

## Analysis of Male Students' Lived Experience of "Failure" in Memorizing the Qur'an (Study Case: Specialized Quranic Schools in Isfahan City)

Zahra Abyar<sup>1</sup>  
Seyyed Mustafa Tabatabai<sup>2</sup>  
Mohammad Mehrabi Kooshki<sup>3</sup>

### ABSTRACT

Memorizing the Holy Qur'an is one of the most prominent ways of socializing Qur'anic beliefs and values and promoting it in Islamic societies. The institutionalization of these norms requires a mechanism that can be used to achieve the goal of promoting the Holy Qur'an. Specialized schools for the memorization of the Holy Quran are a clear example of such a mechanism, which have sought to promote the Holy Qur'an for more than a decade alongside the structure of formal education. Although the methods of memorizing the Qur'an and its psychological effects on the personality of successful memorizers have been studied in these schools, but the lived experience of students who did not succeed in this path has not been analyzed. However, the purpose of this research is to discover and construct the lived experience of students who were in these schools and did not succeed in memorizing the Qur'an.

The approach in this research was qualitative, and the phenomenological method was used in data analysis. To collect experimental data, a purposeful sampling method was used and an in-depth and semi-structured interview was conducted with 12 students and members of the community involved. The result of this research was made in the form of 141 descriptive codes and 16 interpretative codes, and then reduced to five explanatory codes as follows: "Lack of reliance on values in (memorizing) the Qur'an, stressed ethical behavior of teachers, stereotypes about intellectual belief, lack of follow-up, and increasing boredom".

**KEYWORDS:** Lived Experience, Male Students, Qur'an Memorization, Specialized Schools for Qur'an Memorization.

1- Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Isfahan Azad University (Khorasgan), Isfahan, Iran, (corresponding author), abyar.z114@gmail.com

2- PhD. student of Islamic history, Isfahan University, Isfahan, Iran, dr.tabatabaey@gmail.com

3- PhD. student in sociology, Kashan University, Kashan, Iran, mhmd-mehrabi@yahoo.com





نوع مقاله: پژوهشی

## واکوی تجربه زیسته دانش آموزان پسر از «عدم موفقیت» در حفظ قرآن (مورد مطالعه: مدارس تخصصی قرآنی شهر اصفهان)

زهرا آبیاری<sup>۱</sup>، سید مصطفی طباطبایی<sup>۲</sup>، محمد مهربانی کوشکی<sup>۳</sup>

### چکیده

حفظ قرآن کریم از برجسته‌ترین شیوه‌های جامعه‌پذیری باورها، ارزش‌ها قرآنی و ترویج آن در جوامع اسلامی است. نهادینه‌سازی این هنجارها نیازمند سازوکاری است که بتوان به واسطه آن به هدف ترویج قرآن کریم دست‌یافت. مدارس تخصصی حفظ قرآن کریم نمونه بارز چنین سازوکاری است که بیش از یک دهه در کنار ساختار آموزش و پرورش رسمی به دنبال ترویج قرآن کریم بوده‌اند. اگرچه تاکنون روش‌های حفظ قرآن و تأثیرات روان‌شناختی آن بر شخصیت حافظان موفق در این مدارس مورد پژوهش بوده؛ اما تجربه زیسته دانش‌آموزانی که در این مسیر موفقیتی کسب نکرده‌اند، واکاوی نشده است. باین حال، هدف از این پژوهش کشف و بر ساخت تجربه زیسته دانش‌آموزانی است که در این مدارس بوده و موفق به حفظ قرآن نشده‌اند. رویکرد در این پژوهش کیفی و از روش پدیدارشناسی در تحلیل داده‌ها استفاده شده است. برای گردآوری داده‌های تجربی نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده و با ۱۲ نفر از دانش‌آموزان و افراد جامعه درگیر، مصاحبه عمیق و نیم ساخت‌یافته انجام شده است. نتیجه این پژوهش در قالب ۱۴۱ کد توصیفی و ۱۶ کد تفسیری و سپس تقلیل آن به پنج کد تبیینی «ارزشی بار نبودن قرآن، تنگناهای رفتاری-اخلاقی مرییان، کلیشه‌های فکری-اعتقادی، رهاشدگی و دل‌زدگی توسعه‌یافته» بر ساخته شد.

