابية...الخ.

أما الفئة الثالثة بنسبة 25 بالمائة أيضا قالت أن لباس الإمام يكون متميزا خاصا بالأئمة على الإطلاق، داخل وخارج المسجد، ولعل هؤلاء هم الذين تجاوز سنهم سن الشباب وأصبح لباسهم لا يتغير كما هو واقع عند المسنين من الأئمة.

أما الفئة الأخيرة بنسبة 12.5 بالمائة هي التي ترى أن لباس الأئمة يكون كلباس سائر الناس في المسجد وخارجه، وهم يقصدون بذلك أن الإمام عندما يرتدي مثلا قميصا وفوقه معطفا، أو يرتدي قشابية فهذا ليس لباسا يتميز به الأئمة فقط، بل يرتديه كثير من الناس. ويتضح من هذه الإجابات ونسبها أن اللباس النمطي الذي كان يتميز به الأئمة في السابق من شاش وقندورة وقشابية أو قندورة وبرنوس أو كليهما لم يعد هو السائد عند أئمة الجزائر اليوم، وقد يكون للسن والتغيرات التي أصابت المجتمع تأثير في ذلك.

الجدول 50: يوضح مدى إمكانية اعتياد الإمام لكل الأماكن؟

الاحتمالات		التكرارات		النسبة المئوية	
هل يمكن أن يعتاد الإمام كل الأماكن؟	لا	29	35	72.5	% 87.5
	للدعوة فقط	06		15	
	نعم	05		% 12.5	
	المجموع	40		%100	

في هذا الجدول رقم 50 الذي يوضح إذا كان بالإمكان للإمام أن يعتاد كل الأماكن أم لا؟ وهو يدخل في أسئلة المحور الرابع المتعلق ببنائية القدوة ودورها في التوجيه المسجدي، وعُرِض هذا السؤال لمعرفة هل هناك قيود تفرضها مكانة الإمامة على الإمام في تنقلاته حفاظا على سمعته؟ وجاءت إجابات المبحوثين في ثلاث فئات هي:

"لا" أي لا يمكن للإمام أن يعتاد كل الأماكن ونسبة هذه الفئة 72.5 بالمائة، وهي أعلى نسبة.

الفئة الثانية قالت نعم ولكن قيدتها بالدعوة، أي إذا كان تنقل الإمام من أجل دعوة الناس للإسلام، فلا بأس، حتى ولو كان المكان تحوم حوله الشبهات، لأن الناس في هذه الحالة سيرون الإمام وهو يقوم بدعوة الناس للخير، ونهيم عما يمكن أن يكون في محيطهم من الشرور، سيرفع اللبس عن سر تواجد الإمام في موقعه ذلك، مما يرفع عنه الشبهة، ونسبة هذه الفئة 15 بالمائة.

أما الفئة الأخيرة هي التي قالت نعم، وبلغت نسبتها 12.5 بالمائة، أي يمكن للإمام أن يتنقل لأي مكان بدون أي تقييد، ويبدو أن السؤال عندها غير مفهوم، لأنه لو قيل لها هل يمكن للإمام أن يدخل إلى المخمرة مثلا لقالوا "لا".

الجدول 51: يوضح طبيعة الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها؟ ولماذا؟

ماهي الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها؟	كل ما يخدش في شخصية وأخلاق الإمام (كل أماكن الشبهات كالملاهي، والملاعب، والشواطئ، والحمامات،... ، وما يرفضه العرف حتى ولو كان مباحا كالمقاهي).	التكرارات 35
لماذا؟	: حتى لا يعطي مصداقية لتلك الأماكن.	05
	حتى لا يفتتن به الناس.	04
	حتى لا يسيء لمكانة الإمامة والإسلام	05
	لإبراء ذمته وعرضه	21
المجموع :35(التي قالت لا أو للدعوة فقط في الجدول 50)		

يوضح هذا الجدول رقم 51، طبيعة الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها ولماذا، وهو مكمل للجدول رقم 50 السابق الذي طرح سؤالا هل يمكن للإمام أن يعتاد كل الأماكن؟

وأجاب 35 منهم بلا أو للدعوة فقط، أي بنسبة 87.5، ثم جاء هذا السؤال ليستوضح عن طبيعة هذه الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها ولماذا؟ فجاءت إجابة المبحوثين بـ 35 تكرارا تبين أن تلك الأماكن هي:كل ما يخدش في شخصية وأخلاق الإمام من أماكن الشبهات كأماكن اللهو، والملاعب التي تضيع فيها الأوقات والصلوات من أجل اللعب، والشواطئ التي يحدث فيها العري والاختلاط والفساد، والحمامات التي يُطّلع فيها على العورات، وما يرفضه العرف حتى ولو كان في ظاهره الإباحة كالمقاهي إلا لضرورة وبدون المكوث فيها كثيرا.

أما تعليل ذلك فأمكن تصنيفه في أربع فئات هي: ثلاث فئات بتكرارات متقاربة تتراوح من 5 إلى 4 تكرارات، قالت:

ـ حتى لا يعطي الإمام بتواجده في تلك الأماكن مصداقية لها.

ـ وحتى لا يفتتن به الناس، إما بالتردد عليها وما ينجم عنها بحجة أن الإمام كان يتردد عليها، أو بالطعن في الدين والمتدينين بسبب ما قام به الإمام.

ـ وكذلك حتى لا يُساء للإمام والإسلام بسبب ذلك التردد.

ـ أما الفئة الرابعة وهي الأكثر عددا بـ 21 تكرارا، قالت حتى يستبرئ الإمام لدينه وعرضه، أي حتى يخلّص الإمام عرضه و دينه من أي شبهة أو مقالة السوء تقال فيه بسبب موقفه ذلك. ويفهم من هذه النسبة الكبيرة 60 بالمائة التي قالت لا ستبراء الإمام لدينه وعرضه، أنه من تمام القدوة الحسنة عدم تردد الإمام على أي مكان يسيء إليه بصفته يبلغ عن الله ورسوله.

الجدول 52: يوضح مدى إمكانية مزاوجة الإمام لنشاط تجاري أو خدماتي بصفة مباشرة، من منظور الأئمة عينة الدراسة؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل يمكن أن يزاوج الإمام نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة	نعم	12	%30
	لا	28	%70
	المجموع	40	%100

يوضح الجدول رقم 52 مدى أمكانية مزاوجة الإمام مباشرة لنشاط تجاري أو خدماتي، فجاءت إجابة المبحوثين بنسبة 70 بالمائة بـ"لا" ونسبة 30 بالمائة بـ "نعم" ومنه يتضح أن النسبة الغالبة من عينة الدراسة ترفض أي نشاط تجاري أو خدماتي للإمام، رغم انعدام نص شرعي يمنع الإمام من ذلك، ولكن العرف هو ما أجاب به هؤلاء، بالإضافة لأسباب أخرى سيجيب عليها الجدول رقم 53 الموالي.

الجدول 53: يوضح لماذا لا يمكن أن يمارس الإمام نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
لماذا لا يمارس الإمام نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة؟	ليتفرغ للإمامة	05	%17.85
	ليتجنب ما ينقص من مقام الإمامة	06	%21.43
	لجميع ذلك	15	% 53.57
	لأسباب أخرى:(عرف المجتمع في ذلك)	02	%07.14
	المجموع (28: وهم الذين قالوا : لا في الجدول رقم 52)		%100

في هذا الجدول رقم 53 وضّح أفراد عينة الدراسة الأسباب التي جعلتهم يرفضون أي نشاط تجاري أو خدماتي للإمام في الجدول السابق رقم 52، وكانت خيارات الاستمارة أربعة كما وضحها الجدول 53، وجاءت أجوبة المبحوثين موزعة على تلك الخيارات بالنسب التالية:

ـ 17.85 : ليتفرغ الإمام للإمامة، لان الإجابات السابقة بينت أن تكوينه ضعيفا، وأن 95 بالمائة يبذلون جهدا بين كبير ومتوسط لتعويض ذلك الضعف، كما في الجدول رقم 21، وأن التحضير يستغرق عند 42.5 منهم نصف أسبوع كما في الجدول رقم 26، إذن فماذا يبقى للإمام من وقت للتحضير لو شغل وقته بالتجارة أو أي نشاط خدماتي آخر.

ـ 21.43 بالمائة، قالوا ليجتنب الإمام ما ينقص من مقام الإمامة، لأنه في عرف الناس وواقعهم المعاش اليوم، أن من يمارس التجارة إلا قليلا، يغش ويحلف بالكذب ويضيع الصلاة...الخ، فكيف يجدون إمامهم يمارسها؟

ـ 53.57 بالمائة قالوا لجميع ذلك، أي للتفرغ للإمامة ولتجنب ما ينقص من مقامها معا.

ـ 07.14 في خيار الأسباب الأخرى مع تحديدها، وتم تحديد الأسباب الأخرى بعرف المجتمع الذي يرفض أن يرى الإمام وهو قدوتهم، ينزل إلى التجارة ومجال الخدمات يزاحم فئة من الناس ربما في غالب الأحيان لا علاقة لها بالخلق والدين.

ومن ثم يتضح حسب إجابة عينة الدراسة، أن الأسباب الحقيقية التي تمنع الأئمة من ممارسة التجارة والخدمات الأخرى ليست نصوصا شرعية بقدر ماهي الحاجة للوقت وعرف المجتمع. ولذلك وجدت في عينة الدراسة في الجدول 52 السابق12 تكرارا أي بنسبة 30 بالمائة من عينة الدراسة قالوا نعم يمكن للإمام أن يمارس التجارة والنشاط الخدماتي، وصرح لي أحدهم بأنه يمارس فعلا نشاط بيع السيارات.

الجدول 54: يوضح هل سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة؟	نعم	37	%92.5
	لا	03	%07.5
	المجموع	40	%100

يوضح الجدول رقم 54 إذا كانت سلامة الحواس من تمام القدوة الحسنة، أي ما يكمل الصورة الجميلة على الإمام، ويعينه على أدائه الرسالي، دون الاعتماد على أحد، وكانت إجابة عينة الدراسة بنسبة 92.5 بـ "نعم" أي سلامة الحواس تعطي للإمام قوة وليس ضعفا، على خلاف الإمام الذي ينقصه عضو أو حاسة، كما لو كان كفيفا مثلا، فهو لا يستطيع حتى استقبال القبلة بدون مساعدة الآخرين، وقد يتلطخ ثوبه بالنجاسة ومع ذلك لا يراه، فهل يستوي الأعمى والبصير؟

في حين قالت نسبة 07.5 بالمائة "لا" أي سلامة الحواس ليست من تمام القدوة، وكان استدلالهم في غير محله، بقول بعضهم قد يتفوق الكفيف على البصير في الأداء، وربما كان مثالهم الشيخ عبد الحميد كشك رحمة الله عليه ــ الإمام المصري الكفيف في الثمانينات من القرن الماضي الذي ملأت خطبه العالم ــ فقد كان كفيفا ولكن أداءه كان مؤثرا، فهذه عينة فريدة غير معبرة عن الواقع العام، ولا يقاس عليها. ثم من الناحية الشرعية هناك قاعدة الفاضل أولى من المفضول. والفاضل هنا سليم الحواس والأعضاء أما المفضول وهو من له نقص في حاسة من الحواس، فإمامته صحيحة ولكن لأولى بالإمامة من كان سليم الحواس والأعضاء.

الجدول 55: يوضح مدى استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة؟ من منظور الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات		التكرارات		النسبة المئوية	
هل استوفى أئمة الجزائر شروط القدوة الحسنة؟	نعم	05		%12.5	
	لا	04	31	10	%77.5
	دون المطلوب	27		67.5	
	دون إجابة	04		% 10	
	المجموع	40		%100	

يوضح الجدول رقم 55 مدى استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة من منظور عينة الدراسة، وجاءت الإجابات في أربع فئات هي:

ـ فئة بنسبة 12.5 بالمائة قالت "نعم" أي ما عليه أئمة الجزائر من شروط القدوة في المجالات المختلفة ، كما ورد بعضها في الجدول رقم46 الذي حدد مجالات القدوة، من أخلاق رفيعة، وعقيدة صحيحة، وعلم غزير، ومظهر مرموق، وعبادة لا تنقطع أناء الليل والنهار، وأداء رسالي يشبه أداء الربانيين من هذه الأمة، وسلامة في الحواس، واستغنائهم عن الناس، وأكثر من هذه المواصفات المذكورة، مما يجعل الإمام تشرئب إليه أعناق الناس يتمنون الوصول إلى مكانته العلمية والأخلاقية والرسالية ولاجتماعية. إلا أن الواقع المعيش يثبت أن هذا لم يتوفر للإمام في الجزائر بعد، وإن كنا نتمنى أن يأتي يوم يصل فيه الإمام إلى ذلك.

ـ الفئة الثانية بنسبة 10 بالمائة وهي مقاربة للأولى من حيث النسبة قالت "لا" أي واقع الإمام بعيد كل البعد عما يجب أن يكون عليه في مجال القدوة.

ـ أما الفئة الثالثة بنسبة عالية بلغت 67.5 بالمائة من عينة الدراسة قالت "دون المطلوب" و هذه الإجابة قد تنطبق على مجموعة من الصور منها: قد تتوفر بعض جوانب القدوة ولا تتوفر جوانب أخرى عند نفس الشخص، مما يجعلها قدوة مبتورة، وقد تتوفر كل جوانب

القدوة عند بعض الأئمة ولكنها تبقى كأنها لا شيء إذا قورنت بالسواد الأعظم الذين لا يتوفر فيهم الحد الأدنى من شروطها.

ـ الفئة الرابعة امتنعت عن الإجابة نهائيا وبلغت نسبتها 10 بالمائة.

ويتضح من هذه النسب أن 77.5 بالمائة قالت إما"لا " أو "دون المطلوب" مما يجعل أئمة الجزائر في الغالبية العظمى لا يستحوذون على شروط القدوة الحسنة حسب عينة الدراسة.

الجدول 56: يوضح ماهي أسباب عدم استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة؟

أسباب عدم استيفاء شروط القدوة الحسنة في نظرك؟	التكرارات
تهاون	23
إكراهات يصعب التخلص منها	16
طبيعة هذه الإكراهات: ضعف التكوين، ضعف المرتب وتأثيره السلبي على أداء الإمام، نظرة الدونية التي يتعامل بها المجتمع مع الأئمة	
أسباب أخرى	04
طبيعة هذه الأسباب الأخرى: تحيزات مذهبية، نقص التربية في الأسرة، نقص في الرفقة الصالحة.	
المجموع31:الذين قالوا في الجدول 55(لا + دون المطلوب)	

يوضح الجدول رقم 56 الأسباب التي جعلت نسبة عالية من أئمة الجزائر لا يستوفون شروط القدوة الحسنة، وهي الإجابات المتعلقة بـ 31 تكرار من عينة الدراسة، الذين قالوا " لا" أو "دون المطلوب"في الجدول55 السابق، أي أن الأئمة لم يستوفوا شروط القدوة أو دون المطلوب، وقد يجيب أحدهم على الخيارات الثلاثة في نفس الوقت، كأن يقول من أسباب عدم استيفاء القدوة الحسنة، تهاون الإمام والإكراهات الممارسة عليه وأيضا أسباب أخرى يحدد طبيعتها، ولذلك فعدد التكرارات في هذا الجدول 56عندما

تجمع، ومن ثم فهي أكثر من31 عدد أفراد العينة الذين حددوا أسباب عدم استيفاء الأئمة لشروط القدوة الحسنة.

وقد صنفت أسباب عدم استيفاء القدوة الحسنة عند الأئمة بالدرجة الأولى في التهاون بـ23 تكرار أي أن بعض الأئمة متهاونون لا يسعون إلى تحقيق الكمال العلمي بالتعلم والأخلاقي بضبط أنفسهم ومعرفة خطورة مكانتهم مما يؤهلهم على الأقل في المجال الذي تحت أيديهم، يليه في السبب الإكراهات التي يتعرض لها الأئمة بـ 16 تكرار، أي أن الإمام عند هؤلاء لا حول له ولا قوة، فهو ضعيف في تكوينه، مهمش في حياته الاجتماعية، يعاني من صعوبات مادية كبيرة بسبب ضعف أجرته، فماذا عساه أن يصنع وهو محطم من جميع الجوانب. وأخيرا أسباب أخرى بـ 04 تكرارات، حددها الأئمة بالتحيزات المذهبية عند بعض الأئمة، مما يفقدهم مصداقية تبليغ الإسلام، الذي يستوعب الناس جميعا، وكذلك نقص التربية عند هؤلاء الأئمة في مرحلة الأسرة، مما أثر عليهم سلبا في مجال القدوة، وقد يكون أيضا لنوع الصحبة عند هؤلاء سيما أن نسبة عالية منهم دون الأربعينات، كما مر سابقا فهم مازالوا في مرحلة التأثر عوض التأثير.

الجدول 57: يوضح الصورة المثلى للأئمة ذوي القدوة الحسنة الشاملة، كما تتمنى عينة الدراسة.

ما يتمناه الأئمة عينة الدراسة من مواصفات للأئمة حتى يكونوا قدوة شاملة	التكرارات
متخذا الإمامة كرسالة وليس وظيفة للارتزاق	20
ذو أخلاق عالية متخذا الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة له	18
له مستوى علمي راقي وشامل في مستوى عظمة الإسلام	17
حافظا لكتاب الله	15
التطابق بين القول والفعل عنده	07
مكتفيا ذاتيا متخلصا من التبعية المادية لغيره	07
فاهما لواقعه وعصره	04
متفرغا لأداء رسالته	02
صابرا على ما يناله في سبيلها	02
غير متحيز لأي جهة حزبية	02
يحافظ على الصلوات الخمس في مسجده الذي يصلي فيه بالناس	02
له نشاط احتوائي للشباب وجمهور المسجد	02
يتصف بالفعالية مما يعطيه القدرة على استيعاب جمهور المسجد	02

في هذا الجدول 57 والأخير، المتعلق بآخر سؤال باستمارة الأئمة، والذي تُرك مفتوحا، ليعطي الأئمةُ عينة الدراسة، الصورةَ الشاملة، لما ينبغي أن يكون عليه الإمام حتى يكون قدوة شاملة، لا كما هو موجود في الواقع. وفعلا قد أبدع الأئمة في ذلك، وأمكن تصنيف أجوبتهم حسب ما يوضحه الجدول في 13 خصلة مرتبة تنازليا ، أي من أكبر اهتمام عند معظم الأئمة إلى الاهتمامات الخاصة ببعضهم فقط، وهي:

1/ أن يكون الحافز للإمامة رساليا وليس ارتزاقيا، أي أن يكون هذا الإمام جاء إلى الإمامة حبا فيها لأداء رسالة كان يقوم بها الأنبياء عليهم السلام، والواحد منهم يردد على

مسامع قومه (وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ (164))[9]، ومن ثم لا يكون هدفه الوظيفة والارتزاق، حتى ولو عرضت عليه إغراءات كبيرة فلا يتخلى عن الإمامة، و يكون هدفه الأجر الأخروي عند الله سبحانه وتعالى، ومن ثم يسعى ليستكمل كل الأدوات التي توفر له ذلك الأجر من الصدق والإخلاص والتضحية والتفاني في أداء رسالته، ...الخ.