**واژه‌های کلیدی:** تجربه زیسته، دانش آموزان پسر، حفظ قرآن، مدارس تخصصی حفظ قرآن.

۱- استاد یار گروه معارف اسلامی دانشگاه آزاد اصفهان ( خوراسگان )، اصفهان، ایران، (نویسنده مسئول)، abyar.z114@gmail.com

۲- دانشجوی دکتری تاریخ اسلام، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، dr.tabatabaey@gmail.com  
۳- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران، mhmd-mehrabi@yahoo.com



## ۱. طرح مسئله

از بهترین روش‌های انس دائمی و بهره‌مندی از معارف قدسی قرآن کریم، حفظ آیات نورانی است. آشنایی با ظواهر الفاظ، مقدمه تدبر و تعمق و نیل به لایه‌های باطن و توانایی بر استنباط و استخراج معارف بی‌پایان قرآن و درنهایت عمل به آن‌ها است. در جهان امروز که زمینه‌های غفلت از یاد خداوند و برنامه‌های ضد دینی و انحرافی رواج زیادی دارند، قرآن تنها منبع عظیم معرفتی است که معارف وحیانی ناب و اصیل آن در سعادت آفرینی بشر نقش منحصر به فرد دارد. خوشبختانه در جوامع دینی استقبال از برنامه‌های قرآنی به‌ویژه حفظ آیات و سوره‌ها در حال افزایش است. همین امر ضرورت بازکاوی اصول و شیوه‌های حفظ را بیشتر نمایان ساخته است. برای تحقق این مطلوب، ابتدا باید با بازشناسی ضعف‌های موجود، به رفع آن‌ها اقدام کرد و سپس با تدوین و کاربست برنامه علمی، آسیب‌های روش‌های سنتی را به حداقل تنزل داد و کارآمدی حداکثری را شاهد بود.

گونه‌های مرسوم حفظ شامل حفظ ترتیبی، موضوعی و سوره‌منتخب است که روش مشترک حفظ در آن‌ها از طریق تکرار، همراه با گوش سپردن ترتیل اساتید برجسته قرآنی، انجام می‌گیرد. (در این گونه‌های ترتیبی، موضوعی و سوره‌منتخب، حفظ قرآن به شیوه سطر محور یا لحن محور یا محتوا محور دنبال می‌گردد. برخی دیگر از شیوه‌های مرسوم، حفظ اشاره‌ای و حفظ شنیداری است که برای نونهالان برنامه‌ریزی شده و اجرا می‌گردد) (نجفی، ۱۳۹۱: ۶۵).

اگرچه تا چند سال گذشته روش‌های متداول و معمول حفظ در مؤسسات آموزشی حفظ قرآن کریم، تکرار و مرور و گاهی تجربیات و نظرات فردی مربیان حفظ بود و بیشترین توجه مؤسسات آموزشی به نتیجه کار و افزایش آمار حافظان، معطوف بود، اما کم‌کم به کاربرد روش بهینه حفظ توجه بیشتری شد و ضرورت استفاده روشی که عناصر سودمند روش‌های معمول را در خود داشته و با افزودن عناصر جدید علمی، نقایص آن برطرف شود، نیز متداول شد؛ زیرا این مراکز دریافتند که «مهم نیست که فراگیر چه می‌آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می‌آموزد. چگونه آموختن با انتقال اطلاعات و حفظ و تکرار آن‌ها حاصل نخواهد شد» (شعبانی، ۱۳۸۵: ۳۸) از این رو مراکز تخصصی حفظ تلاش کردند جهت احتراز از آسیب‌ها با کاربست نظریه‌های روانشناسی تربیتی، برنامه علمی - کاربردی مؤثر و متمایز برای حفظ می‌توان ارائه داد که یادگیری با استفاده از نظریه‌های روانشناسی تربیتی مانند یافته‌های حافظه و کاربست راهبردهای شناختی، مورد توجه قرار گیرد. در کنار مراکز تخصصی، برخی مدارس نیز با محوریت حفظ تخصصی همراه با تحصیل نیز در این عرصه وارد شدند. این مدارس باهدف «نهادینه کردن نظام آموزشی قرآن محور و همچنین ایجاد تحولی بنیادین در سیستم آموزش کشور» ([www.isna.ir/news/1401023020138](http://www.isna.ir/news/1401023020138)) در حال فعالیت هستند و قصد گسترش آن نیز وجود دارد. زمانی می‌توان به این هدف دست‌یافت که روند حفظ همراه با تحصیل در این گونه مدارس آسیب‌شناسی شده باشد، جستجوی منابع اطلاعاتی پژوهشی نشان داد که این پژوهش در نوع خود بدون پیشینه است؛ اگرچه به‌عنوان پیشینه موضوع می‌توان به برخی از مطالعات موجود

در زمینه حفظ قرآن اشاره کرد:

نصرتی و کرمی نوری (۱۳۸۱) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی انواع حافظه در دانش آموزان دختر و حافظ قرآن و غیر حافظ قرآن» را تبیین نموده است. نویسندگان در تحلیل خود به این نتیجه رسیده است که با افزایش پایه تحصیلی، عملکرد حافظان قرآن در انواع تکالیف حافظه رویدادی و حافظه معنایی افزایش می‌یابد. لذا مهارت در حفظ قرآن، حافظه اطلاعات غیر قرآنی را نیز افزایش می‌دهد و این مهارت با افزایش سن تأثیر بیشتری بر حافظه دارد. معصومی راد (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «سنجش نگرش، موانع و راهکارهای فراگیر شدن حفظ قرآن میان خانواده‌های شهدا و ایثارگران» به این نتیجه رسیده است مهم‌ترین موانع فعالیت‌های قرآنی، توزیع نامناسب امکانات فرهنگی در روستاها و شهرهای کوچک بود. وجود مریبان با تجربه، آموزش صحیح، حمایت و تشویق فعالان قرآنی، تخصیص بودجه و بهبود عملکردهای نهادهای دولتی مربوطه از عوامل مهم است که در فراگیران شدن حفظ قرآن در جامعه هدف نقش تعیین‌کننده دارد.

حسینخانی (۱۳۸۹) در مقاله «راهبردهای روان‌شناختی حفظ قرآن کریم» موضوعات روان‌شناختی دانش، انگیزش، اراده، تکرار و مرور، بسط و گسترش، سازمان‌دهی و رعایت بهداشت و تغذیه مناسب مورد توجه قرار داده است. ناری ایبانه (۱۳۸۰) کتابی تحت عنوان «مبانی نظری حفظ قرآن کریم» نگارنده در این کتاب پس از مروری بر ضرورت نگرش علمی به حفظ قرآن کریم، طی سه فصل مطالبی در باب حافظه و نقش حافظه در حفظ و بهسازی قرآن کریم فراهم می‌آورد. سپس نظام و ابزارها در حفظ قرآن کریم (نظیر قافیه‌پردازی، شماره‌گذاری، توالی حروف الفبا و کوتاه‌سازی) را شرح می‌دهد.

نجفی (۱۳۸۹) «نگاه تحلیلی بر مبانی روش‌های حفظ قرآن کریم» ضمن بیان روان‌شناسی حفظ قرآن به بررسی شیوه‌های حفظ قرآن و آسیب‌شناسی حفظ آن را بیان کرده است و به این نتیجه رسیده که دعوت به همکاری مریبان کم‌تجربه، اختلاط گروه‌های سنی، استفاده غیر صحیح از روش‌های تشویق و تنبیه، شتاب‌زدگی، حفظ بودن توجه به مفاهیم، برنامه‌ریزی نامتناسب با سن قرآن‌پژوهان از جمله این عوامل است.