2/ أن يكون فعلا في المستوى الرسالي من حيث الخلق الرفيع، ويكون الرسول صلى الله عليه وسلم هو قدوته.

3/ أن يكون فعلا لديه مستوى علمي يليق بالرسالة التي يؤديها، وأن يكون موسوعة علمية في جميع المجالات يرجع إليه الجميع ولا يستطيع أحد أن يتطاول عليه بسبب قصوره العلمي.

4/ أن يكون حافظا لكتاب الله يحسن تلاوته، فيكون بذلك مؤثرا بقراءته الشجية لكتاب الله، وله القدرة على الاستدلال به في جميع المجالات بسبب حفظه الجيد له، وفهمه له.

5/ التلازم بين القول والفعل عنده، فلا يعظ الناس بقوله حتى يكون ذلك لسان حاله. ويكون باطنه كظاهره، كله صدق وخلق عالي.

6/مكتفيا ذاتيا متخلصا من التبعية المادية لغيره، مما يجعله حرا في قول الحقيقة الدينية، لا يخاف قطع رزقه، ولا يُضغط عليه بسبب الحاجة، ليقوّله الآخرون ما يحبون هم، لا ما يدعو إليه الإسلام.

7/ فاهما لواقعه وعصره، وهذا من تمام التكوين العلمي، حتى يستطيع التأثير في محيطه، وإلا كانت تحليلاته وشروحاته بعيدة عن الواقع والعصر، مما يجعله عديم التأثير.

8/ متفرغا لأداء رسالته، وهذا يتم متى كان الدافع الأول للإمام رساليا، وكان مكتفيا ذاتيا حتى لا يجري من وراء لقمة العيش على حساب رسالته الدعوية.

9/ صابرا على ما يناله في سبيلها من الأذى والسخرية ، كما وقع للرسل ولا يثنيه ذلك عن مهمته الرسالية.

[9] ـ قرآن كريم، سورة الشعراء، الآية. 164.

10/ غير متحيز لأي جهة حزبية، لأن رسالة الإمام هي الرسالة الإسلامية بشموليتها وأهدافها وسمو غايتها، فتحيزه لحزب ما سيجعله يتبنى رؤاه، ويفقده ذلك المصداقية التي ينبغي أن يتصف بها الإمام كموجه لجميع المسلمين دون انحياز لفئة ضد أخرى.

11/ يحافظ على الصلوات الخمس بمسجده الذي يصلي فيه إماما، ولا يكون من النوع الذي لا يظهر ألا يوم الجمعة لساعة ثم يختفي لمدة أسبوع.

12/ وفي هذه المدة التي يلازم فيها مسجده لا يكون فقط للصلاة بل من خلال قيامه بدروس وتوجيهات مسجدية تربوية يحتوي فيها شباب وجمهور المسجد بصورة عامة.

13/ وآخر خاصية في هذه الخصائص أن يكون ذا فعالية مما يعطيه القدرة على النجاح في مهمته من خلال استيعاب جمهور المسجد لصالح الإسلام، لأن الهجمة الشرسة على الإسلام والمسلمين كبيرة لا تُقابل بالإهمال والتسيب.

وهكذا يتضح من هذه الخصائص التي يتمنى الأئمة عينة الدراسة أن يروها متوفرة عند بقية إخوانهم الأئمة، وبصورة أولى عندهم، حتى تحقق رسالة الإمام أهدافها.

ولكن السياقات المختلفة التي بينتها الدراسة النظرية في الفصل الخامس في مبحث "وضع المسجد والأدوار المسندة إليه اليوم ـ الجزائر نموذجا"

حيث بينت وضعية المسجد والإمام في المجتمع مما يجعل الصورة التي يتمناها الأئمة في الوقت الحاضر تبدو بعيدة المنال على الأقل في الوقت الحاضر.

وبعد عرض وتفسير النتائج المحصل عليها في الدراسة، في هذا الفصل السابع، فإن الفصل الثامن الموالي، سيتم فيه مناقشة هذه النتائج المحصل عليها، على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

الفصل الثامن

مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

I - مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات

II- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة

مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

تمهيد:سيتم في هذا الفصل الثامن مناقشة نتائج الدراسة المحصل عليها في الفصل السابع على الخصوص، وفي الدراسة النظرية بصورة عامة، على ضوء الفرضيات، لمعرفة مدى تحقق تلك الفرضيات أم لا؟

وكذلك على ضوء الدراسات السابقة، وهي ثلاث دراسات ماجستير، هل تم تحقيق نفس النتائج في الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الجوانب المتقاربة والمشتركة معها؟ أم كانت النتائج مختلفة؟

I / مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات.

1/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى:-

الفرضية الأولى:

التكوين الجيد يجعل الإمام قادرا على التوجيه المسجدي المؤثر.

مؤشرات التكوين الجيد:

- كافي المدة.
- شامل في محتواه، حيث تستجيب مواده لحاجة الأئمة في ممارسة التوجيه المسجدي بعد التخرج.
- متوازن بين وحداته حسب الحاجة الفعلية. فلا تطغى مادة ثانوية على مادة أساسية.
- يحظى بتأطير كفء.
- مستوعب من طرف الطلاب.

مؤشرات التوجيه المسجدي المؤثر:

- تجاوب المصلين مع الإمام من حيث الحضور والانتباه والتركيز والتأثر.

ـ يظْهر تأثر المصلين في المحافظة على الصلاة جماعة، وتحسن أخلاقهم وتحسن علاقاتهم فيما بينهم والإقبال على حفظ القرآن الكريم.

ـ يحقق تنشئة اجتماعية من منظور إسلامي.

ـ يحقق ضبط اجتماعي إسلامي.

انطلاقا من المؤشرات المذكورة الخاصة بالفرضية الأولى وأسئلة الاستمارة المتعلقة بها، قد توصلت الدراسة إلى سبعة عشرة نتيجة على الأقل، كما سيتضح فيما يلي، كلها أثبتت ضعف التكوين في مجالاته المختلفة، نتجت عنه صعوبات متنوعة في التوجيه المسجدي بعد ذلك، **وهذه النتائج هي**:

1 ـ مدة التكوين تتراوح بين متوسطة إلى غير كافية: وجد أن 35 % من عينة الدراسة تقول أن مدة التكوين غير كافية، و32.5 % تقول عنها وسط، أي أن نسبة 67.5 % مدة التكوين عندهم إما غير كافية أو لم تصل إلى حدها الأمثل. وهذا ما جاء في نتائج الجدول رقم 11 من الفصل السابع .

الجدول رقم 11: تقدير الأئمة لمدة التكوين

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مدة التكوين كافية	13	%32.5
مدة التكوين غير كافية	14	%35
مدة التكوين وسط	13	%32.5
المجموع	40	%100

2ـ محتوى التكوين يفتقر لمواد ضرورية: فقد أعطت النتائج المحصل عليها، أن التكوين ليس فيه كل ما يحتاج إليه الأئمة في عملية التوجيه المسجدي، إذ جاء في نتائج الجدول رقم 12 المتعلق بمحتوى التكوين أن 77.5% من عينة الدراسة يرون أن برامج التكوين تفتقر إلى مواد أساسية يحتاج إليها الأئمة في عملية التوجيه المسجدي.

الجدول رقم 12: تقدير الأئمة عينة الدراسة لمحتوى التكوين

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل التكوين فيه كل المواد التي يحتاج إليها الإمام بعد التخرج؟	نعم	09	%22.5
	لا	31	% 77.5
المجموع		40	%100

3- <u>المواد الناقصة في برنامج التكوين</u>: هي: علم النفس، علوم الاتصال، علم الاجتماع، علوم التربية، الإعلام الآلي، فقه الدعوة، علوم اجتماعية، ولغات. وهي مواد لا يستطيع أن يستغني عنها الإمام وهو يمارس عملية التربية والاتصال من خلال عملية التوجيه المسجدي. كما بينت نتائج الجدول رقم 13 .

الجدول رقم13: ماهي المواد الناقصة في التكوين التي يحتاج إليها الأئمة حسب الأئمة عينة الدراسة؟

الاحتمالات	التكرارات
علم النفس	27
علوم الاتصال	27
علم الاجتماع	24
علوم التربية	23
الإعلام الآلي	22
اللغات	20
فقه الدعوة	15

وقد بينت من قبل الدراسة النظرية في فصل التوجيه المسجدي، مبحث" خصائص الإمام الكفء الناجح في توجيهه المسجدي" حاجة الإمام إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية ، في مقدمتها علم النفس، وعلم الاجتماع، والإعلام والاتصال، وكل ما يحتاج إليه الإمام من

علوم في الكم والنوع والجودة في النواحي الاجتماعية، والأدبية، والسياسية،[1] مكملة للعلوم الشرعية واللغوية، لتعينه على الأداء الأمثل في التوجيه المسجدي.

4 – ما قدمه التكوين للمتكونين لم يتعد المنهجية إلى حد ما ومحاور كبرى عن الدين: لم يقدم التكوين للمتكونين إلا منهجية إلى حد ما والمفاتيح الكبرى عن الدين، ولكنه لم يقدم تعمقا في فهم الدين، كما وضحه الجدول رقم19.

الجدول 19: ماذا قدم التكوين للمتكونين أئمة، من خلال أجوبة عينة الدراسة؟

الاحتمالات	التكرارات
المنهجية	23
فهم الدين في محاوره الكبرى	27
التعمق في فهم تفصيلاته	01

5 – درجة الاستيعاب لبرامج التكوين عند متكوني المعاهد ضعيفة:

فقد بينت نتائج الدراسة أن الاستيعاب ضعيف عند الأئمة المتخرجين من معاهد تكوين الأئمة إذ صرح 12.5 % منهم أنهم لم يستوعبوا شيئا، وأن نسبة 60 % منهم درجة استيعابهم وسط، مما يجعل 72.5 % منهم درجة الاستيعاب عندهم إما منعدمة أو وسط. كما بينت نتائج الجدول رقم 14.

الجدول رقم 14: يوضح مدى استيعاب المواد المدرسة في التكوين للفئات المتكونة

الفئات / الاحتمالات		المتكونون بالمعاهد التكرارات	النسبة المئوية	
هل المواد المدرسة مستوعبة	نعم	06	%25	
	لا	03	12.5	% 72.5
	وسط	15	60	

[1] – عبد الجابر،إبراهيم محمد : **المفيد للخطيب الجديد**، مرجع سابق، ص.35.

المجمـوع الكلـي للعينة 40		مجمـوع تكـرارات المتكـونين بالمعاهـد بغض النظر عن رتبهم 24	

مما يعني أن محتوى التكوين يفتقر إلى مواد مهمة يحتاج إليها الأئمة في عملية التوجيه المسجدي كما سبق، وحتى المواد الشرعية واللغوية المدرسة، درجة الاستيعاب فيها دون المطلوب.

مع العلم أن الأئمة المؤطرين للمساجد على مستوى الولايات التي تمت فيها الدراسة الميدانية 80% منهم متخرجون من معاهد تكوين الأئمة كما بينت نتائج الجدول رقم 04 في الفصل السادس.

الجدول رقم4: رتب الأئمة في عينة الدراسة

الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية
إمام مدرّس	32	%80
إمام أستاذ	08	%20
المجموع	40	%100

أما الدراسة النظرية فقد بينت أن نسبتهم على المستوى الوطني تصل إلى 89 % لأن التعداد الإجمالي للأئمة على المستوى الوطني هو 9834 إماما، موزعين على ثلاث فئات، فئتي الأئمة المعلمين والمدرسين المتخرجتين من المعاهد، وفئة الأئمة الأساتذة المتخرجة من الجامعة، ويبلغ تعدادهم مايلي:

.3888 إماما معلما

.4870إماما مدرسا.

1076. إماما أستاذا.[2]

6- <u>التكوين المستمر عديم الجدوى</u>:

والذي كان يفترض فيه أن يعوض النقص في التكوين أثناء الدراسة، جاءت نتائجه سلبية تماما وأنه عديم الجدوى إذ لا يستفيد منه إلا 12.5 % أما الباقي لا يستفيد منه نهائيابنسبة35 %، ونفس النسبة دون المطلوب، و17.5% لا يحضرونه أصلا، كما جاء في الجدول 17.من الفصل السابع السابق

الجدول رقم 17: يوضح مدى استفادة الأئمة عينة الدراسة من التكوين المستمر.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل تستفيد من التكوين المستمر؟	نعم	05	%12.5	
	لا	14	35	%70
	دون المطلوب	14	35	
	معفى منه	07	%17.5	
المجموع		40	%100	

7- <u>لا يستفاد من التكوين المستمر لا نعدام الحوافز و التأطير</u>:

بينت نتائج الدراسة أن التكوين المستمر لا يستفاد منه لانعدام حوافز التأطير، وانعدام المؤطرين، حيث يستعاض عنهم بمؤطرين من القطاع مستواهم ضعيف، كإجراء شكلي، لا يعطي أي مردود، كما جاء في نتائج الجدول 18. من الفصل السابع

[2] وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للموظفين، **وثيقة تتعلق بتعداد موظفي المساجد على المستوى الوطني**، مسلمة بتاريخ 2009-07-27.

الجدول 18: يوضح أسباب عدم الاستفادة من التكوين المستمر.

الأسباب	التكرارات
انعدام محفزات التكوين المستمر	23
انعدام المؤطرين	10
ضعف برنامج التكوين المستمر	10
ضعف مستوى المؤطرين	07
عدم المتابعة من المديرية والمفتشين	03
سوء توزيع مواد التكوين المستمر	03
عدم ملاءمة مكان التكوين المستمر	02
عدم ملاءمة برنامج التكوين المستمر لحاجة الأئمة	01
عدم ملاءمة وقت التكوين المستمر	01
سبب آخر	00

وهكذا تبين هذه النتائج في الجداول المذكورة أن التكوين غير كافي المدة، وغير شامل أي تنقصه مواد مهمة، مما يجعله غير متوازن، بالإضافة إلى ذلك، فهو غير مستوعب. ولم يقدم للمتكون إلا شيئا عن المنهجية ومفاتيح أولية عن الدين، بعيدا عن التعمق المطلوب في مثل هذه الحالة، ومن ثم فهو ضعيف إلى حد كبير.

وقد جاءت نتائج التوجيه المسجدي متطابقة مع نتائج التكوين، أي نتائج ضعيفة، من خلال الحقائق التالية:

8- <u>مردود التكوين للتوجيه المسجدي لا يزيد عن 7.5 %</u>:

يصرح 92.5 % من الأئمة أن ما قدمه التكوين لإنجاز التوجيه المسجدي إما غير كاف أو دون المطلوب، وأن 07.5 بالمائة فقط يصرحون بأنهم استفادوا من التكوين للتوجيه المسجدي، كما بينت نتائج الجدول رقم 20.

الجدول رقم 20: يوضح ما قدمه التكوين للأئمة لإنجاز عملية التوجيه المسجدي ؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
هل ما قدمه لك التكوين كاف لإنجاز عملية التوجيه المسجدي على ما يرام؟	نعم	03	%07.5	
	لا	15	37.5	% 92.5
	دون المطلوب	22	55	
	المجموع	40	%100	

9. **<u>الجهد المبذول في عملية التوجيه المسجدي كبير</u>**:

من أجل إنجاز عملية التوجيه المسجدي، وبسبب ضعف التكوين، في مجالاته المختلفة، كما بينت النتائج المذكورة، فإن 45 % من الأئمة يبذلون جهدا إضافيا كبيرا، و50 % منهم يبذل جهدا متوسطا، مما يعني أن 95 % من الأئمة يبذلون جهدا إما كبيرا أو متوسطا، كما بينت نتائج الجدول رقم 21.

الجدول 21: يوضح الجهد المبذول من طرف الأئمة بسبب عدم كفاية مردود التكوين .

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
ماهو الجهد الإضافي المبذول لعملية التوجيه المسجدي؟	كبير	18	45	%95
	متوسط	20	50	
	بسيط	02	%05	
	المجموع	40	%100	

10– <u>صعوبات تواجه الأئمة في مجال تحضير التوجيه المسجدي وإلقائه</u>:

بينت نتائج الدراسة أن نسبة 12.5 % من الأئمة يجدون صعوبات كبيرة في العملية، و50 % منهم يجدون صعوبات متوسطة، مما يعني أن نسبة 62.5 % منهم يجد إما

صعوبة كبيرة أو متوسطة في التوجيه المسجدي كما جاء في نتائج الجدول رقم 31 الموالي.

الجدول 31: يوضح مدى وجود صعوبات في التوجيه المسجدي لدى الأئمة عينة الدراسة .

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل تجد صعوبات في التوجيه المسجدي؟	نعم	05	12.5	%62.5
	صعوبات متوسطة	20	50	
	لا	15	%37.5	
المجموع		40	%100	

11- صعوبات التوجيه المسجدي بين ضعف منهجية الطرح والخوف من الوقوع في أخطاء:

إن هذه الصعوبات موزعة بين ضعف في منهجية الطرح والمعالجة، وصعوبة اختيار موضوع للتوجيه المسجدي، والخوف من الوقوع في أخطاء في مجالات توجيه الاستدلال، وفي حقائق شرعية، وأخطاء لغوية، وحتى في حفظ القرآن الكريم. كما بينت نتائج الجدول رقم 32الآتي.

الجدول32: مجال الصعوبات الكبيرة والمتوسطة في التوجيه المسجدي.

الاحتمالات		التكرارات
ضعف في منهجية الطرح والمعالجة للموضوع		06
الخوف من الوقوع في أخطاء:		07
طبيعة هذه الأخطاء	أخطاء في توجيه الاستدلال	06
	أخطاء في حقائق شرعية	05
	أخطاء لغوية	05

	أخطاء في حفظ القرآن	03
	أخطاء في تلاوته	00
	صعوبات أخرى	11
طبيعة الصعوبات الأخرى	اختيار الموضوع المناسب	04
	التعامل مع الناس	01
	الحاجة وأثرها على نفسية الإمام	03
	تقبل المصلين للموضوع	01
	الخوف من عدم فهم المصلين لما يقصده الإمام	01
	عدم وجود مراجع دقيقة في الموضوع	01

12- <u>النسبة الكبرى من الأئمة تستوحي موضوعات التوجيه المسجدي من إطار آخر غير ما أخذته في التكوين</u>:

حيث إن نسبة 75 % منهم يستوحون موضوعات التوجيه المسجدي من إطار آخر غير ما أخذته في التكوين، و12.5 % منهم يمزج مع التكوين مصدرا آخر، كما بين الجدول رقم 22.

الجدول 22: يوضح مصدر استيحاء موضوع التوجيه المسجدي

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
من التكوين	05	%12.5
من **مصدر آخر**(الكتب:24،الواقع:15، الانترنت:11، الأشرطة :03 الجرائد:02، الاحتكاك مع الغير: 02، الفضائيات:01)	30	% 75
من التكوين مع مصدر آخر(أي معا)	05	%12.5
المجموع	40	%100

13– <u>لا أحد من الأئمة يعتمد على التكوين وحده من أجل إنجاز مخطط للتوجيه المسجدي</u>، إذ 20 % منهم يعتمد على الكتب وحدها، و80 % منهم يمزج مع التكوين، الكتب في إنجاز مخططه. كما بينت نتائج الجدول رقم 24.

الجدول رقم 24: يوضح بماذا يستعين الأئمة عينة الدراسة في إنجاز مخطط الدرس؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
بماذا تستعين بإنجاز مخطط وأهداف الدرس؟	التكوين	00	%00
	الكتب	08	%20
	كليهما	32	%80
المجموع		40	%100

14 – <u>دور التكوين في توثيق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية ضعيف</u> إذ بينت نتائج الدراسة أن 02.5 % فقط من يعتمد على التكوين في توثيق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية من القرآن والأحاديث الشريفة وغيرهما من مواد التوثيق،، ويعتمد 20 %

منهم على الكتب وحدها، و77.5 % منهم يمزج مع التكوين الكتب. كما جاء في الجدول رقم 25.

الجدول 25: من أين يوثق الأئمة عينة الدراسة مادة التوجيه المسجدي؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
من أين توثق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية وغيرها؟	من الكتب	08	% 20
	من التكوين	01	% 2.5
	من كليهما	31	% 77.5
	المجموع	40	% 100

15- <u>مدة تحضير خطبة الجمعة تدوم نصف أسبوع عند نسبة 42.5</u> %:

بينت نتائج الدراسة أن مدة تحضير خطبة الجمعة تدوم عند 42.5 % من الأئمة عينة الدراسة نصف أسبوع كامل، وهي مدة طويلة لدى نسبة تقترب من النصف، مما يدل على أن التكوين لم يزود المتكونين بمردود علمي كافي يوفر عليهم الجهد والوقت في عملية التوجيه المسجدي. كما وضحت نتائج الجدول رقم26.

الجدول رقم 26 : يوضح مدة تحضير خطبة الجمعة لدى الأئمة عينة الدراسة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
نصف أسبوع	17	%42.5	
يوم	11	27.5	%55
نصف يوم	07	17.5	
أقل من نصف يوم	06	15	
أسبوع	01	%02.5	
المجموع	40	%100	

16- <u>نسبة 57.5 %من الأئمة تكتب خطبة الجمعة كاملة ثم تقرأها</u>:

إن نسبة 57.5 % من الأئمة يكتبون الخطبة كاملة ثم يقرأونها، والباقي يكتب المخطط ومواد الاستدلال ثم يشرحها، ولا يوجد من له المقدرة على الارتجال، وهذا

دليل على ضعف التكوين وقلة مردوده للتوجيه المسجدي كما بينت نتائج الجدول رقم 27 الموالي.

الجدول 27: يوضح طريقة تحضير وإلقاء خطبة الجمعة لدى الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كتابة الخطبة كاملة ثم قراءتها	23	%57.5
كتابة المخطط ومادة الاستدلال ثم ارتجال الباقي	17	%42.5
ارتجال كل شيء بعد التفكير في المنهجية	00	%00
ارتجال كل شيء حسب التفاعل في الموقف	00	%00
المجموع	40	%100

17- التغيير الحاصل في رواد المسجد لصالح الإسلام ضعيف:

بسبب ضعف التكوين وضعف التوجيه المسجدي الناجم عنه، يُقِرّ50 % من الأئمة عينة الدراسة أنهم إما لم يحدثوا تغييرا بالمرة، أو أن تغييرهم كان دون المطلوب. كما جاء في الجدول رقم34.

الجدول34: يوضح مدى التغيير الذي أحدثه الأئمة في رواد المساجد، لصالح الإسلام حسب الأئمة عينة الدراسة.

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية	
هل ترى أنك أحدثت تغييرا في رواد مسجدك لصالح الإسلام؟	نعم	20	% 50	
	لا	02	05	% 50
	دون المطلوب	18	45	
	المجموع	40	%100	

من خلال النتائج المذكورة آنفا ابتداء من نقص في مدة التكوين، وافتقار البرنامج إلى مواد أساسية، ونتج عن ذلك أنه لم يقدم للطلبة الأئمة إلا منهجية للتكوين إلى حد ما وخطوطا عريضة عن الدين، وكان استيعاب الطلبة للمواد المدرسة ـ خصوصا طلاب المعاهد ـ ضعيفا، وأن التكوين المستمر عديم الجدوى لانعدام الحوافز وضعف التأطير، نتج عن كل ذلك أن مردود التكوين لصالح التوجيه المسجدي لا يزيد عن 7.5 بالمائة، نتج عن كل ذلك جهد كبير يبذل من طرف الأئمة في عملية التوجيه المسجدي يصل إلى نصف أسبوع تحضير لدى 42.5 بالمائة من ألأئمة عينة الدراسة، لأن عملية التحضير تتم خارج إطار التكوين، من استيحاء الموضوع ،إلى انجاز مخطط له، إلى كيفية توثيقه، ومع كل هذا الجهد المبذول يعتري الكثير من الأئمة أثناء إلقائهم لمادة التوجيه المسجدي خوف يسيطر عليهم بعدم التوفيق في الأداء، أو الوقوع في أخطاء، في مجالات مختلفة، من توجيه الاستدلال، أو أخطاء لغوية، أو في حقائق شرعية،... إنها معاناة بسبب ضعف الزاد، نتج عنه ضعف في الأداء، وكانت الثمار تغيير ضعيف عند بعض رواد المساجد لصالح الإسلام. مما يجعل الفرضية الأولى التي تنص على أن " التكوين الجيد يجعل الإمام قادرا على التوجيه المسجدي المؤثر". أي أن ثم علاقة قائمة بين التكوين كعامل مستقل والتوجيه المسجدي كعامل تابع، إيجابا، إذا كان تكوين الإمام جيدا وستكون له القدرة على التوجيه المؤثر، والعكس صحيحا، أي أنه إذا كان التكوين دون المطلوب، انعدم التوجيه المسجدي المؤثر، وكان مردود التأثير والتغيير ضعيفا إن لم يكن منعدما عند بعض الأئمة. مما يثبت صحة وتحقق الفرضية الأولى مائة بالمائة.

2/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثانية:ـ

الفرضية الثانية:

"كثرة العوائق لدى المكون والمتكون أثناء التكوين تحول دون تكوين أئمة أكفاء"

عوائق لدى المتكون

عوائق علمية:

ـ ضعف المستوى العلمي لدى المتكون قبل الدخول إلى التكوين.

ـ غياب المصادر والمراجع العلمية الضرورية التي يحتاج إليها المتكون بمكتبة مؤسسة التكوين.

مؤشرات ضعف المستوى العلمي لدى المترشح للتكوين:

ـ التسرب المدرسي من السنة الثالثة الثانوي بدلا من النجاح في امتحان البكالوريا.

ـ الشعور بصعوبة البرنامج وضعف الاستيعاب لدى المتكونين أثناء التكوين.

العوائق الاجتماعية

ـ عوائق اجتماعية متنوعة.

مؤشرات العوائق الاجتماعية لدى المتكون ذات الصلة بالتكوين:

ـ التصريح بالمعاناة الاجتماعية.

ـ عدم الرضا الوظيفي لدى المتكونين والأئمة.

ـ ظروف الإيواء أثناء التكوين غير ملائمة.

ـ وجبة الإطعام غير مناسبة.

ـ ضعف المنحة أثناء الدراسة.

ـ ضعف المرتب بعد الالتحاق بمنصب الإمامة.

ـ التحاق الأئمة بوظائف أخرى متى أتيح لهم ذلك.

عوائق يشترك فيها المكون والمتكون:

ـ غياب الحافز الرسالي

مؤشرات غياب الحافز الرسالي

ـ الممارسة الشكلية لدى المكون والمتكون بدافع ارتزاقي.

ـ تصرفات غير لائقة تنم عن غياب القدوة الحسنة.

ـ عدم السعي للرفع من المستوى العلمي للإفادة والاستفادة في المجال.

ـ التخلي عن الوظيفة والالتحاق بوظيفة أخرى بسبب الفارق المادي.

عوائق لدى المكوّن:

عوائق علمية تتعلق بمستوى المكون.

مؤشرات العوائق العلمية

المستوى العلمي المطلوب في المكون بمعاهد تكوين الأئمة شهادة ليسانس.

عوائق اجتماعية

ـ عوائق اجتماعية متنوعة تتعلق بالمرتب والسكن والترقية.

مؤشرات العوائق الاجتماعية لدى المكون:

ـ التصريح بالمعاناة الاجتماعية.

ـ عدم الرضا الوظيفي لدى المكونين.

ـ ضعف المرتب الشهري.

ـ غياب الحوافز الأخرى من حق السكن والترقية.

ـ مغادرة المكونين لقطاع تكوين الأئمة والتحاقهم بوظائف أخرى متى أتيح لهم ذلك.

وقد **كانت نتائج الدراسة، فيما يخص الفرضية الثانية كالتالي**:-

1 ـ ضعف في مستوى المترشحين للإمامة:

والمترشحون للإمامة صنفان: المتكونون بالجامعة ونسبتهم لا تزيد عن20 % ، أما 80 % فهم من متخرجي معاهد تكوين الأئمة كما بين الجدول رقم 04.

الجدول رقم4: رتب الأئمة في عينة الدراسة.

الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية
إمام مدرّس	32	%80
إمام أستاذ	08	%20
المجموع	40	%100

وقد بينت الدراسة النظرية من قبل، في فصل التكوين من بعد الاستقلال، أن هؤلاء مستواهم التاسعة أساسي للأئمة المعلمين، والثالثة ثانوي للأئمة المدرسين عندما يترشحون للدخول للتكوين بمعاهد الأئمة.

وبينت نتائج الدراسة الميدانية أن مستوى المترشحين للتكوين أئمة لا يؤهل الجميع، بل يؤهل البعض فقط. في رأي 97.5 % من عينة الدراسة. كما بينت نتائج الجدول رقم 37.

الجدول رقم37: يوضح هل جميع المترشحين للتكوين أئمة يؤهلهم مستواهم لذلك؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل المترشحون للتكوين أئمة يؤهلهم مستواهم لذلك؟	نعم	00	%00
	لا	02	% 02.5
	يؤهل البعض فقط	38	%97.5
المجموع		40	%100

ثم جاء الجدول رقم 38 بعده مبينا خصائص المؤهلين للدخول للتكوين أئمة من حيث المستوى العلمي، فكانت مواصفاتهم كالتالي:

الجدول38: يوضح خصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة.

ماهي خصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة؟	التكرارات
ذوو رصيد معرفي جيد قبل الدخول للتكوين(بكالوريا على الأقل)	11
مستوى تعليمي جيد في العلوم الشرعية قبل الدخول للتكوين	09

وبالمقارنة مع خصائص المستوى العلمي الذي ارتأته عينة الدراسة، والمستوى الفعلي للمترشحين للتكوين أئمة من ذوي مستوى التاسعة أساسي والثالثة ثانوي، الذين لم يستطيعوا تجاوز امتحان السنة أولى ثانوي وامتحان البكالوريا، يظهر الفرق كبيرا، بين ماهو موجود وما هو مطلوب.

2 - <u>مستوى المكون في معاهد تكوين الأئمة غير كافي</u>: فهو حامل لشهادة ليسانس، وهو مصنف في رتبة أستاذ التعليم الثانوي، ولكن بأجرة وحقوق أقل منه، كما بينته الدراسة النظرية، في فصل تكوين الأئمة، وجاءت نتائج العمل الميداني بنسبة 57.5 % من عينة الدراسة مُعتبِرة أن مستوى المكون بمعاهد تكوين الأئمة غير كافي، كما وضحته نتائج الجدول رقم43.

الجدول رقم 43: مدى ملاءمة مستوى أستاذ التعليم الثانوي، المكون في معاهد تكوين الأئمة لتكوين من سيؤطر المسجد لا حقا.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل رتبة أستاذ التعليم الثانوي ـ المكون في معاهد تكوين الأئمة - كافي لتأطير من سيؤطر المسجد لاحقا؟	نعم	04	%10
	لا	23	%57.5
	بدون إجابة	13	%32.5
	المجموع	40	%100

ويقترح هؤلاء مستوى أعلى للمكون هو الدكتوراه بنسبة 78 % منهم، والنسبة الباقية وهي22 % يرون الماجستير على الأقل. كما وضحت نتائج الجدول رقم 44.

الجدول رقم: 44 يوضح المستوى المقترح لتأطير من سيؤطر المسجد لا حقا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية
ماجستير ـ على الأقل ـ	05	%22
دكتوراه	18	%78
المجموع	23: (الـذين قـالوا: لا، في الجدول 43 السابق)	%100

3 ـ <u>غياب الحافز الرسالي لديهما (أي المترشح للتكوين والمكون بالمعهد)</u>

والمقصـود بالحـافز الرسـالي، أن الـدافع الأول لـدى المتكـون والمكون، هو حب وظيفته وليس الارتزاق، ويكون فعلا الدافع والمحفز رسالي لو توفرت بدائل أحسن للمترشحين للتكوين أئمة والمكونين بمعاهد تكوين الأئمـة، وكـان لهم الاختيـار بين أكثر من خيـار، وتخلوا عن تلك الخيـارات برضـا النفس، وجـاءوا لمعاهد التكوين متكـونين ومكـونين، لأمكـن القـول إن الحـافز رسـالي، لكـن الواقـع الـذي يـرفض هـذا المستوى، سيما عند المتكونين، فأي جهة كانت تقبل مستوى السنة التاسعة أساسـي؟ وحتـى النهائي؟ عدا معاهد تكوين الأئمة؟ وحتى الشؤون الدينية تعترف بمستوى ضـعفهم، ولكنهـا لم تجد الحفظة للقرآن الكريم فـي مستويات أعلـى، حسبما جـاء فـي إجابـة المقابلـة التـي تـم إجراؤها مع مدير التكوين لوزارة الشؤون الدينية، وأن الوزارة بصـدد التوقف عن تكوين هذه المستويات سيما التاسـعة أساسـي، والنتـائج التـي توصـلت إليهـا الدراسـة، سـواء عنـد المتكـونين أو المكـونين مـن خـلال التضـمر والمضـض والألـم الـذي يشـعرون بـه، بسـبب حـالاتهم المزريـة فـي جميـع الميـادين، ويظهـر ذلك فـي تقديرهم للمرتـب الـذي يتقاضـونه، وكيف يسبب لهم العنت والإحراج، والوضعية السكنية إما وقف أو تـأجير، ونظـرة الدونيـة التي يعاملهم بها المجتمع، حتى في مجال التنكيت عنهم، وبانصرافهم عن الإمامـة فـي أول فرصـة تتـاح لهم كمـا بينـت نتـائج المقـابلات التـي أجريـت مـع بعض الأئمـة الـذين غـادروا الإمامة إلى التعليم العـالي، وحتـى بعض المكونين بالمعاهد الـذين غادروهـا بـنفس طريقـة

الأئمة، وحتى من لم يغادروها وهم في حالة التأهب للمغادرة متى توفرت لهم الفرصة، كما جاء في إجابة المقابلة مع بعض المكونين بالمعاهد الذين يحضرون لشهادة الماجستير.

وهكذا بينت النتائج أن الدافع من البداية كان الارتزاق، ولكن على مضض أي أن عنصر الرضا عندهما غير متوفر منذ البداية، بسبب عدم وجود بديل أحسن من هذا الاختيار، وأن الحاجة هي التي دفعت كلا منهما لذلك، وأنه متى توفر البديل الأحسن، ستتم المغادرة فورا، ويؤكد ذلك مايلي:-

أ/ نتائج مقابلة بتاريخ 2011/01/03 أجريت مع أساتذة للعلوم الإسلامية بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية بجامعة باتنة، كانوا أئمة من قبل، ثم حصلوا على مؤهل علمي أعلى سمح لهم بالالتحاق بالجامعة، وكان السؤال:عن سبب مغادرتهم للإمامة والتحاقهم بالجامعة؟

فمما جاء في إجاباتهم "أن الوضع المزري الذي يعيشه الأئمة ماديا لا تسمح بالبقاء في المسجد لمن أتيحت له فرصة أفضل"

وإن كان بعضهم بقي يمارس التوجيه المسجدي، ولكن بصورة متطوع. مما يعني أن القهر المادي المسلط على الأئمة يعد السبب الرئيسي لمغادرة المسجد متى أتيحت لهم الفرصة.

ب / أيضا نتائج المقابلة التي أجريت مع أساتذة معهد تكوين الأئمة بالتلاغمة، ومن أهدافها أيضا معرفة مدى توفر الرضا الوظيفي عندهم؟ ووجد عندهم تذمر كبير، وأن بعضهم بصدد إتمام انجاز رسالة ماجستير، للبحث عن البديل الوظيفي.

4 – <u>التأثير السلبي للظروف الاجتماعية على المكون والمتكون وعلى مردود عملية التكوين:</u>

بينت نتائج الدراسة أن كلا من المكون والمتكون يعانيان من ظروف اجتماعية غير مريحة لديهما، أثرت سلبا بعد ذلك على عملية التكوين برمتها.

أ/ فمن خلال مقابلة مع أساتذة معهد التلاغمة كمكونين، بينوا أنهم يعانون من مشكل السكن، وبعضهم يأتي من ولايات بعيدة، ويسكن منفردا في حجرة بالمعهد بعيدا عن أسرته، ولا يذهب إلى أهله إلا مرة في الأسبوع، وأحيانا مرة في 15 يوما، كما أنهم يعانون من ضعف الأجر، فهو أقل من أجرة أساتذة التعليم الثانوي رغم أنهم في نفس

الرتبة، بالإضافة إلى انغلاق تام في أفق أي ترقية أمامهم، خلافا لزملائهم في قطاع التربية، الذين يمكن للواحد منهم أن يصبح مديرا للدراسات، أو مديرا لثانوية، أو حتى مديرا للتربية، أو إطار في وزارة التربية.