و زارعان (۱۳۹۰) در «کاربرد اصول روان‌شناسی در حفظ قرآن کریم» به تحقیق در زمینه روش‌های حفظ قرآن، مبانی انگیزشی، روان‌شناسی یادگیری، تقویت و تنبیه و نظریه تفاوت‌های فردی را مورد توجه قرار داده است. چنانچه اشاره شد در زمینه آسیب‌شناسی حفظ قرآن یا واکاوی عوامل مؤثر در عدم موفقیت حافظان قرآنی به صورت کیفی، پژوهشی به دست نیامد. منفرد (۱۳۸۲) در مصاحبه‌ای تحت عنوان «آسیب‌شناسی حفظ قرآن؛ گزارشی از مؤسسه فرهنگی قرآن‌پژوهان» صرفاً به بیان گزارشی از فعالیت‌های قرآنی پرداخته و آسیب‌شناسی روش‌های قرآنی را یکی از برنامه‌های ضروری دانسته؛ ولی آسیب‌شناسی نشده است.

حال با نظر به روند رو به رشد حفظ قرآن کریم و توجه مراکز و مدارس تخصصی حفظ قرآن به نتیجه کار، به کارگیری روش سودمند و دست‌یابی به وضع مطلوب در فرایند حفظ قرآن ایجاب می‌کند تا از علل عدم موفقیت افرادی که در این مدارس

تحصیل می کردند نیز آگاه شویم. از این رو در این پژوهش با روش پدیدارشناسی تلاش خواهد شد تا تجربه زیسته این افراد و سایر اعضای خانواده که در فرایند حفظ تخصصی درگیر بودند، واکاوی و برساخته شود.

## ۲. چارچوب مفهومی

مطالعه پیشینه حفظ قرآن نشان می دهد که در این باره، تاریخچه مدونی وجود ندارد که بتوان در تبیین مبانی نظری و چارچوب مفهومی بدان استناد کرد و مطالعات میدانی و جامعه نگر نیز حاکی از رواج روش های متعدد سلیقه ای و تجربی، با فراگیری و شمول محدود است. روش های تجربی زمانی جنبه علمی پیدا می نمایند که از سوی مطالعات میدانی و آماری تأیید شوند. اگرچه فرهنگ حفظ قرآن کریم در ابتدای راه تکاملی خود بوده و به سختی می توان در خصوص جنبه های علمی روش های متداول اظهار نظر قطعی نمود؛ ضروری است با روش های متعدد به بررسی مبانی نظری این فن مقدس قرآنی و روش های متداول آن پرداخته شود؛ زیرا مهم ترین بخش پایه ریزی هر علم، نگرش درست در جنبه های نظری آن است؛ ولی به علت نبود این مبانی نظری، در این پژوهش، نظریه یادگیری اجتماعی به عنوان چارچوب مفهومی مورد استناد قرار گرفته است.

در دو دهه اخیر نظریه شناختی اجتماعی (Social cognitive theory) بندورا به طور وسیعی در رشته ها و زمینه های گوناگون علمی مورد توجه قرار گرفته است و یافته های پژوهشی بسیاری از آن حمایت کرده اند. این نظریه بر مبنای این ایده است که بسیاری از یادگیری های انسان، در یک محیط اجتماعی اتفاق می افتد. ما از طریق مشاهده دیگران، دانش، قواعد، مهارت ها، راهبردها، عقاید و نگرش ها و با مشاهده و استفاده از الگوها، سودمندی و مناسب بودن رفتارها را یاد می گیریم. به همین علت این نظریه، یادگیری مشاهده ای و سرمشق گیری هم نامیده می شود (آقا یوسفی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۴۰) بدین معنی که بسیاری از یادگیری های ما از طریق الگوبرداری و مشاهده رفتار دیگران و مشاهده پیامدهای رفتارهایی است که دیگران انجام می دهند. وقتی یادگیرنده رفتار شخص دیگری را مشاهده می کند که آن شخص دارای آن رفتار، پاداش یا تقویت دریافت می کند، آن رفتار توسط فرد مشاهده کننده آموخته می شود، به این نوع تقویت، تقویت جانمایی می گویند (سیف، ۱۳۸۷: ۱۲۰-۱۲۱) بنابراین در این نظریه مشاهده الگو می تواند به صورت زنده یا غیرزنده باشد. اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیت هایی که قرار بود از الگو یاد بگیرد، توجه نکرده یا آن ها را به یاد سپرده یا توانایی جسمی آن را نداشته یا مشوق های لازم در اختیارش نبوده است (السون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۳۹۷)؛ بنابراین فرایندهای یادگیری مشاهده ای عبارت اند از توجه (attention)، یاد داری (retention)، بازآفرینی (production) و انگیزشی (motivation) (همان: ۴۰۳).