ب/أما بالنسبة للمتكونين فقد اشتكوا من ظروفهم غير الملائمة إذ أن نسبة 45 % منهم تقول عن الأوضاع الاجتماعية والخدماتية غير ملائمة، مقابل 47.5 % تقول أنها مقبولة، وهي درجة أقل من ملائمة، في حين لم يقل بأنها ملائمة سوى 07.5 % كما جاء في نتائج الجدول رقم 39.

الجدول رقم 39: يوضح مدى ملاءمة الأوضاع الاجتماعية والخدماتية أثناء التكوين؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
كيف هي أوضاع الطلبة الاجتماعية والخدماتية أثناء التكوين؟	ملائمة	03	%07.5
	غير ملائمة	18	%45
	مقبولة	19	%47.5
المجموع		40	%100

ج / وحدد بعد ذلك المتكونون طبيعة هذه الأوضاع الاجتماعية والخدماتية غير الملائمة في ضعف المنحة الممنوحة، وعدم ملاءمة المراقد، و الإطعام، والنظافة، والمجال الصحي. كما بينت نتائج الجدول رقم 40 الآتي.

الجدول رقم40: يوضح ماهو غير الملائم في الأوضاع الاجتماعية والخدماتية؟

	الاحتمالات	التكرارات
ماهو غير الملائم في الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين؟	الإطعام	12
	المجال الصحي	13
	المجال الرياضي	12
	قلة النظافة	15
	وضعية المراقد	13
	النظام الداخلي	11
	ضعف المنحة الممنوحة	16

وهكذا يتضح أن الأوضاع الاجتماعية والخدماتية، كانت تضغط على كل من المكون والمتكون في فترة التكوين، كما بينته نتائج الجداول المذكورة، وسيكون لذلك تأثير سلبي على مردود التكوين، بسبب ذلك الضغط وما يسببه من ألم نفسي داخلي، والإحباط، وعدم الرضا، وأنه في حكم المكره،...وهل من كانت هذه حالته سيهتم بالتكوين (مكونا ومتكونا) بنفس منشرحة؟

ومما توصلت إليه نتائج الدراسة بالنسبة للأئمة أن تلك العوائق لم تتوقف بتخرج الأئمة والتحاقهم بمساجدهم التي عينوا فيها، بل مازالوا يعانون من مشاكل ولكن في صورة أخرى، منها ضعف الأجر، إذ بينت نتائج الدراسة أن نسبة 62.5 % من الأئمة مرتبهم الشهري يتراوح بين21.000د.ج ــ 30.000 د.ج، وأن نسبة 17.5 % مرتبهم 20.000 د.ج فأقل. كما بينت نتائج الجدول رقم 06 الموالي.

الجدول رقم 6: يوضح الدخل الشهري للأئمة عينة الدراسة

فئات المرتب الشهري	التكرارات	النسبة المئوية
من 20.000 د.ج فأقل	07	%17.5
من 21.000 د.ج إلى25.000 د.ج	21	%52.5
من 26.000دج إلى 30.000د.ج	04	%10
من 31.000د.ج إلى 35.000د.ج	02	%05
من 36.000د.ج إلى 40.000د.ج	02	%05
أكثر من 40.000د.ج	00	%00
رفضوا التصريح بمرتباتهم	04	%10
المجموع	40	%100

وأن هذا المرتب لا يلبي حتى الحاجات الضرورية كما صرحت بذلك نسبة 70%من عينة الدراسة في الجدول رقم07.

الجدول رقم7: يوضح تقدير الأئمة لمرتبهم الشهري.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
مريح	03	%07.5
يلبي الحاجات الضرورية	09	%22.5
لا يلبي الحاجات الضرورية	28	%70
المجموع	40	%100

وأن نسبة 77.5 % يسكنون بسكن وقفي أو مؤجر، ولا يملكون مسكنا شخصيا يأوون إليه بعد مغادرة المسجد بسبب من الأسباب كالتقاعد مثلا. كما وضح الجدول رقم8-2.

8ـ2: هل المسكن ملك شخصي أو غير شخصي؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
ملك شخصي		09	%22.5	
ملك غير شخصي	مؤجر	07	17.5	%77.5
	وقف	24	60	
المجموع		40	%100	

ولا أحد يشكك بأن تلك الظروف المذكورة لا تؤثر سلبا على مردود التكوين بسبب تلك الضغوط المذكورة.

وهكذا يتضح من النتائج السابقة المتعلقة بالعوائق لدى المكون والمتكون وكيف أثرت سلبا على عملية التكوين، وحالت دون تكوين أئمة أكفاء. انطلاقا من المستوى العلمي الضعيف لدى المترشحين للتكوين أئمة قبل الدخول إلى عملية التكوين، كما أن المكون، حامل لشهادة ليسانس، مما يجعل مستواه غير ملائم من منظور المتكونين، وضعف الحافز الرسالي لدى المكون والمتكون، والتأثير السلبي للعوائق الاجتماعية عليهما، وقد ولّد ذلك ضغطا نفسيا، اجتماعيا، ماديا، وعلميا، قد ساهم في ضعف التحصيل العلمي أثناء التكوين، ومن ثم مردود عملية التكوين برمتها، مما يجعل ذلك يحول دون تكوين أئمة أكفاء، مما يجعل الفرضية الثانية أيضا قد تحققت إلى حد كبير.

3/ مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الثالثة:ـ

نص الفرضية الثالثة: "القدوة الحسنة الشاملة لدى الإمام، ثمرة للتكوين الجيد، وضرورة للتوجيه المسجدي المؤثر".

مؤشرات القدوة الحسنة الشاملة:

ـ الكفاءة العلمية المؤهلة لممارسة التوجيه المسجدي المؤثر.

ـ الاتصاف بالأخلاق الإسلامية في جميع المجالات والحالات.

ـ توفر الحافز الرسالي لممارسة الإمامة.

أي أن القدوة الحسنة الشاملة كسلوك يمارسه الإمام في حياته اليومية، هي ثمرة للتكوين الجيد، أي من خلال تكوينه الجيد، تعرف على الصورة المطلوبة شرعا والتي ينبغي أن يتصف بها الإمام في جميع المجالات، بصفته الصورة المثلى لما ينبغي أن يكون عليه المسلم النموذجي، الداعي إلى الله، واقتنع وتأثر بذلك، وتحولت المعرفة عنده إلى سلوك ممارس في الحياة اليومية، وعندما يصل الإمام إلى هذا المستوى من الممارسة السوية في حياته اليومية، سيؤثر في من يتفاعل معهم في محيطه من رواد المسجد. والعكس صحيح.

أي إذا كان التكوين ضعيفا، ستكون القدوة الحسنة عند الإمام ضعيفة، إن لم تكن منعدمة، ويكون تأثيرها السلبي مضرا برسالة الإمام ومصداقيته. لأن التكوين لم يغير من فهم وسلوك الإمام إلى ماهو أحسن، في مجالات علمه، وعقيدته، وأخلاقه، وعبادته، ...، وتصرفاته المختلفة.

وستتم مناقشة النتائج المتوصل إليها في مجال القدوة، وهل فعلا تم بناء القدوة الحسنة الشاملة عند الأئمة بفعل برامج التكوين التي خضعوا لها؟ وهل يشعر الأئمة أنهم استوفوا شروط القدوة الحسنة؟ أم أن العملية خلاف ذلك، وما نتج عنها؟

وقد جاءت نتائج الدراسة كالتالي:

1/ مكانة القدوة الحسنة مقدمة على الجانب العلمي:

فقد أكد 85 % من المستجوبين في عينة الدراسة أن مكانة القدوة الحسنة الشاملة ضرورة لا يمكن التخلي عنها، فهي مطلوبة قبل التكوين العلمي، كما بينه الجدول رقم 45.

الجدول 45: يوضح كيف ينظر الأئمة عينة الدراسة لمكانة القدوة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
ضرورة لا يمكن التخلي عليها	34	%85
شرط مهم ولكن في الدرجة الثانية بعد التكوين	06	%15
المجموع	40	%100

2/ مجال القدوة شامل:

فقد جاءت بعض إجابات أفراد العينة تحصر مجال القدوة في جزئية من الجزئيات المكونة للإسلام، كالأخلاق الحسنة، أو العقيدة الصحيحة، أو العلم الغزير، أو المظهر المستمد من تعاليم الدين، أوغيرها من جزئيات الإسلام التي أشار إليها سؤال الاستمارة، رقم 45، بتكرارات صغيرة، أعلاها 8 تكرارات عن الأخلاق، لكن أكبر إجابة هي تلك التي اعتبرت القدوة كل تلك الجزئيات مجتمعة بـ 18 تكرارا، من 40 (عدد أفراد العينة)، أي بنسبة 45 % . أما الفئة الثانية بـ 15 تكرارا أي بنسبة 37.5 % فقد اعتبرت القدوة أشمل من تلك الجزئيات التي ذكرها سؤال الاستمارة، ومن ثم فالقدوة الحسنة حسب أكبر نسبة بينتها نتائج الدراسة في الجدول رقم 46 الموالي. هي قدوة شاملة وليست قدوة جزئية.

الجدول 46: يوضح مجالات القدوة في نظر الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات
أخلاقية	08
عقائدية	03
علمية	01
مظهرية	01
عبادية	00
كل ذلك (أي كل ما سبق)	18
اشمل من ذلك	15

3/ <u>دور برامج التكوين في بناء القدوة الحسنة ضعيف</u>:

إذ جاء في نتائج الدراسة أن نسبة 80 % منها تعتبر برامج التكوين إما لا تبني القدوة نهائيا بنسبة 20 % أو إلى حد ما بنسبة 60 % كما جاء في نتائج الجدول 47.

الجدول 47: يوضح مدى بنائية برامج التكوين للقدوة الحسنة.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية	
هل البرامج التي خضعت لها تساهم في بناء القدوة الحسنة؟	نعم	08	%20	
	لا	08	20	%80
	إلى حد ما	24	60	
	المجموع	40	% 100	

4/ <u>دور الأسرة والمدرسة مجتمعتين في بناء القدوة الحسنة ضعيف لا يزيد 12.5 بالمائة</u>:

إذ أفضت نتائج الدراسة إن دور الأسرة في بناء القدوة الحسنة لا يزيد عن 05 % ودور المدرسة بمراحلها المختلفة في بناء القدوة الحسنة هو 07.5 % مما يعني أن دور المؤسسات الأصلية للتنشئة الاجتماعية لا يرقى إلى المستوى المطلوب. كما بينته نتائج الدراسة في الجدول رقم 48 اللاحق.

جزء من الجدول 48: يوضح دور الأسرة والمدرسة في بناء القدوة الحسنة عند الأئمة عينة الدراسة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كيف تم بناء القدوة الحسنة عندك؟	في الأسرة	02	%05
	في المدرسة بمراحلها المختلفة	03	%07.5
	مجموع أفراد العينة: 40	مجموع التكرارات:05	

5/ <u>يتم بناء القدوة الحسنة خارج المؤسسات الأصلية للتنشئة الاجتماعية</u> (الأسرة والمدرسة):

إذ بينت نتائج الدراسة أن نسبة 25 % من عينة الدراسة، تم بناء القدوة الحسنة عندها، من خلال التأثر بنماذج معينة أثناء القراءة عنها. وأن نسبة 62.5 يتم عندها بناء القدوة الحسنة من مجالات مختلفة حسب قوة تأثير ذلك المجال، ولما كانت نسبة الأسرة والمدرسة في الأصل ضعيفة ستبقى بنسبتهما تلك. كما بينت نتائج الجدول رقم 48.

الجدول 48: يوضح كيف تم بناء القدوة الحسنة عند الأئمة عينة الدراسة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كيف تم بناء القدوة الحسنة عندك؟	في الأسرة	02	%05
	في المدرسة بمراحلها المختلفة	03	%07.5
	بالقراءة عن نماذج من القدوة مؤثرة	10	%25
	من جميع ذلك بنسب مختلفة	25	%62.5
	بسبب آخر	00	% 00
	المجموع	40	%100

6/ لا توجد نظرة موحدة لدى الأئمة حول لباسهم:

بينت نتائج الدراسة أن الأئمة عينة الدراسة لا توجد عندهم صورة نمطية موحدة حول ما يكون عليه لباس الأئمة، كما بينت نتائج الجدول رقم 49

الجدول 49: يوضح كيف يكون لباس الأئمة من منظور الأئمة عينة الدراسة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
متميزا خاصا بالأئمة عندما يكون الإمام بالمسجد	15	37.5
كلباس سائر الناس عندما يكون الإمام خارج المسجد	10	25
متميزا خاصا بالأئمة	10	25
كلباس سائر الناس(في حدود ما يليق بمقام الإمام)	05	12.5
المجموع	40	100

7/ نمط اللباس له تأثير ما على المشاهدين:

يؤثر نمط اللباس على المشاهدين إيجابا أو سلبا، فالمظهر لدى الإمام وغيره، له تأثير على من يراه، أليس الافتتان بالمُودة سيما المراهقين والنساء وبعض الناس سببه تأثير اللباس؟ ونفس الشيء تأثير الإمام في الناس بلباسه، فاللباس جزئية من جزئيات الإسلام تؤثر منفردة دون النطق، وتؤثر مكملة لبقية الجزئيات الأخرى في السياق العام، كما بينت نتائج الجدول 46 السابق، والواقع يثبت ذلك، ويمكن توضيح ذلك بالقصة الواقعية التالية: دخل رجل إلى مسجد من مساجدنا، وكان يبحث عن الإمام للسؤال في قضية فقهية معينة، فلم يجده، ورأى في المسجد شخصا، كان مظهر لباسه يشبه لباس بعض الأئمة عندنا، عندما يعتلون المنابر، أصالة، وجمالا، وبياضا، وتناسقا، ونظافة، وزادته لحيته وقارا وهيبة، فانجذب إليه الرجل الباحث عن الإمام، وطرح عليه السؤال الذي كان يود طرحه على الإمام، فاعتذر له الرجل في أدب وأنه لا يستطيع إجابته، إلا أن السائل أصر على سماع الإجابة منه، ولم يتركه حتى حلف له قائلا" لا يغرنك مظهر لباسي، وطول لحيتي، والله لا أعرف عما تسأل شيئا". وهكذا يتضح دور اللباس والمظهر في التأثير، وإلا ما الذي دفع السائل إلى هذا الشخص بالذات لولا مظهره؟ وقديما قالت

العرب" مظهرك يكرمك قبل نزولك، وعلمك يكرمك بعد نزولك" أي يؤثر الإمام وغيره، بمظهر لباسه المناسب للمقام، قبل الكلام، وبالعلم بعد ذلك، فيعزز العلم مقام المظهر بعد ذلك أو يلغيه. ومن ثم يبدو أن الأئمة لا يؤثرون في المحتكين بهم، بلباسهم الذي لا يختلف كثيرا عن لباس سائر الناس لدى 75 بالمائة منهم في صورة من الصور إما دائما أو على الأقل خارج المسجد، إذ 25 بالمائة من الأئمة فقط، لباسهم واحد ومتميز، في المسجد وخارجه كما بينته نتائج الجدول رقم 49 السابق.

8/ <u>على الإمام أن يكون مقيدا في تنقلاته</u>:

أي لا يسمح لنفسه بالتنقل لأي مكان قد يسيء لسمعته، إذ بينت نتائج الدراسة أن نسبة 87.5 % من عينة الدراسة يرفضون أن يعتاد الإمام كل الأماكن بدون قيد كما بينت نتائج الجدول رقم 50

الجدول رقم50: يوضح هل يمكن أن يعتاد الإمام كل الأماكن؟

الاحتمالات		التكرارات		النسبة المئوية	
هل يمكن أن يعتاد الإمام كل الأماكن؟	لا	29		72.5	% 87.5
	للدعوة فقط	06	35	15	
	نعم	05		% 12.5	
	المجموع	40		% 100	

9/ <u>الاحتراز من أماكن الشبهة</u>

بين الجدول رقم51 الأماكن التي يجب على الإمام الاحتراز منها وعدم ظهوره فيها حفاظا على سمعته وعرضه، وهي أماكن اللهو والشبهات ...حتى لا يعطي مصداقية لتلك الأماكن فيفتتن به الناس، ويسيء لمكانة الإمامة والإسلام، كما بينت نتائج الجدول رقم 51.

الجدول رقم 51: يوضح طبيعة الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها؟ ولماذا؟

		التكرارات
ماهي الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها؟	كل ما يخدش في شخصية وأخلاق الإمام (كل أماكن الشبهات كالملاهي، والملاعب، والشواطئ، والحمامات،... ، وما يرفضه العرف حتى ولو كان مباحا كالمقاهي).	%35
لماذا؟	: حتى لا يعطي مصداقية لتلك الأماكن.	%05
	حتى لا يفتتن به الناس.	%04
	حتى لا يسيء لمكانة الإمامة والإسلام	%05
	لإبراء ذمته وعرضه	%21
المجموع :35(التي قالت لا أو للدعوة فقط في الجدول 50)		

10/ <u>يتجنب الأئمة أنشطة تجارية أو خدماتية بصفة مباشرة حفاظا على سمعة الإمامة وتفرغا لها:</u>

أن نسبة 70بالمائة من عينة الدراسة مع تجنب الأئمة لأي نشاط تجاري أو خدماتي بصفة مباشرة كما بينت نتائج الدراسة في الجدول رقم .52

الجدول 52: يوضح مدى إمكانية مزاوجة الإمام لنشاط تجاري أو خدماتي بصفة مباشرة، من منظور الأئمة عينة الدراسة؟

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
هل يمكن أن يزاوج الإمام نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة	نعم	12	%30
	لا	28	%70
	المجموع	40	%100

أما المبرر في ذلك هو التفرغ لرسالة الإمامة، أو اجتنابا لما قد يسيء لسمعة الإمام وهو يزاحم الناس في هذه الأنشطة أو لكليهما معا، كما بينت نتائج الجدول رقم53.

الجدول رقم53: يوضح لماذا لا يمكن للإمام أن يمارس نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
لماذا لا يمارس الإمام نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة؟	ليتفرغ للإمامة	05	%17.85%
	ليتجنب ما ينقص من مقام الإمامة	06	%21.43
	لجميع ذلك	15	% 53.57
	لأسباب أخرى:(عرف المجتمع في ذلك)	02	%07.14
	المجموع (28: وهم الذين قالوا : لا في الجدول رقم 52)		%100

11/ <u>سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة الحسنة عند عينة الدراسة:</u>

بينت نتائج الدراسة أن 92.5 بالمائة تعتبر أن سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة الحسنة المؤثرة لدى الأئمة كما بينته نتائج الجدول رقم 54. وهذا يتوافق أيضا مع الدراسة النظرية في مبحث "خصائص الإمام الكفء في توجيهه المسجدي" من فصل التوجيه المسجدي.