بندورا همچنین در این نظریه فرض می کند، فرایندهای شناختی، محیط و رفتار شخص بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی توان جدا از

اجزای دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به شمار آورد. او در این تعامل سه جانبه فرایندهای شناختی شخص، محیط و رفتار را جبر متقابل می نامد (آستارای کندا؛ باسبی و فانینگ، ۲۰۱۱) بنابراین سه عامل دارای روابط متقابل هستند و چنین نیست که یکی صرفاً تأثیر بگذارد و دیگری تأثیر پذیرد؛ بلکه تأثیر و تأثیر متقابل دوطرفه است. **توجه در یادگیری مشاهده‌ای:** اولین فرایند در یادگیری مشاهده‌ای بندورا توجه است پیش از آنکه چیزی از یک الگو یا سرمشق آموخته شود، آن الگو یا سرمشق باید مورد توجه قرار گیرد. قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرتمندی ویژگی‌های الگو هستند که بر جلب توجه مشاهده کننده اثرگذار است و افراد در صورت داشتن حق انتخاب، با احتمال بیشتر الگوهایی را انتخاب می کنند که در کارهایشان موفق‌اند و با نمونه‌هایی که به طور مکرر تنبیه می شوند بی اعتنا هستند (آلسون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۰۳).

بندورا **فرایند یاد داری** را نیازمند سازمان‌دهی شناختی، دوباره گوش کردن، رمزگردانی و انتقال اطلاعات سرمشق به حافظه بلندمدت می داند. از نظر وی، این فرایند از طریق تجسمی یا تصویری ذخیره می شوند و این تصاویر ذخیره شده واقعی از تجارب الگوبرداری شده‌اند که مدت‌ها پس از یادگیری مشاهده‌ای قابل بازیابی‌اند و می توان مطابق آن‌ها عمل کرد (همان: ۴۰۴).

**فرایند بازآفرینی:** فرایندهای تولید رفتار تعیین می کند که آنچه یاد گرفته شده است تا چه اندازه به عملکرد تبدیل می شود (آلسون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۰۶) گاه مشاهده می شود که افراد تنها قسمتی از آنچه را که دیده‌اند، رمزگردانی می کنند و به یاد می آورند. یکی از تدابیر مؤثر در شکل‌گیری رفتار آموخته شده، بازخورد اصلاحی است. کسب اطلاع از نتایج کار، یعنی بازخورد ساده بدون همراهی با تقویت یا تنبیه، بر رفتار یادگیرنده تأثیرات سازنده‌ای برجای می گذارد (کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

مرحله چهارم **فرایند یادگیری انگیزش** است. اهمیت این مرحله از آن جهت اساسی است که اگر فرد احساس کند رفتاری که مشاهده می کند با اهمیت است بهتر به آن توجه می کند و بهتر آن را به یاد می آورد البته یادگیرنده همه مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهایی را که یاد گرفته است بروز نمی دهد، بلکه از میان آنچه یاد گرفته، قسمت‌هایی را که منتج به تقویت می شود بروز می دهد و از بخشی که نتایج ناخوشایند به دنبال دارد، احتراز می کند (کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

بندورا **تقویت جانشینی** (ricarious) و **خود تحسینی** (self reinforcement) را از فرایند این مرحله می داند؛ یعنی در تقویت جانشینی الگو برای رفتارهای مناسب خود، تقویت می شود و در نتیجه عملکرد مشاهده کنندگان بدون هیچ گونه تقویت مستقیمی، افزایش می یابد. در خود تحسینی، افراد در انتخاب و اجرای رفتارهای مشاهده شده به ارزش‌های خود مراجعه می کنند و به اعمالی دست می زنند که برای آن‌ها ارزشمند و ارضاکننده است. در واقع بندورا معتقد است که یادگیری ممکن است در غیاب عوامل تقویتی صورت پذیرد؛ اما تبدیل آن به عملکرد مشاهده شده نیاز به عوامل انگیزشی یعنی تقویت و پاداش دارد (کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۶).

انتخاب روش شناختی اجتماعی بندورا به علت کاربردی بودن در اجرای برنامه‌های با ماهیت یادگیری عموماً بازخورد بهتری داشته است. همچنین این روش به صورت مستمر به افزایش میزان آگاهی و شعور فرهنگی، اعتماد به نفس، انتخاب، قدرت اختیار و تصمیم‌گیری در آینده کودکان می‌شود. آنان در این روش خودارزیابی و دیگر ارزیابی تعاملی دارند و در نهایت به سطحی از یادگیری لذت‌بخش و دائمی می‌رسند که در روابط اجتماعی با اعتماد به نفس بالاتر عمل خواهند کرد. علاوه بر این نقاط قوت و ضعف خود را بررسی می‌کنند و چون به نتیجه دلخواه می‌رسند، شوق ادامه دادن و شناخت بیشتر را دارند. واکاوی تجربه زیسته کنشگران ناموفق در حفظ قرآن نشان داد که مؤلفه‌های یادگیری با مشخصه فوق در این مدارس دیده نشده است.

### ۳. روش پژوهش

در این مطالعه از شیوه پدیدارشناسی (phenomenology) که از جمله انواع روش‌های کیفی است (ایمان، ۱۳۹۴: ۶) استفاده شده است. در این روش محقق درصدد است تا تجربه زیسته پسرانی که در مدارس همراه با حفظ قرآن تحصیل داشتند را از طریق نمونه‌گیری هدفمند بر ساخته کند. نکته نیازمند توجه این است که کنشگران تجربه زیسته خود از حفظ در این مدارس را بعد از ده سال مورد واکاوی قرار می‌دادند؛ از این رو هنگام بیان تجربیات خود، با فهم امروزی به علل ناکامی خود در این مدارس نیز می‌پرداختند که در جدول شماره ۱ به معرفی کنشگران پرداخته است:

ردیف	کنشگران	سن	مقطع تحصیلی	مدت زمان حفظ قرآن	میزان حفظ قرآن
۱	صالح الحسین	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۴ سال	۶ جزء
۲	محمد مهدی	۲۰	دیپلم	۳ سال	۳ جزء
۳	محمد مهدی	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۴ سال	۴ جزء
۴	محمد	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۳ سال	۳ جزء
۵	امیر	۲۰	دانشجوی کارشناسی	۴ سال	۴ جزء
۶	علی	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۳ سال	۳ جزء
۷	مهدی	۲۰	دانشجوی کارشناسی	۵ سال	۵ جزء
۸	رضا	۱۹	دیپلم	۴ سال	۳ جزء
۹	محمد امین	۲۰	دانشجوی کارشناسی	۴ سال	۴ جزء
۱۰	نیما	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۳ سال	۳ جزء
۱۱	علی رضا	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۳ سال	۳ جزء
۱۲	آرش	۱۹	دانشجوی کارشناسی	۳ سال	۳ جزء