الجدول رقم 54: يوضح هل سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة، من منظور الأئمة عينة الدراسة؟

	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
هل سلامة الحواس والأعضاء من تمام القدوة؟	نعم	37	%92.5
	لا	03	%07.5
	المجموع	40	%100

12/ أئمة الجزائر لم يستوفوا شروط القدوة الحسنة المؤثرة:

إن نسبة 12.5 بالمائة فقط من الأئمة عينة الدراسة يقدرون أن أئمة الجزائر استوفوا شروط القدوة الحسنة المؤثرة، أما نسبة 77.5 بالمائة فيرون أنها غير موجودة نهائيا بنسبة 10 بالمائة ودون المطلوب بنسبة 67.5 بالمائة وبقيت نسبة 10 بالمائة محايدة بدون إجابة، كما بينته نتائج الدراسة في الجدول رقم55 الموالي.

الجدول 55: مدى استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة؟ حسب عينة الدراسة.

الاحتمالات		التكرارات		النسبة المئوية	
هل استوفى أئمة الجزائر شروط القدوة الحسنة؟	نعم	05		%12.5	
	لا	04	31	10	%77.5
	دون المطلوب	27		67.5	
	دون إجابة	04		% 10	
	المجموع	40		%100	

13/ عدم استيفاء القدوة الحسنة عند أئمة الجزائر بعضها تهاون وبعضها إكراهات:

بينت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من أئمة الجزائر لم يستوفوا شروط القدوة الحسنة وسبب ذلك التهاون، وعدم الإقبال على ما يرفع من مكانتهم الأخلاقية والعلمية، بالدرجة الأولى، ويأتي في الدرجة الثانية إكراهات خارجية فُرضت عليهم لا طاقة لهم بها، كما بينته نتائج الجدول رقم 56.

الجدول 56: يوضح ماهي أسباب عدم استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة؟

أسباب عدم استيفاء شروط القدوة الحسنة في نظرك؟	التكرارات
تهاون	23
إكراهات يصعب التخلص منها	16
طبيعة هذه الإكراهات: ضعف التكوين، ضعف المرتب وتأثيره السلبي على أداء الإمام، نظرة الدونية التي يتعامل بها المجتمع مع الأئمة	
أسباب أخرى	04
طبيعة هذه الأسباب الأخرى: تحيزات مذهبية، نقص التربية في الأسرة، نقص في الرفقة الصالحة.	
المجموع(31:الذين قالوا في الجدول54،لا + دون المطلوب)	

14/ التناقض الصارخ بين ما يُتمنّى ويقال وواقع الإمام في مجال القدوة الشاملة:

في الإجابات السابقة للأئمة عينة الدراسة المتعلقة بضرورة توفر القدوة الحسنة، وأنها مقدمة على غيرها من الشروط الأخرى، وأنها قدوة شاملة، وعلى الإمام التقيد في تنقلاته وأن لا يرتاد كل الأماكن حفاظا على سمعته، واحترازا من الشبهات، ... وغيرها من المواصفات القولية، أجاب الأئمة بنعم.

لكن الأئمة عينة الدراسة عندما جاءوا إلى الجانب السلوكي العملي للقدوة، يقرون أنه بعيد عن الصورة المطلوبة، مما يبين الفارق الكبير بين القول والفعل. ويؤكد ذلك ما جاء في نتائج الجدول57 الموالي، التي ترسم الخصائص والمواصفات التي تتمنى عينة الدراسة أن تراها مجسدة في أنفسهم وفي بقية الممارسين للإمامة، ولكن المجسد في الواقع كما بينت نتائج الدراسة في الجداول السابقة، خلاف ذلك تماما.

الجدول 57: يوضح الصورة المثلى للإمام ذي القدوة الشاملة، كما تتمنى عينة الدراسة.

ما يتمناه الأئمة عينة الدراسة من مواصفات للإمام حتى يكون قدوة شاملة	التكرارات
متخذا الإمامة كرسالة وليس وظيفة للارتزاق	20
ذو أخلاق عالية متخذا الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة له	18
له مستوى علمي راقي وشامل في مستوى عظمة الإسلام	17
حافظا لكتاب الله	15
التطابق بين القول والفعل عنده	07
مكتفيا ذاتيا متخلصا من التبعية المادية لغيره	07
فاهما لواقعه وعصره	04
متفرغا لأداء رسالته	02
صابرا على ما يناله في سبيلها	02
غير متحيز لأي جهة حزبية	02
يحافظ على الصلوات الخمس في مسجده الذي يصلي فيه بالناس	02
له نشاط احتوائي للشباب وجمهور المسجد	02
يتصف بالفعالية مما يعطيه القدرة على استيعاب جمهور المسجد	02

وهكذا ومما سبق من نتائج الدراسة سيما نتائج العمل الميداني الـ 14 المذكورة آنفا المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي جاءت مؤكدة على المكانة الكبيرة للقدوة الحسنة، وضرورتها للإمام في عملية التوجيه المسجدي في المجالات المختلفة، التي تفرض على الإمام أن يستوفي المزايا والفضائل ويبتعد عن كل ما يؤثر سلبا على سمعته و مكانته، ومجالها الشامل، وكيف أن مساهمة برامج التكوين في بنائها ضعيف، وأن دور الأسرة والمدرسة مجتمعتين في بناء القدوة الحسنة لا يزيد عن 12.5 بالمائة، ومن ثم فعملية بناء القدوة الحسنة يتم خارج المؤسسات الأصلية للتنشئة الاجتماعية، ، وأنها تُبنى خارج تلك الأطر بفعل التأثر، مما قد يجعله تأثرا بعيدا عن مرجعية صحيحة، كما جاءت نتائج

الدراسة لدى الأئمة في مجال اللباس غير متفق عليها، رغم ماله من تأثير على المشاهدين إيجابا أو سلبا، حسب نوع اللباس، كما بينت نتائج الدراسة أن على الأئمة الاحتراز من كل ما يؤثر سلبا على سمعتهم في مجال التنقل في أماكن الشبهة، وحتى ممارسة أنشطة تجارية أو خدماتية لنفس السبب، وتوصلت الدراسة كمحصلة لما سبق أن القدوة الحسنة غير متوفرة بنسبة عالية في أئمة الجزائر بسبب عدم بنائها في برامج التكوين، والأسرة، والمدرسة ويضاف إلى ذلك التهاون والسلبية عند كثير من الأئمة، رسخ الجوانب السلبية عندهم، من الجهل وما ينتج عنه، والعادات والنماذج السيئة، بدل محاولتهم الترفع والتحرر من كل ذلك ليكونوا نماذج يُقتدى بهم.

ويضاف إلى ما سبق ذكره، إكراهات مفروضة عليهم، ونتج عن ذلك كمحصلة عامة، عدم التأثير الإيجابي بالقدوة، لانعدامها عند نسبة كبيرة من الأئمة، والعكس قد يكون تأثيرها السلبي هو السائد، إذ عندما يكون التكوين جيدا سيكون من ثماره القدوة الحسنة الشاملة، وعكس ذلك أن ضعف التكوين في جوانبه المختلفة ـ كما بينت النتائج السابقة ـ لم يغير من فهم وسلوك الإمام إلى ماهو أحسن، في مجالات علمه، وعقيدته، وأخلاقه، وعبادته، ...، وتصرفاته المختلفة. ومن ثم لم تتوفر القدوة الحسنة كثمرة للتكوين عند الأئمة، بل نسبة عالية منهم لم تستوف شروطها، حتى في حدها الأدنى، مما أعطى صورة سلبية عن الإمام في علمه، وعقيدته، وأخلاقه، ومظهره، وزاد في ذلك فقره، وبؤسه...، وأصبح بسبب ذلك عند البعض، موضوعا للتندر والفكاهة في مجالسهم، يؤثر سلبا على رسالة الإمامة ومصداقية الإمام. عوض أن يكون قدوة عالية تشرئب إليها الأعناق متمنية اللحاق بها.

مما يجعل الفرضية الثالثة السابقة الذكر تتحقق أيضا بصورة كبيرة جدا.

خلاصة مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

إن منطوق الفرضيات، أن "التكوين الجيد يؤدي إلى التوجيه المسجدي المؤثر"، كما في الأولى، و "كثرة العوائق لدى المكون والمتكون أثناء التكوين تحول دون

تكوين أئمة أكفاء" كما في الثانية و"القدوة الحسنة الشاملة لدى الإمام، ثمرة للتكوين الجيد، وضرورة للتوجيه المسجدي المؤثر" كما في الثالثة، وعليه متى استوفى التكوين لشروطه من المستوى المقبول على الأقل للمتكونين قبل الدخول للتكوين، وجاءوا إلى التكوين للإمامة ، تدفعهم حوافز رسالية وليس ارتزاقية، وظروفهم الاجتماعية أثناء التكوين كانت جيدة، وكان التكوين مراعيا لحاجاتهم بعد التخرج، متوازنا، يغطي كل المواد التي يحتاجون إليها، وكانت المدة كافية، وكان مستوى المكون ملائما، إذ سيعطي ذلك إماما تتحقق فيه المواصفات الإيجابية: عالي التكوين، متحررا من جميع العوائق أثناء التكوين وبعده، مستوفي لشروط الاقتداء الحسن، له مقدرة عالية في أدائه للتوجيه المسجدي بسلاسة تامة، وسيكون لذلك تأثير إيجابي على مستوى المسجد ومحيطه، سيما في مجالي التنشئة والضبط الاجتماعيين كمؤشرات صادقة على مدى فعالية أداء الأئمة، إلا أن ذلك من خلال نتائج الدراسة لم يتحقق، وكان نقيضه هو السائد إلى درجة كبيرة، إذ كان التكوين ضعيفا فأثر في التوجيه المسجدي ولكن سلبا، فتحققت فرضيات الدراسة إلى درجة كبيرة، في جانبها العكسي.

II- مناقشة نتائج دراسة" تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" على ضوء الدراسات السابقة:

سيتم في هذا المبحث، مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، لمقارنة النتائج المتحصل عليها في الحالتين، هل هي متوافقة أم مختلفة عن بعضها البعض؟ من خلال عرض نتائج الدراسة الحالية أولا، ثم مقارنتها بكل دراسة سابقة على حدة.

1/ النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

توصلت الدراسة الحالية "تكوين الأئمة وأثره على الوجيه المسجدي" إلى النتائج التالية:

1/ مستوى المترشحين للتكوين أئمة ضعيف، خاصة متكوني المعاهد.

2/ مستوى أساتذة التكوين بمعاهد تكوين الأئمة غير ملائم.

3/ محتوى برامج التكوين على مستوى المعاهد، وحتى الجامعات لا يستجيب لحاجات الأئمة بسبب افتقاره لمواد أساسية.

4/ مدة التكوين غير كافية، بسبب ضعف مستوى المترشحين للتكوين، وبسبب اكتظاظ مفردات البرنامج سيما في معاهد التكوين، فنتج عن ذلك ضعف في الاستيعاب.

5/ نتج عن الأسباب المذكورة مجتمعة ضعف في التكوين في مجالاته المختلفة.

6/ الجهد الذي يبذله كثير من الأئمة في تحضير مادة التوجيه المسجدي، كبير، ومتعب، بسبب ضعف تكوينهم.

7/ ممارسة عملية التوجيه المسجدي لدى كثير من الأئمة، شكلية روتينية لا تحدث أي أثر في رواد المساجد.

8/ النتائج المحصل عليها من التوجيه المسجدي ضعيفة التأثير على رواد المساجد، وحتى منعدمة عند بعض الأئمة.

9/ نوعية الممارسين للإمامة، أكثرهم يفتقر إلى الحافز الرسالي للإمامة، وألجأتهم الظروف بسبب انغلاق الآفاق أمامهم، فجاءوا للإمامة ارتزاقا.

10/ يعاني الأئمة من إكراهات منها أجورهم الضعيفة، وحالتهم الاجتماعية المزرية عموما.

11/ لا تُبنى القدوة الحسنة عند الأئمة لا في البيت ولا في المدرسة بمراحلها المختلفة بما فيها مؤسسات التكوين.

12/ دور برامج التكوين في بناء القدوة الحسنة عند الأئمة ضعيف.

13/ يفتقر الأئمة إلى القدوة الحسنة المؤثرة بسبب أوضاعهم المزرية في جميع المجالات.

2/ النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أ/ نتائج الدراسة الأولى/ اتجاهات أئمة المساجد نحو الأساليب التربوية: دراسة ميدانية.مقدمة لنيل شهادة الماجستير. من طرف الطالب/الشريف مرزوق

1- أن عمل الأئمة روتيني يكرر نفس المواضيع وفي نفس المناسبات.

2- أن الخطاب المسجدي يتصف بالجفاف ولا يتفاعل معه المصلون.

3- يغلب على الخطاب المسجدي التكرار في الأساليب والألفاظ والمعاني، وغياب التجديد.

4- غياب تأثير الإمام في الحياة الاجتماعية، وانحصار هيبته داخل المسجد.

5- ضعف المستوى العلمي والتربوي لأغلب الأئمة.

6- غياب المساعدة العلمية والمادية والمعنوية للإمام.

المقارنة بين نتائج الدراسة السابقة الأولى ونتائج الدراسة الحالية

توصلت الدراسة السابقة "اتجاهات الأئمة نحو الأساليب التربوية" إلى النتائج الستة المذكورة أعلاه، يمكن إعادة ترتيب النتائج الخمسة الأولى منها انطلاقا من التكوين إلى أثره كالتالي: النتيجة رقم5 بينت ضعف المستوى العلمي والتربوي لأغلب الأئمة. ونتج عن هذا الضعف النتائج1، 2، و3 المتمثلة في أن عمل الأئمة روتيني،يتكرر في المناسبات بنفس المواضيع كما في النتيجة 1، وأن الخطاب المسجدي يتصف بالجفاف ولا يتفاعل معه المصلون، كما في

النتيجة2. وأنه بعيد عن التجديد، يكرر نفس الأساليب والألفاظ والمعاني، كما في النتيجة 3. ونتج عن هذا غياب تأثير الإمام في الحياة الاجتماعية كما في النتيجة 4. أما النتيجة السادسة والأخيرة فهي غياب المساعدة العلمية والمادية والمعنوية للإمام.

وهذه النتائج الستة تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية" تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي"

في النتيجة 5 المتعلقة بضعف التكوين، والنتيجة 7 المتعلقة بممارسة الأئمة لعملية التوجيه المسجدي، والنتيجة 10 المتعلقة بالإكراهات التي يتعرض لها الأئمة.ويمكن مقارنتها في الجدول الآتي بنفس أرقامها التي وردت في النتائج.

دراسة "اتجاهات الأئمة نحو الأساليب التربوية"	دراسة " تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي"
5/ ضعف المستوى العلمي والتربوي لأغلب الأئمة.	5/ ضعف في التكوين في مجالاته المختلفة.
2/الخطاب المسجدي يتصف بالجفاف و لا يتفاعل معه المصلون. 1/ عمل الأئمة روتيني يكرر نفس المواضيع وفي نفس المناسبات 3/ يغلب على الخطاب المسجدي التكرار في الأساليب والألفاظ والمعاني، وغياب التجديد	7 / ممارسة عملية التوجيه المسجدي لدى كثير من الأئمة، شكلية روتينية لا تحدث أي أثر في رواد المساجد.

4/ غياب تأثير الإمام في الحياة الاجتماعية	8 / النتائج المحصل عليها من التوجيه المسجدي ضعيفة التأثير على رواد المساجد، وحتى منعدمة عند بعض الأئمة
6/ غياب المساعدة العلمية والمعنوية للإمام	10/يعاني الأئمة من إكراهات منها أجورهم الضعيفة، وحالتهم الاجتماعية المزرية عموما

ويلاحظ من هذه المقارنة بين الدراستين السابقة والحالية في مجالاتها المشتركة أنها متطابقة تماما.

ب/ <u>نتائج الدراسة الثانية</u>:/ <u>الأبعاد الإعلامية والاجتماعية للجمعة</u>.

دراسة مقدمة للحصول على شهادة الماجستير في الدعوة والإعلام.

للطالب/ نور الدين جفافلة

1/ الجمعة من أهم شعائر الإسلام وأعظمها، لشموليتها لجميع مقاصد الشريعة وأهدافها، من مقاصد تعبدية، من قراءة القرآن، وذكر، وركوع، وسجود، وابتهال، ودعاء، وخشوع، ورجاء.

2/ شاملة للمقاصد والأبعاد الاجتماعية في بناء الإنسان، فردا، ومجتمعا، وحضارة إيمانية راقية.

3/ أن للجمعة شأن عظيم لإفراد الله لها سورة كاملة باسمها، وهي من أهم وسائل الرسول في الدعوة.

4/ تشريع الجمعة يسعى إلى حفظ جميع مقاصد الشريعة الإسلامية.

5/ البعد التربوي والتعليمي في الجمعة بعد استراتيجي في خطاب الجمعة.

6/ الجمعة والمساجد من أهم وسائل الأمة الإسلامية في صناعة الأخبار لو أحسن استغلالها.

7/ أن خطاب الجمعة للناس أجمعين.

8/ من أهم وظائف الجمعة البناء الاجتماعي لما تضطلع به الجمعة من التنشئة الاجتماعية، وأن المسجد هو محور كل المؤسسات والهيئات الممارسة والمؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

9/ تقوم الجمعة في مجال البناء الاجتماعي بالاعتناء وإصلاح كل العلاقات الاجتماعية.

10/ الجمعة من الوسائل المهمة والفعالة للوقاية والعلاج من الأمراض الاجتماعية، علاج ما وقع خلال الأيام الستة الماضية، ووقاية لما يمكن أن يقع في الستة اللاحقة.

11/ الجمعة تقف دونها عقبات كثيرة منها ما يتعلق بالجمهور، ومنها ما يتعلق بالمرسل، ومنها ما هو خاص بالمجتمع.

المقارنة بين نتائج الدراسة السابقة الثانية ونتائج الدراسة الحالية

في الدراسة الثانية" **الأبعاد الإعلامية والاجتماعية للجمعة**" توصل صاحبها في نتيجتها رقم 11 أن الجمعة تقف دونها عقبات كثيرة منها ما يتعلق بالجمهور، ومنها **ما يتعلق بالمرسل**، ومنها ما هو خاص بالمجتمع. وفي العنصر المتعلق بالمرسل وهو الإمام يمكن إدراج كل ما توصلت إليه الدراسة الحالية" تكوين الأئمة وأثره على التوجيه المسجدي" من ضعف تكوين الأئمة و ضعف أدائهم في عملية التوجيه المسجدي، وضعف مردودهم في ذلك، والإكراهات التي يتعرضون لها في جميع المجالات. ومن ثم فالدراستان السابقة واللاحقة متفقتان في النتائج المشتركة المتوصل إليها.