جدول شماره ۱: معرفی کنشگران

نکته مهم دیگر در فرایند دست‌یابی به داده‌ها این است که محقق بیشتر داده‌ها را از طریق مشاهده مشارکتی و حضور در میدان این تجربه بر ساخته کرده است بدین معنی که خود به صورت مستقیم درگیر حفظ قرآن این دانش آموزان بوده است. نظر به اینکه «تحقیق پدیدارشناسانه به تفهیم ذات‌ها و ماهیت‌ها معطوف است نه تبیین متغیرها و روابط علی بین آن‌ها، این نوع تبیین بر پیش فرض وجود اختلال در واقعیت‌ها یا نیاز به اصلاح آن‌ها استوار نبوده، می‌تواند به هر نوع تجربه‌ای بپردازد» (همان). محقق در این مقاله، نظر به اینکه پارادایم تفسیری را پیش رو دارد، از تکنیک هفت مرحله‌ای کلایزی با ابزار مطالعه و شیوه گردآوری داده‌ها به صورت مشاهده مشارکتی و مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته (محمد پور، ۱۳۹۲، ۱: ۱۰۷) بهره برده است. نحوه استخراج کدها بدین صورت بود که ابتدا متن به دست آمده از مصاحبه‌ها با دقت مورد مطالعه قرار گرفت تا محقق بتواند فهم کامل و جامعی از تجارب و احساسات و اظهارات کنشگران جوان در پدیده مورد مطالعه به دست آورد. در مرحله دوم جملات و واحدهای معنادار مرتبط با حفظ قرآن، استخراج شد. در سومین گام، تلاش شد تا معانی هر جمله مقوله‌بندی شود. در مورد قابلیت اعتماد این پژوهش از شیوه‌های سه سویه سازی چون مشاهده مشارکتی، گفتگوهای فردی و پژوهش‌های همسو مدد گرفته شد. قابلیت اطمینان سخنان و مصاحبه‌ها نیز از طریق ارجاع داده‌ها به افراد مورد مصاحبه صورت گرفت؛ بنابراین متن داده‌های مکتوب، پس از خوانش‌های مکرر در (۳۷۶ کد) مقوله‌بندی شد. پس از دسته‌بندی کردن و تلفیق کدهای تکراری، با تشکیل دسته‌های جدید ۱۴۱ کد توصیفی (Descriptive cod) استخراج شد. سپس تمامی این کدها در قالب یک توصیف بسیار مفصل از پدیده مورد مطالعه، تحت کدهای تفسیری (Interpretive cods) گردآوری شد. کدهای تفسیری شامل معانی است که به کدهای توصیفی داده می‌شود. در این مرحله پس از تلفیق کدها در سطح انتزاع بالاتر ۱۶ کد تفسیری به دست آمد. در آخرین مرحله، کدهای تفسیری به ۵ کد تبیینی (Explanator cod) تقلیل یافت.

یکی از مسائل مهم در پژوهش‌های کیفی، اعتمادپذیری است. اینکه به چه میزان برساخته‌های محقق، برساخته‌های افراد مورد مطالعه اتکا دارد، مسئله اعتبار پژوهش‌های کیفی را تضمین می‌کند. منظور از قابلیت اعتماد این است که آیا پژوهش همان چیزی را مشاهده می‌کند که مشارکت کنندگان می‌بینند یا نه؟ بیشتر محققان از معیار «اعتمادپذیری» یا «قابلیت اعتماد» جهت ارجاع به ارزیابی کیفیت نتایج تحقیق کیفی استفاده می‌کنند؛ به همین دلیل در این تحقیق، از معیارهای قابلیت اعتمادهای گویا و ایمن استفاده شده است (محمد پور، ۱۳۹۲، ۲: ۱۸۴-۱۸۹) در معیار باورپذیری (Credibility) تلاش شد تا با کنشگرانی که مصاحبه صورت گرفته تعاملی دوستانه از طریق ارتباط با والدین آن‌ها وجود داشته باشد تا بتوانند راحت و آزادانه تجربیاتشان را بیان کنند.

علاوه بر این، در روش زاویه‌بندی از نقطه نظرات و دیدگاه‌های اساتید مشاور در روش کیفی بهره گیری شد. ضمن پایبندی به باورهای شخصی در مورد بنیان‌های فلسفی تحقیقات کیفی، از معیار کنترل عضو (Member check) نیز استفاده د؛ به این معنا که در طول گردآوری، پیاده‌سازی و تحلیل اطلاعات، نتایج حاصله را با تعدادی از



کنشگران که مایل به همکاری بودند، در میان گذاشتم. هدف از انجام این کار، این بود که میزان مطابقت تحلیل‌ها و اطلاعات حاصله با نظرات خام کنشگران مورد واکاوی و سنجش قرار گیرد. همچنین برای تأمین شرط تأیید پذیری در پژوهش‌های کیفی، روند پیاده‌سازی اطلاعات و تا حدودی تحلیل آن‌ها را با جزئیات برای مخاطبان شرح داده شد.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان به همراه شنیدن سخنان و تجربه والدین و دیگر اعضای خانواده این کنشگران از یادگیری حفظ قرآن در مدارس تخصصی همراه با تحصیل، در جدول شماره پایانی و در قسمت نتیجه‌گیری آمده است.