ج/ نتائج الدراسة الثالثة: نمط تكوين الأئمة في الجزائر: دراسة ميدانية ونظرية.

مقدمة لنيل شهادة الماجستير. من طرف الطالبة/ فهيمه بن عثمان

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

بالنسبة للتكوين بالمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية(الأئمة)

1- المستوى العلمي والدراسي الذي يلتحق به الطالب لا يؤهله لفهم واستيعاب المعارف المقدمة له.

2- مدة الدراسة غير كافية تماما لتحصيل المهارات والمعارف المطلوبة لأداء رسالة الإمامة التي تتطلب تكوينا متكاملا في مجالات عديدة، شرعية، دعوية، اتصالية، نفسية،

اجتماعية، علمية، ومدة عامين لا تكفي لتحصيل العلوم الشرعية لوحدها فضلا عن إضافة مواد لغوية واجتماعية...الخ.

3ـ مدة الدراسة القصيرة انعكست على البرنامج، فكان مكتظا بمواد وطول مفردات هذه المواد، وانعكس ذلك سلبا على الفهم والاستيعاب.

4ـ التكوين بالمعاهد الإسلامية لا يؤهل خريجيها لتفعيل دور المسجد، ليؤدي وظيفته كمؤسسة دينية لها رسالة متعددة الجوانب روحيا، واجتماعيا وثقافيا...الخ.

أما بالنسبة للمؤسسات الجامعية فقد توصلت الباحثة إلى مايلي:

1/ عدم مراعاة المؤسسات الجامعية الإسلامية لقطاع الشؤون الدينية واحتياجاته، في وضع برامجها.

2/ انعدام التحديد الدقيق للإطار الذي تسعى المؤسسات الجامعية في تكوينه، فالتكوين الذي تقدمه هذه المؤسسات لا يفرق بين الأستاذ والإمام والإعلامي.

3/ وجود فجوات بين مختلف التخصصات في العلوم الإسلامية، بإهمالها لمواد شرعية مهمة لتخصص الطالب، مما يؤدي إلى ضعف الطالب.

4/ إهمال البرنامج لمواد تعتبر أدوات وآليات النجاح المستقبلي للطالب مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاتصال والإقناع والتأثير.

5/ طرق التدريس المتبعة لا تنمي قدرات المبادرة والاعتماد على النفس لدى الطلبة، بل تجعلهم مجرد عناصر للتلقي والحشو.

المقارنة بين نتائج الدراسة الثالثة ونتائج الدراسة الحالية

ويمكن إجمال النتائج الأربعة المتعلقة بالتكوين بالمعاهد التي توصلت إليها الدراسة الثالثة السابقة فيما يلي:

ـ ضعف مستوى المتكونين بالمعاهد مما يجعل استيعابهم ضعيفا أو منعدما، ومن ثم مدة الدراسة عندهم غير كافية، مما يجعل متخرجي المعاهد غير قادرين على التوجيه المسجدي، وتأثيرهم ضعيف أو يكاد يكون منعدما. وهذا يتوافق مع الدراسة الحالية في

النتائج 1و4 التي بينت في النتيجة 1/ مستوى المترشحين للتكوين أئمة ضعيف، خاصة متكوني المعاهد. وفي النتيجة 4/ مدة التكوين غير كافية، بسبب ضعف مستوى المترشحين للتكوين، وبسبب اكتظاظ مفردات البرنامج سيما في معاهد التكوين، فنتج عن ذلك ضعف في الاستيعاب.

أما فيما يخص نتائج التكوين بالجامعة فقد توصلت نتائج الدراسة السابقة إلى:

1ـ إهمال الجامعة لقطاع الشؤون الدينية في برامجها.

2ـ إهمالها لمواد شرعية مهمة في تخصصاتها المختلفة.

3ـ إهمالها لمواد تعتبر أدوات وآليات النجاح المستقبلي للطالب.

وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية في:

أن محتوى برامج التكوين على مستوى المعاهد، وحتى الجامعات لا يستجيب لحاجات الأئمة بسبب افتقاره لمواد أساسية (هي العلوم الإنسانية والاجتماعية كما بينت الدراسة في شقيها النظري والعملي).

د ـ خلاصة مناقشة ومقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية:

أن الدراسة الحالية توصلت إلى نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في العناصر المشتركة بينهما، في مجال التكوين وما يتعلق به، وانفردت الدراسة الحالية بنتائج خاصة بها تتعلق بعملية التوجيه المسجدي، والقدوة الحسنة وكيف تبنى.

الخاتمة

بتوفيق من الله هاهو هذا الجهد المتواضع المتمثل في هذه الدراسة يصل إلى نهايته من حيث الإنجاز.

أما من حيث الكمال، فهو الجهد البشري مهما كمل لا يرقى إلى الكمال المطلق، وحتى الكمال الذي نرغب أن يكون عليه.

أما من حيث محتوى هذه الخاتمة فستكون عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، مع التوصيات والاقتراحات في شكل مشروع قابل للتنفيذ.

أولا / <u>نتائج الدراسة في مجال التكوين</u>:ـ

ـ رغم تحسن ظروف التكوين بإنجاز برنامج أوت 2004 الذي بدأ العمل به في سبتمبر2005. حيث أصبح الأساتذة المكونون متفقين على نوعية التكوين من حيث البرامج، والأهداف، والمراجع، والحجم الساعي، مما يعطي للتكوين منتوجا موحدا بعدما كان الاختلاف سائدا حتى على مستوى المعهد الواحد بين أساتذة المادة الواحدة، وكان الأستاذ المكون هو التكوين. إلا أن التكوين مازال يعاني من نقائص، هذه بعضها التي توصلت إليها الدراسة:ـ

أ/ ضعف مستوى المتكونين، خاصة المتخرجين من معاهد التكوين، فمستوى التاسعة أساسي غير ملائم تماما، وحتى النهائي دون المطلوب.

ب/ درجة الاستيعاب دون المطلوب ولاسيما عند طلبة المعاهد.

ج/ ضعف المستوى المذكور أثر على مدة التكوين وجعلها غير كافية.

د/ محتوى التكوين الحالي غير ملائم، لافتقاره لمواد أساسية، يحتاج إليها الإمام في أدائه التوجيهي والتربوي، مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وفقه الدعوة، وعلوم الاتصال، والإعلام الآلي، ولِم لا حتى اللغات.

هـ / المواد الشرعية واللغوية والتاريخ، هي المواد التي يتكون منها البرنامج الحالي، غير متوازنة، فبعضها يأخذ حجما كبيرا رغم قلة الاستفادة منها عمليا عندما يتخرج الطالب الإمام، مما يجعلها تشكل ثقلا على الطالب، وتصبح أداة للحشو والحفظ، على حساب أخرى أكثر أهمية، يأخذها الطالب في حجم ساعي أقل.

و/ الظروف المادية والخدماتية للمتكونين، غير ملائمة أثناء التكوين، حيث يعيش الإمام الطالب على منحة شهرية هي 300 دينار جزائري للإمام المعلم، و600 دينار جزائري للإمام المدرس، لا تغري أحدا للمجيء للتكوين للإمامة إلا إذا كان مكرها، أو رساليا، والمكره وهو لم يستطع أن يغير وضعه الشخصي، فكيف يغير حال غيره من رواد المساجد؟ وأما الرسالي فنحن في زمن قلّ فيه الرساليون.

ز/ ظروف المكون المادية والاجتماعية غير الملائمة، وتأثير ذلك على حالته النفسية، تجعله في شبه حالة المكره، وحتى مستواه العلمي، كحامل لشهادة ليسانس، كلها تحول بينه وبين التأطير الأمثل لمن سيؤطر رواد المسجد لاحقا، على اختلاف مستوياتهم وحاجاتهم.

ح/ التكوين المستمر ودورات تحسين المستوى، رغم أهميتهما ـ في تعويض النقص المسجل في التكوين بالمؤسسات العلمية ـ لا يحظيان بالاهتمام اللازم والحوافز والآليات المادية والتنظيمية، مما يجعلهما عنوانين بدون محتوى ومردود.

ط/ الجامعة وكليات العلوم الإسلامية برامجها نمطية يتخرج بها الإعلامي والإداري والأستاذ والإمام وغيرهم، مما يجعل هذه البرامج لا تنفع أحدا إلا إذا بذل جهدا إضافيا، وقد يكون كبيرا.

ثانيا/ نتائج الدراسة في مجال التوجيه المسجدي:-

أ/ يعاني الأئمة من صعوبات كبيرة في عملية التوجيه المسجدي، تحضيرا وإلقاء، بسبب ضعف تكوينهم، في كل المجالات، مما يجعلهم يعانون من عدم الثقة في أنفسهم، ويخافون من الوقوع في أخطاء لغوية، وشرعية، وتوجيه الاستدلال، وحتى في حفظ القرآن الكريم.

ب/ يبذل الأئمة جهدا كبيرا في عملية التوجيه المسجدي، بسبب ضعف التكوين.

ج/ دور برامج التكوين في بناء القدوة الحسنة الشاملة عند الأئمة ضعيف، مما جعل الكثير منهم يفتقر إلى القدوة الحسنة الشاملة.

د/ التهاون عند كثير من الأئمة والإكراهات المفروضة عليهم ماديا واجتماعيا، جعلت القدوة الشاملة لا ترقى إلى المستوى المطلوب عند الكثير منهم.

هـ / كمحصلة للعناصر الأربعة المذكورة فإن التوجيه المسجدي ضعيف، وفي أحسن الحالات فهو دون المطلوب.

و/ نتائج التوجيه المسجدي تكاد تنحصر عند كثير من المصلين في المجيء إلى المسجد والتبكير إليه من اجل الحصول على الأجر والثواب كون الجمعة فرض، والتبكير إليها مرغّب فيه.

ز/ نتائج التوجيه المسجدي ضعيفة، بسبب الأداء غير الموفق لدى كثير من الأئمة من جهة، وانحصار المجيء عند جمهور معتبر من رواد المساجد إلى الجمعة في شكل روتيني بحت، حيث يأتي أحدهم في آخر لحظة، ليجلس في آخر صف، في شبه نوم، ليندفع مع أول الخارجين.

ثالثا / التوصيات والاقتراحات:-

لا أحد ممن يُعتَدُّ برأيه، يشكك في دور المسجد على مدار التاريخ، وما قدمه للمجتمع بسبب دوره الرسالي، الروحي، الإرشادي، التوجيهي، التربوي، الشامل، وإذا كان المسجد اليوم عاجزا إلى هذه الدرجة، فهو في وضع الأسير المكبل من جميع الجهات، فأنى له أن يؤثر التأثير الحسن المطلوب.

ويمكن للمسجد أن ينطلق لو حسنت النيات والتوجهات عند من بيدهم الحل والعقد من السلطة الوصية، مع شيء من الجهد يتمثل فيما يلي:

1/ إعادة النظر في مستوى المتكونين الذين يتأهلون للتكوين أئمة، وليكن مستواهم شهادة البكالوريا بامتياز في شعبة اللغة العربية وآدابها، أو شعبة العلوم الإسلامية سابقا.

2/ أن يكون المتكونون من أهل الأخلاق العالية قبل كل شيء، وقدوة شاملة في كل شيء.

3/ إعادة النظر في المدة التي يستغرقها التكوين، ولتكن كافية، لا تقل عن أربع سنوات. حتى ست سنوات.

4/ إعادة النظر في ظروف المتكونين المادية والاجتماعية، بحيث يأتون إلى التكوين بلهفة وتسابق وليس إكراها.

5/ إعادة النظر في معاهد التكوين الحالية، ولتكن معاهد للتعليم العالي تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية مثلا.

6/ توسيعها لتستوعب الحجم الذي تحتاج إليه المساجد.

7/ آليا إعادة النظر في المكونين حيث لا يقل مستواهم عن مستوى أساتذة التعليم الجامعي.علما مع تمتعهم بالأخلاق الحسنة.

8/ إعادة النظر في برامج التكوين التي يخضع لها من سيلتحق بالإمامة، من طرف خبراء، حتى تكون ملائمة كما ونوعا، لتستجيب إلى حاجات الإمام وجمهور المصلين بعد ذلك.

9/ إعادة النظر في تصنيف الأئمة بعد ذلك ليكونوا من الطبقة العليا في المجتمع ماديا وعلميا، يدفعون الصدقات والزكوات. ولا يتكففون الناس بلسان حالهم، كما هو حالهم الآن.

10/ أن تمتنع السلطة الوصية عن الاستعمال السياسي للمسجد، وفرض توجهاتها على الأئمة، بنفس الصورة التي تمنعه الآن عن الآخرين.

11/ أن يكون الأئمة غير منحازين لأي حزب إلا حزب الإسلام.

12/ أن يراعى في بناء المساجد الحاجات المتجددة للمجتمع، فتستجيب لحاجاتهم العلمية والتربوية، من خلال احتوائها مثلا على مكتبات وأقسام للتدريس وقاعات للمحاضرات،

وحتى مرافق مجهزة بالأدوات والوسائل العصرية الحديثة. تسهل من عقد ملتقيات علمية وإدارة ندوات.

13/ أن يراعى في المساجد النظافة التامة والرعاية الكاملة ولا تترك في حالة بئيسة تستنجد بالمحسنين لتغيير الفراش فيها.

14/ أن تتكفل النخب العلمية الجامعية المؤهلة، التي لها اهتمامات برسالة المسجد ودوره المشرق في حياة الفرد والمجتمع، بمزيد من الدراسات والبحوث في أي شكل من الأشكال، رسائل ماجستير، أطروحات دكتوراه، فرق بحث، مخابر بحث،...، لإثراء رسالة المسجد علميا، وتحديد العوائق التي تقف في طريقه، وكيفية فك أسره، حتى يستأنف رسالته الحضارية في بناء الفرد والمجتمع.

قائمة المراجع

أولا / القرآن الكريم على رواية حفص

ثانيا/ الحديث النبوي الشريف

ثالثا/ الكتب

1- أمين مصطفى: تاريخ التربية، ط2، (القاهرة، دار المعارف، 1962).

2ــ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب ،ج 6 ، ج12 (بيروت : دار إحياء التراث العربي ، د.ت).

3ــ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: مقدمة ابن خلدون، ط1،(بيروت، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر،2007).

4ــ ابن القيم الجوزي: زاد المعاد في هدي خير العباد، المجلد 2، الجزء 3،(بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت).

5 ــ ابن باديس عبد الحميد: نصوص مختارة، جمع وتعليق د/محمد القورصو، (الجزائر، منشورات A.N.E.P،2005).

6ــ إمام زكريا بشير: أصول الفكر الاجتماعي في القرآن الكريم : القضايا والنظريات ــ دراسة تحليلية ــ ط1، (الأردن، روائع مجدلاوي، 2000).

7 ـــ د/ إحسان محمد الحسن: النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط1، (الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع،2005).

8 ـ د/إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع الديني ـ دراسة تحليلية حول العلاقة المتفاعلة بين المؤسسة الدينية والمجتمع، ط1،(الأردن، عمان، دار وائل للنشر، 2005).

9ـــ أبو الحسن علي الماوردي: الأحكام السلطانية والولايات الدينية، (القاهرة، المكتبة التوفيقية، د.ت).

10 ـ بليق عز الدين: منهاج الصالحين من أحاديث وسنة خاتم الأنبياء وسيد المرسلين، ط1،(بيروت، دار الفتح للنشر والطباعة، 1978).

11- البستاني بطرس:دائرة المعارف، ج4، (لبنان،دار المعرفة،د.ت).

12 ـــ د/ بوحوش عمار،وآخر:مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2001).

13 ـــ د/ بوعزيز يحي: المساجد العتيقة في الغرب الجزائري، ط1، (الجزائر، منشورات A.n.e.p،2002).

14 ـــ بوعبد الله لحسن وآخرون: تقويم العملية التكوينية بالجامعة (قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية،1998) .

15 ـ بولقواس زرفه: علاقة التكوين بالأصول الاجتماعية في الجزائر، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، إشراف رشيد بوكرشة، قسم علم الاجتماع، جامعة باتنة، (بحث لم ينشر).

16ـــ البيومي، محمد أحمد محمد: علم الاجتماع الديني، ط2، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996).

17 ـ د/ بيرم عبد المجيد وآخرون – وحدة بحث، برنامج العلوم الإسلامية: دراسة تحليلية تقويمية، كلية العلوم الإسلامية نموذجا – (الصادر عن جامعة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية، الرقم الاستدلالي W 1601/07/2001).

18 ـــ د/تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الجزائرية ط2، (الجزائر، S.N.E.D،1981).

19ـ د/ تركـي رابـح: دراسـات فـي التربيـة الإسـلامية، (الجزائـر، المؤسسـة الوطنيـة للكتاب، 1987).

20 ـ د/ تركي رابح: الشيخ عبد الحميد بن باديس ـ رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائـــر، ط5، (الجزائـــر، منشـــورات المؤسســـة الوطنيـــة للاتصـــال والنشـــر والإشهار،2001).

21 ــ د/التـل سـعيد: مقدمـة فـي التربيـة السياسـية لأقطـار الـوطن العربـي، (عَمّـان، دار اللواء،1987).

22ـ الجزائـري أبـو بكـر جـابر: منهـاج المسلم، المدينـة المنـورة، مكتبـة العلـوم والحكـم، 1996،

23ــ جمعيـة العلمـاء المسـلمين الجزائـريين: سـجل مـؤتمر جمعيـة العلمـاء المسـلمين الجزائريين، (الجزائر، دار المعرفة، 2009).

24 ـ الحنـاوي محمـد عبـد الـرؤف:التوقيـف علـى أمهـات التعـاريف ـ معجـم لغـوي مصطلحي، تحقيق محمد رضوان الداية (لبنان، دار الفكر، 1990).

25ــ حـداد مهنـا: مـدخل إلـى العلـوم الاجتماعيـة، (الأردن، دار مجـدلاوي للنشـر والتوزيع،1991).

26ـ الحيـاني، صـبري بـردان: الإرشـاد والتوجيـه بـين القـرآن الكـريم وبعـض النظريـات الحديثة، (الأردن، عمان، دار صفاء،2008).

27 ـــ د/ الخيـــاط عبـــد العزيـــز:المجتمـــع المتكافـــل فـــي الإســـلام، (بيروت، مكتبة الأقصى، 1972).

28ـــ الخطيـــب أحمـــد: الثـــورة الجزائريـــة ـــ دراســـة وتـــاريخ، (بيروت، دار العلم للملايين،1958).

29 ـــ خضـــير شـــعبان: قـــاموس مصـــطلحات الإعـــلام والاتصـــال (دار اللســـان العربي، 1422هـ).

30ــ د/ الخالـدي محمـود: قواعـد نظـام الحكـم فـي الإسـلام، (الأردن، مؤسسـة الإسراء، 1991).

31- دبوز محمد علي: نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة ، ج 1، (دمشق،المطبعة التعاونية،1965).

32ـــ دليو فضيل وآخر :أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية (قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999).

33 ـ د/ دليو فضيل: أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية، (ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية بقسنطينة، د.ت).

34ـ الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر :مختار الصحاح ترتيب محمد خاطر، (د.ط، د.ت).

35ـــ الرفاعي عبيد منصور: مكانة المسجد ورسالته، ط1، (القاهرة، مطبعة العاصمة، 1978).

36 ـــ د/ زايد فهد خليل:أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية، ط1، (الأردن، دار النفائس،2007).

37ـ د/ زرواتي رشيد: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، (الجزائر، دار هومة، 2002).

38 ـــ د/ زرواتي رشيد:مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1، (الجزائر، عين مليلة، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع).

39ـــ د/ زهران حامد عبد السلام : التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، (القاهرة، عالم الكتب،1980).

40 ـ د/سعد الله أبو القاسم: تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري(16ـ 20م)، ط2، ج1، (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب،1985).

41ـــ د/ سعد الله أبو القاسم: **الحركة الوطنية الجزائرية، ج 2، 1900ـ 1930،** (الجزائر، الشركة الوطنية للنسر والتوزيع، 1983).

42ـ شلتوت محمود: الإسلام عقيدة وشريعة، ط8، (القاهرة، دار الشروق،1975).

43ـ الشنقيطي محمد الأمين بن المختار: مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر لابن قدامة، (الجزائر، الدار السلفية،د.ت).

44ـ الصابوني محمد علي: صفوة التفاسير، ط4، المجلد الثاني، (بيروت، دار القرآن الكريم، 1981).

45 ـ صليبا جميل: المعجم الفلسفي (لبنان، دار الكتاب اللبناني،1982).

46 ـ صقر عبد البديع: كيف ندعو الناس،(تونس، شركة الاستخراج الصناعي والصور الميكانيكية،د.ت).

47ـ د/ عبد المنعم عبد الحميد علي: العقيدة الإسلامية، ط1،(الكويت، دار القلم،1980).

48 ـ د/عبد الله محمد عبد الرحمن:علم الاجتماع النشأة والتطور،(الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،2005).

49ـ د/ عبد الله محمد عبد الرحمن: النظرية في علم الاجتماع ـ النظرية السوسيولوجية المعاصرة ـ (مصر، دار المعرفة الجامعية،2006).

50 ـ عبد الجابر،إبراهيم محمد : المفيد للخطيب الجديد، ط1، (الكويت، مكتبة ابن كثير، 2006.)

51 ـ د/ عويس عبد الحليم: التأصيل الإسلامي لنظريات بن خلدون،(القاهرة، دار الكتاب الحديث،2008).

52ـ الغزالي أبو حامد: إحياء علوم الدين،ط1، (المجلد الأول،ج1،دار الفكر،1975).

53 ـ الغزالي محمد: مشكلات في طريق الحياة الإسلامية، قسنطينة، (دار البعث، 1402هـ).

54ـ غياث بوفلجة: الأسس النفسية للتكوين ومنهاجه، (وهران، ديوان المطبوعات الجامعية،1984).

55ـ د/القاضي يوسف مصطفى وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، (المملكة العربية السعودية، الرياض، دار المريخ، 2002).

56 ـ القرطبي ابن رشد محمد بن أحمد: بداية المجتهد ونهاية المقتصد، (القاهرة،دار الكتب الحديثة،د.ت).

57ـ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد: الجامع لأحكام القرآن، المجد الثاني، الجزء الثالث، (بيروت، دار إحياء التراث العربي، د ت).

58- د/القرضاوي، يوسف: ثقافة الداعية، (قسنطينة، دار البعث،1984).

59ـ القيرواني عبد الله بن أبي زيد: الرسالة، ط7، (الجزائر، المطبعة الشعبية للجيش، 1979).

60ـ د/العلي صالح أحمد: محاضرات في التاريخ الإسلامي، (بغداد،1999).

61- محمد مهدي شمس الدين وآخرون: الفكر الإسلامي المعاصر،(بيروت، دار الفكر المعاصر،2000).

62ـ محسن خضر: من فجوات العدالة في التعليم، آفاق تربوية متجددة، (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية،1999).

63ـ د/ ملحم سامي: مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط1، (الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2000).

64ـ المباركفوري، صفي الرحمن: الرحيق المختوم، (الجزائر، شركة الشهاب للنشر والتوزيع،1987).

65ـالمنذري بن عبد القوي: الترغيب والترهيب ،ط1،ج1، (القاهرة، مطبعة السعادة، 1960).

66ـ د/ النبهان محمد فاروق: الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، ط1، (بيروت، مؤسسة الرسالة،1998).

67 ـ النحلاوي، عبد الرحمن: التربية الاجتماعية في الإسلام، (دمشق،دار الفكر،2008).

68 ـ النحلاوي عبد الرحمن :أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ، ط27، (دمشق، دار الفكر،2009).

69 ـ نسيب محمد: زوايا العلم والقرآن بالجزائر، (الجزائر، دار الفكر،د.ت).

70ـ النووي أبو زكريا يحي بن شرف: رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، تعليق: رضوان محمد رضوان،(د.ت، د.ط).

71ــ د/ الهمـالي عبـد الله عـامر:أسـلوب البحـث الاجتمـاعي وتقنياتـه ط 2 (ليبيـا، بنغازي،منشورات جامعة قار يونس، 1994).

72- وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، مديرية التكوين وتحسين المستوى: منهاج تكوين الأئمة المعلمين،(د.ط، 2005).

73ـ وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: الموسوعة الفقهية،ج1، (د.ط، د.ت) .

74ـ الوشلي،عبد الله قاسم: المسجد وأثره في تربية الأجيال ومؤامرة أعداء الإسلام عليه، (بيروت، مؤسسة الرسالة،1988).

كتب مترجمة.

75ـ أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، ط4، (بيروت، المنظمة العربية للترجمة،د.ت).

76ـ براين تيرنر: علم الاجتماع والإسلام: دراسة نقدية لفكر ماكس فيبر، ط1، ترجمة د/باقادر، أبوبكر أحمد،(بيروت، دار القلم،1987).

77ــ مارسيل أجريتو: الوطن الجزائري ،ترجمة عبد الله نوار، سلسلة كتب سياسية، رقم114 (القاهرة ،د.ط، 1959).

78 ـ متز آدم: الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري،ط2، ج2، ترجمة محمد عبد الهادي أبوريده، (القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1984).

رابعا/ مراسيم تنفيذية وقوانين وقرارات مشتركة ومناشير.

1 ــ الأمرية رقم 71 /64 بتاريخ 22-09-1971المنشئة لأول مدرسة لتكوين الأئمة بمفتاح- الجزائر

2 ـ المرسوم التنفيذي رقم 02-96، مؤرخ في20-03- 2002. يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 91-114

المؤرخ في 27-04-1999 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع الشؤون الدينية المعدل والمتمم .

3ـ المرسوم التنفيذي رقم 02-140 مؤرخ في 16-04-2002 المتمم للمرسوم التنفيذي رقم 92-124، المتضمن نظام الدراسة في المعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية، المنشور بالجريدة الرسمية، العدد 28 بتاريخ 21-04-2002

4 ــ المرسوم التنفيذي91ــ 114 بتاريخ1991/4/27 المحدد لمهام الأئمة المنشور بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد20بتاريخ1991/05/1.

5ـ نص المادة 4 من المرسوم التنفيذي81/102 المنشئ للمعاهد.

6 ـ المرسوم التنفيذي رقم 81/89 المؤرخ في 23 ذي القعدة عام 1409 هـ الموافق لـ 27 جوان 1989 المحدد صلاحيات وزير الشؤون الدينية والأوقاف.

7ـ المرسوم التنفيذي رقم 92/96 مؤرخ في 1996/03/03. المحدد لآليات تحسين المستوى.

8 ـ المرسوم التنفيذي 08-411 المؤرخ ب 24-12-2008 ، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالشؤون الدينية والأوقاف ، الجريدة الرسمية العدد 73 بتاريخ 28-12-2008.

9ـ مرسوم تنفيذي رقم 02 – 96 الصادر بتاريخ 02 /03 /2002، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال القطاع الشؤون الدينية، وخاصة في مادته (30) في كيفية توظيف الأئمة الأساتذة.

10ـ المرسوم التنفيذي رقم 96–92 المؤرخ في 3 مارس 1996،الذي يحتوي على القرار المشترك بين وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، وممثل رئيس الحكومة،المدير العام للوظيف العمومي الذي يحدد المواد المدرَّسة خلال سنوات التكوين لشعبتي الأئمة بالمعاهد.

11- المرسوم التنفيذي رقم 91-81 المؤرخ في 23 مارس1991، المتعلق ببناء المسجد و تنظيمه و تسييره ووظيفته، المعدل

12- المادة 96 من المرسوم التنفيذي رقم 85 – 59 الصادر بـ 23 / 3 /1985 والمحدد لأسلاك الشؤون الدينية.

13- القانون 11/90 المؤرخ في 1990/04/21 منشور بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 17 بتاريخ 1990/04/25، يتعلق بآليات تحسين المستوى للمستخدمين.

14- قرار وزاري مشترك بين وزير الشؤون الدينية والوزير المكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي، مؤرخ في 1997/10/15، يحدد إطار تنظيم المسابقات للالتحاق بالأسلاك الخاصة بقطاع الشؤون الدينية، نشر بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية . العدد 14 الصادر بتاريخ 1998/03/15.

15- قرار وزاري مشترك بين وزير الشؤون الدينية والوزير المنتدب لدى رئيس الحكومة، المكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي بتاريخ 1999/03/23 يتضمن برامج المسابقات للالتحاق بالأسلاك الخاصة بعمال قطاع الشؤون الدينية.

16 - قرار رقم 79 مؤرخ في 2002/09/23 يتضمن فتح مسابقة وطنية على أساس الاختبارات لسلك أساتذة التعليم الثانوي المؤطرين للمعاهد.

17- قرار وزاري مشترك يتضمن تنظيم التكوين المتخصص للالتحاق برتبتي إمام مدرس، إمام معلم، بتاريخ 7 أوت 2000، نشر بالجريدة الرسمية العدد 56 بـ 20 /9 /2000.

18- قرار وزاري مشترك صادر بتاريخ 16 /11 /1998 يحدد في مادته 3 - 7 مكتبا للتعليم القرآني والتكوين المستمر على مستوى كل مديرية ولائية.

19- قرار وزاري مشترك مؤرخ في 10 أفريل 1999 يتضمن الخريطة المسجدية، نشر بالجريدة الرسمية العدد33 لتاريخ 5-5-1999.

20 ـ منشور صادر عن مصالح الوزير المنتدب لدى رئيس الحكومة والمكلف بالإصلاح الإداري والوظيف العمومي، موجه إلى الأمناء العامين للوزارات بتاريخ 1999/08/09. يتعلق بحق وواجب المستخدمين في تحسين مستواهم.

خامسا/ مقابلات وندوات ومحاضرات.

1 ــ مقابلة مع مدير التكوين بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف السيد السعيد معول مضمونها برامج التكوين بتاريخ27-07-2009.

2ـ مقابلات مع معلمي القرآن بكل من ولايتي الجزائر وباتنة ، عن طبيعة وسن تلاميذ التعليم القرآني ، ومدى نجاح العملية ، بتاريخ جويلية وأوت 2009.

3ــ مقابلة مع المدير الفرعي للتوجيه الديني بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف ، موضوعها :هل للوزارة برنامج وطني للتدريس في المساجد بتاريخ 27-07-2009.

4 ـ مقابلة مع السيد مسعي محمد، مدير معهد تكوين الإطارات الدينية بالتلاغمة، موضوعها تقييمه للبرنامج الجديد للتكوين (برنامج 2005) بتاريخ فيفري2009.

5 ـ محمد البشير الإبراهيمي: محاضرة بعنوان"مشكلة العروبة في الجزائر"، منشورة في كتاب "الأصفياء"،دار مصر للطباعة،1955.

6 ــ السعيد معول :محاضرة بعنوان: "تأطير المسجد"، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، دار الإمام ، الجزائر العاصمة ،07-12-2006.

7ـ الدكتور بلمهدي يوسف ،والدكتور قسوم عبد الرزاق : ندوة بعنوان/ نقد الخطاب الإسلامي، ألقيت في ملتقى دولي نظمته كلية العلوم الإسلامية بجامعة الجزائر بتاريخ 25-04-2006

سادسا/ وثائق إدارية

1 ـ وزارة الأوقاف، من أرشيف مديرية الشؤون الدينية، خطب الجمعة التي كانت ترسل للمساجد من 1962 إلى 1965.

2ـ وزارة الشؤون الدينية والأوقاف - وثيقة مسلمة من المديرية الفرعية للهياكل والمنجزات تتعلق بتعداد المساجد على المستوى الوطني، مسلمة بتاريخ جويلية 2009.

3ـ وثيقة إدارية بعنوان: تعداد الأساتذة بالمعاهد، ممضاة من طرف نائب مدير التكوين بالإدارة المركزية للوزارة الوصية.

4 ـ البطاقة الفنية المسلمة من مديرية الشؤون الدينية لولاية باتنة بها كل المعطيات المتعلقة بتعداد المساجد بالولاية، والموظفين المؤطرين لها، نسخة بالملاحق،الوثيقة مؤرخة بـ 2010/12/31

5 ـ البطاقة الفنية للمدرسة الوطنية بسعيدة ، والممضاة من طرف مديرها، بها كل المعطيات المتعلقة بالمدرسة والمرسلة للوزارة الوصية بتاريخ 2009./11/07

6 ـ البطاقة الفنية لدار الإمام بها، كل المعطيات المتعلقة بمكونات دار الإمام، مرسلة من طرف مديرها للوزارة الوصية، وتم التأكد منها من المعاينة الميدانية بتاريخ 2009/05/17.

7ـ البطاقة الفنية لمعهد تكوين الأئمة بالتلاغمة بها كل المعطيات المتعلقة بالمعهد مرسلة من طرف مديرها إلى وزارة الشؤون الدينية والأوقاف بتاريخ 2009/11/20 وتأكدت منها أثناء زيارتي للمؤسسة والتحقيق الميداني منها بتاريخ 11 و2009/12/12.

8ـ مذكرة موجهة من السيد نائب مدير التكوين بالوزارة الوصية إلى مديري المعاهد الإسلامية تحدد كيفية حساب نتائج الفروض والامتحانات في معاهد تكوين الأئمة.

9ـ البطاقة الفنية المسلمة من مديرية الشؤون الدينية لولاية بسكرة بها كل المعطيات المتعلقة بتعداد المساجد بالولاية، والموظفين المؤطرين لها، نسخة بالملاحق.

10ـ البطاقة الفنية المسلمة من مديرية الشؤون الدينية لولاية قسنطينة بها كل المعطيات المتعلقة بتعداد المساجد بالولاية، والموظفين المؤطرين لها، نسخة بالملاحق.

11 - وثيقة تحت عنوان " برنامج التكوين المستمر " من إعداد المديرية الفرعية للبرامج وتحسين المستوى بالوزارة الوصية للعام الدراسي 2003/2002. بها محتويات التكوين المستمر.

12- مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لسنة 2009 لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف.

13– وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، المديرية الفرعية للموظفين، وثيقة تتعلق بتعداد موظفي المساجد على المستوى الوطني، مسلمة بتاريخ 27-07-2009.

سابعا/ مجلات دورية

1- مجلة كلية الآداب، الجزائر، العدد الأول، السنة الأولى،1964.

2– هدى الأوراس: مجلة متخصصة بالتعريف بولاية باتنة، مؤسسة الطبع والتوزيع باتنة، 1986.

3– مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد الأول، السنة الأولى.

4 - مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة"– مجلة سنوية– العدد.21،سنة 1966.

5 – مجلة الشهاب، ج4–5/م14.ص411،عدد يونيو ويوليو(جوان و جويلية)، 1938.

6 – البصائر، عدد 80، السنة الثانية، سبتمبر 1937.

7– الباحث الاجتماعي – مجلة دورية لمعهد علم الاجتماع بجامعة قسنطينة، العدد الثاني،سبتمبر 1999.

8– "مجلة الثقافة" العدد.63، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،1981.

9– " مجلة الأمة"، العدد63، قطر، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية،1985.

ثامنا/ جرائد أسبوعية ويومية وطنية

1 ـ جريدة الشروق اليومي، العدد2425 بتاريخ 09-10-2008،الجزائر.
2ـ جريدة الخبر اليومية ،العدد 5732، بتاريخ 2009/08/18.
3 ـ جريدة الخبر اليومي، العدد 5547 ، بتاريخ 09-02-2009.
4ـ جريدة الخبر اليومي، العدد 5586 ، بتاريخ 25-03-2009.
5ـ جريدة الخبر ، العدد 5604، بتاريخ 12-04-2009.
6ـ جريدة الخبر الأسبوعي الأعداد 524-529 .
7ـ الخبر اليومي الأعداد 5566 -5582.
8ـ الشروق اليومي الأعداد 2737 ، 2562.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفئات العمرية للأئمة المبحوثين	284
2	الحالة العائلية للأئمة عينة الدراسة	285
3	عدد أفراد الأسر التي تحت كفالة الأئمة عينة الدراسة	286
4	رتب الأئمة في عينة الدراسة	287
5	الأقدمية في الإمامة لأفراد عينة الدراسة	288
6	الدخل الشهري للأئمة عينة الدراسة	289
7	تقدير الأئمة لمرتبهم الشهري	290
8-1	مدى قرب مساكن الأئمة من السجد	291
8-2	مدى ملكية الأئمة لمساكن شخصية	292
8-3	مدى ملاءمة مساكن الأئمة للسكن	292
9	المستوى التعليمي والتكويني للأئمة عينة الدراسة	294
10	أماكن التكوين للأئمة عينة الدراسة	297
11	تقدير الأئمة عينة الدراسة لمدة التكوين	298
12	تقدير الأئمة عينة الدراسة لمحتوى التكوين	301
13	مواد ناقصة في التكوين، يحتاج إليها الأئمة	303
14	مدى استيعاب المواد المدرسة في التكوين	305
15	أسباب عدم استيعاب مواد التكوين عند المتكونين	306
16	مدى وجود التكوين المستمر	308
17	مدى استفادة الأئمة عينة الدراسة من التكوين المستمر	308
18	أسباب عدم الاستفادة من التكوين المستمر	310
19	ماذا قدم التكوين للمتكونين	312
20	ما قدمه التكوين للأئمة لإنجاز عملية التوجيه المسجدي	313
21	الجهد المبذول من طرف الأئمة لإنجاز عملية التوجيه المسجدي	313
22	مصدر استيحاء موضوع التوجيه المسجدي لدى عينة الدراسة	314
23	إنجاز مخطط بأهداف وطريقة المعالجة في التوجيه المسجدي	316
24	بماذا يستعان في إنجاز مخطط التوجيه المسجدي	317
25	مصدر التوثيق لمادة التوجيه المسجدي لدى عينة الدراسة	318
26	مدة تحضير خطبة الجمعة لدى عينة الدراسة	319
27	طريقة تحضير وإلقاء خطبة الجمعة لدى عينة الدراسة	320
28	محتوى دروس وخطب الجمعة لدى عينة الدراسة	322
29	عدد المواضيع المعالجة في الخطبة الواحدة لدى عينة الدراسة	323
30	مدة الدرس والخطبة والقراءة في صلاة الجمعة	324
31	مدى وجود صعوبات في التوجيه المسجدي	326
32	مجال الصعوبات الكبيرة والمتوسطة في التوجيه المسجدي	327
33	المدة التي قضاها الإمام في المسجد الأخير	330

34	مدى التغيير الذي أحدثه الأئمة في رواد المساجد	331
35	مجالات التغير عند المصلين حسب الأئمة عينة الدراسة	332
36	أسباب عدم تأثير الأئمة في رواد المساجد	333
37	هل جميع المترشحين للتكوين أئمة يؤهلهم مستواهم لذلك	335
38	خصائص المؤهلين للترشح للتكوين أئمة	336
39	مدى ملاءمة أوضاع الطلبة اجتماعيا و خدماتيا أثناء التكوين	338
40	ماهو غير الملائم في أوضاع الطلبة اجتماعيا و خدماتيا	339
41	مدى وجود مكتبة للطلبة بمؤسسة التكوين أثناء التكوين	340
42	مدى تغطية مكتبة الطلبة في مؤسسة التكوين لحاجات الطلبة	341
43	مدى ملاءمة مستوى الأستاذ المكون في معاهد تكوين الأئمة	341
44	المستوى المقترح للأستاذ المكون بمعاهد تكوين الأئمة	343
45	نظرة الأئمة عينة الدراسة لمكانة القدوة الحسنة	344
46	مجالات القدوة الحسنة في نظر الأئمة عينة الدراسة	345
47	مدى بنائية برامج التكوين للقدوة الحسنة	346
48	كيف تم بناء القدوة الحسنة عند الأئمة عينة الدراسة	347
49	هيئة لباس الأئمة من منظور الأئمة عينة الدراسة	348
50	مدى إمكانية اعتياد الإمام لكل الأماكن	349
51	طبيعة الأماكن التي على الإمام الابتعاد عنها؟ ولماذا؟	350
52	مدى إمكانية مزاوجة الإمام لنشاط تجاري أو خدماتي مباشرة	352
53	لماذا لا يمكن للإمام ممارسة نشاط تجاري أو خدماتي مباشرة	352
54	هل سلامة الحواس من تمام القدوة الحسنة؟	353
55	مدى استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة؟	354
56	أسباب عدم استيفاء أئمة الجزائر لشروط القدوة الحسنة ؟	356
57	الصورة المثلى للأئمة ذوي القدوة الحسنة الشاملة	357

الملاحق

الاستمارة

جامعة الحاج لخضر ـ باتنة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية

الأخ الإمام المحترم: هذه دراسة علمية تتعلق بإنجاز أطروحة دكتوراه، تحت عنوان" تكوين الأئمة وتأثيره على التوجيه المسجدي بالجزائر".
ولذا فأنا أقترب منك و ألتمس منك التفهم و المساهمة في إنجاح هذه الدراسة من خلال عنايتك بهذه الاستمارة، وإجابتك عنها بكل صدق وموضوعية، ووضع علامة× في الخانة المناسبة. خدمة لرسالة المسجد والإمام، فالبيانات تستخدم فقط لأغراض علمية بحتة، فالرجاء مساعدتنا. والله يجازيك عنا وعن خدمة العلم والدين كل خير.
ملاحظة عملية: قبل الإجابة عن الاستمارة، أرجوك قراءتها كاملة وبتمعن، ثم الإجابة عنها.

مع خالص الشكر والتقدير من الباحث: بشير قادره

ـ المحور الأول: البيانات العامة

Iوالشخصية.

1- عمر المبحوث: ☐ سنة، اسم

المسجد:.....، الولاية:.....

2- الحالة العائلية: أعزب ☐ , متزوج ☐ ، أرمل ☐، مطلق ☐ .

3- عدد أفراد الأسرة التي تعولها ☐ .

4- المهنة؟ إمام معلم ☐، إمام مدرس ☐ ،إمام أستاذ ☐

5- الأقدمية في الإمامة : أقل من أربع سنوات ☐ ،من 5إلى8 سنوات☐

من9إلى 12 سنة، ☐ من13إلى16 سنة ☐ أكثر من ذلك ☐ .

6- الدخل الشهري ☐ دج. مريح ☐ يلبي الحاجات

الضرورية ☐ لا يلبي الحاجات الضرورية ☐

7- طبيعة المسكن:(يمكن التأشير على أكثر من خانة) قريب من المسجد ☐

، بعيد عن المسجد ☐ ملك شخصي ☐ ملك للدولة ☐ وقف ☐

مؤجر ☐ملائم ☐ غير ملائم ☐ .

II-المحور الثاني: علاقة التكوين بالتوجيه المسجدي

المستوى التعليمي و التكويني للإمام:

8ـ ما هو مستواك التعليمي والتكويني؟

أ- نهاية التعليم المتوسط + 3 سنوات تكوين ☐ .

ب- نهاية التعليم الثانوي + سنتان تكوين ☐ .

جـ ليسانس علوم إسلامية ☐ .

د- ليسانس أخرى ☐ ، ماهي: .....

هـ مستوى آخر ☐ ، أذكره:.....

التكوين حسب تقديرك:

9 ـ ماهو نوع التكوين الذي خضعت له ؟ في معهد تكوين الأئمة ☐، في الجامعة ☐ ، لم أخضع لأي تكوين ☐

10- من حيث المدة؟ كافية ☐ ، غير كافية ☐ ، متوسطة ☐

11- من حيث المحتوى؟ هل التكوين فيه كل المواد التي يحتاج إليها الإمام ؟ نعم ☐ ، لا ☐ .

12- إن كان الجواب بلا فما هي المواد الناقصة؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

علوم شرعية ☐ ، علوم لغوية ☐ ،علوم اجتماعية ☐ ، علوم مكملة للتكوين مثل فقه الدعوة (معرفة المرحلة وسُلّم الأولويات) ☐ ، علم النفس ☐ ، علوم الاتصال ☐، علم الاجتماع ☐ ، اللغات ☐ الإعلام الآلي ☐ ،علوم التربية ☐ مواد أخرى ☐ ، أذكرها.....

درجة الاستيعاب :

13 ـ هل ترى أن المواد المدرسة مستوعبة ؟ نعم ☐ ، لا ☐ ، وسط ☐ .

14 ــ إذا كان الاستيعاب منعدما أو ضعيفا، فما سببه؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

لضعف مستوى الطلبة ☐ ، لعدم تجانس مستوى الطلبة ☐ لصعوبة المادة في حد ذاتها ☐ ، لعدم اهتمام الطلبة ☐ ، لعدم قدرة الأستاذ على توصيل المعلومات ☐ ، لعدم اهتمام الأستاذ ☐ ، لسبب آخر ☐ أذكره .....

التكوين المستمر:(يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

15- هل يوجد تكوين مستمر بعد التخرج؟ نعم ☐ ، لا ☐

16- إن كان موجودا هل تستفيد منه؟ نعم ☐ ، لا ☐، دون المطلوب ☐

17- إن كان الجواب بلا أو دون المطلوب فإلى أي سبب يعود ذلك؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

لضعف برنامج التكوين المستمر ☐ ، لعدم ملاءمته ☐ ، لسوء توزيع مواده ☐ ، لانعدام المؤطرين ☐ لضعف مستوى المؤطرين ☐ ، لعدم المتابعة من طرف الجهة الوصية (مديرية الشؤون الدينية والمفتشين) ☐ لانعدام محفزات التكوين المستمر ☐ ، لعدم ملاءمة وقت التكوين ☐ ، لعدم ملاءمة مكان التكوين ☐ ، لسبب آخر ☐ ، أذكره

.....

نتائج التكوين:

18- ماذا قدم لك التكوين من أجل عملية التوجيه المسجدي؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

المنهجية(الطريقة الصحيحة لجمع المعلومات و إيصالها لرواد المساجد) ☐

فهم الدين في محاوره الكبرى ☐ ، التعمق في فهم تفصيلاته الدقيقة ☐

.

19- هل ترى أن ما قدمه لك التكوين كاف لإنجاز عملك في التوجيه المسجدي على ما يرام ؟ نعم ☐ ، لا ☐ دون المطلوب ☐ .

20- إذا كان الجواب بلا أو دون المطلوب، فهل الجهد الإضافي الذي تقوم به من أجل التوجيه المسجدي كبير ☐ متوسط ☐ ، بسيط ☐

كيفية إنجاز التوجيه المسجدي:- عندما تقوم بتحضير خطبة أو درس الجمعة أو أي درس تلقيه في المسجد ماذا تصنع فيما يلي؟

21- ما هو مصدراستيحاء الموضوع ؟ مما أخذته أثناء التكوين ☐ ،من مصدر آخر ☐

أذكره.....

.....

إنجاز مخطط للموضوع :-

22- هل تضع مخططا لأهداف الموضوع وطريقة معالجته؟ نعم ☐ ، لا ☐

23- إذا كان الجواب بنعم، فبماذا تستعين في إنجاز ذلك ؟ مما أخذته أثناء التكوين ☐ بالاستعانة بالكتب ☐ من كليهما ☐ .

توثيق مادة التوجيه المسجدي:

24- كيف توثق مادة التوجيه المسجدي بالأدلة الشرعية وغيرها؟مما أخذته أثناء التكوين ☐ من الالتجاء للكتب ☐ ، من كليهما ☐ .

مدة، وطريقة تحضير خطبة الجمعة وإلقائها ، ومحتواها، ... :-

25- كم يلزمك من الوقت لتحضير خطبة الجمعة بصورة عامة؟

أسبوع ☐ ، 2/1 أسبوع ☐ ، يوم ☐ ، 2/1 يوم ☐ ، أقل من ذلك ☐ .

26- ما هي طريقتك في تحضير وإلقاء خطبة الجمعة ؟

هل تكتب خطبتك كاملة ثم تقرؤها ☐ ، هل تكتب المخطط ومادة الاستدلال ثم ترتجل الباقي ☐ ،هل ترتجل كل شيء بعد التفكير في المنهجية التي ستتبعها ☐ ، هل ترتجل كل شيء مما سيأتي به التفاعل مع الموقف ☐

27ـ ما هو محتوى دروسك وخطبك؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

حسب المناسبة ☐ ، لتصحيح العقيدة ☐ ، لبناء الفرد الصالح من جميع جوانبه ☐ ، لبناء الأسرة المسلمة ☐

للبناء الأخلاقي والتربوي ☐ ، للتعريف بالإسلام ☐ ، لعلاج مشاكل عامة يعاني منها المجتمع الجزائري ☐ لعلاج مشاكل الحي ☐ ، للتنبيه إلى الأخطار التي تهدد المسلمين ☐ ، لعلاج كل ما سبق بطريقة متوازنة ☐ محتوى آخر ☐،

أذكره.....

28ـ هل تعالج في خطبة الجمعة موضوعا واحدا ☐ أم أكثر من موضوع ☐

29ـ كم هي مدة خطبة الجمعة؟ ☐ د 30ـ كم هي مدة القراءة في صلاة الجمعة ☐ د. كم هي مدة درس الجمعة بصورة عامة ☐ د.

<u>صعوبات التوجيه المسجدي ومجالها</u> :

31ـ هل تجد صعوبات كبيرة في تحضيراتك للتوجيه المسجدي؟ نعم ☐ ،لا ☐ صعوبة متوسطة ☐ .

32ـ إذا كنت تجد صعوبة كبيرة أو متوسطة ففي أي مجال؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

بشعورك بضعف في منهجية الطرح والمعالجة للموضوع ☐، في خوفك من الوقوع في أخطاء ☐.

إن كنت تخاف من الوقوع في أخطاء فما هي؟ أخطاء لغوية ☐ ، أخطاء في حقائق شرعية ☐، أخطاء في توجيه الاستدلال ☐ ، أخطاء في حفظ القرآن ☐ ، أخطاء في تلاوته ☐ ،صعوبات أخرى ☐

اذكرها.....

ثمار التوجيه المسجدي (أي نتائج جهدك في هذا المسجد)

33ـ كم هي المدة التي قضيتها في هذا المسجد؟ ☐ سنة.

34ـ هل تشعر أنك أحدثت تغييرا لصالح الإسلام، في رواد مسجدك؟ نعم☐ ،لا ☐ ، دون المطلوب ☐

35ـ إذا كان الجواب بنعم، ففيم يتمثل هذا التغيير؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)في فهم المصلين للإسلام والتزامهم به، في مجالاته المختلفة مما دعوتهم إليه أمرا ونهيا ☐ ، في إقبال المصلين على دروس المسجد ☐ في استفساراتهم لفهم المزيد من الإسلام ☐ ، في المحافظة على صلاة الجماعة ☐ ، في المحافظة على صلاة الصبح ☐ ،في تحسن أخلاق المصلين ☐ ، في بناء علاقات تفاعلية حسنة بين المصلين في محيط المسجد ☐ ، في القضاء على الآفات الاجتماعية في محيط المسجد ☐ ، زيادة عدد المصلين وفئاتهم ☐ في إقبال المصلين وخاصة الصغار منهم على حفظ القرآن الكريم ☐ ثمار أخرى ☐ أذكرها

.....

36ـ إذا كان الجواب السابق بلا أو دون المطلوب ففيما يعود ذلك ؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

طبيعة المنطقة يسودها الشرود عن الدين ☐ ، عدم استقراري (أي الإمام)☐ الصراعات داخل المسجد ☐

الصراع بين الإمام واللجنة الدينية ☐ ، أدائي كان ضعيفا ☐ .أسباب أخرى ☐

ماهي.....

.....

III-المحور الثالث: عوائق التكوين

37ـ هل المترشحون للتكوين أئمة، يؤهلهم مستواهم للتكوين من أجل التوجيه المسجدي الناجح بعد التخرج؟ نعم ☐ لا ☐ ، يؤهل البعض ولا يؤهل البعض ☐ .

من هم المؤهلون؟.....

من هم غير المؤهلين؟.....

الأوضاع الاجتماعية

38ـ كيف هي الأوضاع الاجتماعية والخدماتية للطلبة أثناء التكوين ؟ ملائمة ☐ ،غير ملائمة ☐ ، مقبولة ☐

39ـ إذا كانت الأوضاع غير ملائمة، فما هو غير الملائم فيها؟ الإطعام ☐ ، المجال الصحي ☐ ، المجال الرياضي ☐ ، النظافة ☐ ،المراقد ☐ ، النظام الداخلي ☐ .

المنحة الممنوحة ☐.

خدمات المكتبة

40ـ المكتبة متوفرة؟ نعم ☐ ، لا ☐ ، 41ـ إذا كانت متوفرة هل كتبها تغطي حاجة الطلاب ؟ نعم ☐ لا ☐ ، دون المطلوب ☐ .

مدى ملاءمة مستوى المكوّنّن

42ـ هل ترى أن أستاذ التعليم الثانوي كافي لتأطير من سيؤطر المسجد لاحقا؟ نعم ☐ لا ☐ .

43- إذا كان الجواب بلا، فما هو المستوى الملائم في تصورك؟ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

<u>المحور الرابع: مدى بنائية برامج التكوين لعنصر القدوة الشاملة، ودورها في عملية التوجيه المسجدي؟</u>

44- كيف تنظر إلى دور القدوة الحسنة في أداء رسالة الإمامة؟ ضرورة لا يمكن التخلي عنها ☐ شرط مهم ولكن في الدرجة الثانية بعد التكوين العلمي ☐

45- ماهي مجالات القدوة في نظرك؟ عقائدية ☐، علمية ☐ عبادية ☐ ، أخلاقية ☐

مظهرية ☐ ، كل ذلك ☐ ،أشمل من ذلك ☐ .

46- في رأيك محتوى برنامج التكوين الذي خضعت له يساهم بصورة واضحة في بناء القدوة الحسنة عند من سيتولى الإمامة؟ نعم ☐ ، لا ☐ إلى حد ما ☐ .

إذا كان الجواب بلا أو إلى حد ما. فكيف تم بناء القدوة الحسنة عندك؟ (يمكن الإجابة على أكثر من خانة)

تم بناؤها في الأسرة ☐ من خلال التأثر ببعض المعلمين والأساتذة في مراحل التعلم المختلفة ☐من خلال القراءات عن نماذج في القدوة الحسنة مؤثرة ☐ من جميع ذلك بنسب مختلفة ☐ بسبب آخر ☐

أذكره.....

..... .

47- كيف يكون لباس الإمام في نظرك؟ كلباس سائر الناس ☐ ، متميزا خاصا بالأئمة ☐ .

48- هل يمكن أن يعتاد الإمام كل الأماكن؟ نعم ☐ ،لا ☐ .

49- إذا كان الجواب بلا، فما هي الأماكن التي على الإمام أن يبتعد عنها .....

ولماذا؟ .....

50- هل يمكن أن يزاوج الإمام مع أدائه الإمامة نشاطا تجاريا أو خدماتيا بصفة مباشرة؟ نعم ☐ لا ☐ .

51- إذا كان الجواب بلا، فلماذا؟ حتى يتفرغ لأعباء الإمامة ☐، ليتجنب ما ينقص من مقام الإمامة ☐ لجميع ذلك ☐ ،لأسباب أخرى ☐

أذكرها:.....

52- هل سلامة الحواس و الأعضاء من تمام القدوة لدى الإمام؟ نعم ☐ ،لا ☐ .

53- هل ترى أن أئمة الجزائر اليوم استوفوا شروط القدوة الحسنة؟ نعم☐ لا ☐ ، دون المطلوب ☐ .

*** إذا كان الجواب بلا أو دون المطلوب:**

فهل هي إكراهات يصعب التخلص منها ☐ ، أم تهاون ☐ ، أم أسباب أخرى ☐

.أذكرها.....

54- ضع صورة متكاملة، تتمنى أن ترى الإمام متصفا بها حتى يكون قدوة شاملة لغيره.....