الف: ارزشی بار نبودن (value laden) ۱ حفظ قرآن

حفظ اجباری، فروکاستی علاقه به حفظ، دید گزارشی-نمایشی مدرسه، خنثی دیدن تجربه حفظ، جایگزینی علم به جای تجربه حفظ مهم‌ترین کدهای تفسیری است که در تجربه دانش‌آموزان تحت کد تبیینی «ارزشی بار نبودن قرآن» برساخته شده است. این کدها در جدول شماره ۲ آمده است.

تجربه زیسته دانش‌آموزانی که حفظ همراه با تحصیل را به مدت چند سال طی کرده بودند نشان داد که از نگاه آنان، حفظ ناشی از اجبار نتیجه‌ای ندارد. اگرچه برخی از این اجبارها از سوی خانواده و بخشی نیز از طریق مدرسه بر آنان تحمیل شده است. محصلان این مدرسه تخصصی، اجباری بودن و فشار ناشی از آن را به نقل معلمانشان این‌گونه توصیف می‌کنند: «یادمه معلم سوم دبستانمون هم می‌گفت شما مجبورید حفظ کنید خودش هم می‌گفت من مخالفم؛ ولی شما مجبورید حفظ کنید». این اجبار در حفظ زمانی که با روش نادرست یادگیری هم همراه می‌شد منجر به کاهش علاقه در آنان شده بود به نحوی که برخی از این محصلان با وجود علاقه و استعداد زیاد در حفظ این‌گونه بیان می‌کنند: «کم کم این علاقه جای خودش را به استرس می‌داد و محو می‌شد و علاقه با روش نادرست کم‌رنگ‌تر می‌شد»، علاوه بر این آنچه در تجربیات این محصلان خود را نشان می‌دهد این است که الآن که بیش از ده سال از آن زمان گذشته است فرایند یادگیری را نوعی روش نمایشی گزارشی دانسته‌اند. همین امر سبب شده تا آنان تجربه حفظ قرآن و تأثیر آن در زندگی را امری خنثی بدانند و بگویند: «چون می‌خواستند به مؤسسه جوبانگو باشند پس ما روزی یه آیه حفظ می‌کردیم و تموم شد و رفت... این بود که ما هیچ نسبتی با اون کاری که می‌کردیم نمی‌تونستیم برقرار کنیم و دلیلی هم وجود نداشت که ما اون کار (حفظ قرآن) را ادامه بدیم». ضعف علمی این مدارس از دیگر تجربیاتی است که منجر به تغییر مسیر این دانش‌آموزان شده است: «مدرسه قرآنی بود؛ ولی بعد علمی

۱- این واژه در فناوری به کار می‌رود. اگر فناوری به‌عنوان ابزاری صرف و خنثی از ارزش تلقی نشود، فی‌نفسه ارزش‌دار است. از آنجا که ارزش غایی فناوری‌ها و مصنوعات آن صرفاً وابسته به کارکردهای خاص آن‌هاست گرایش‌های اجتماعی و سیاسی طراحان و توسعه‌دهندگان این مصنوعات در ارزش بار بودن آن‌ها حائز اهمیت است (ثقه‌الاسلام، ۱۳۹۳: ۲-۳).

ضعیف بود و یه جاهایی بچه‌ها برای قبولی تو تیزهوشان احساس کردند که فعلاً قرآن اولویتشون نیست».

ترجیح دادن علم و شرکت در کلاس‌های تیزهوشان، تجربه تازه و خوشایندی را برای علاقه‌مندان به حفظ قرآن ایجاد کرده بود که آن را یکی از تقدیرهای الهی توصیف می‌کردند. این تجربیات حاکی از این است که در تجربه این دانش‌آموزان، قرآن ارزشی بار نبود. این امر از حفظ اجباری قرآن شروع شده بود تا ضعف علمی این مدارس تا آنان را به این تجربه برساند که هدف اصلی از حفظ قرآن چیست همان‌طور که یکی از این دانش‌آموزان که الان در رشته کامپیوتر در دانشگاهی معتبر و مورد رضایت تحصیل می‌کند آن را چنین توصیف می‌کند: «پدر و مادرم اینو می‌دیدند که قرآن زیاد با من کاری نمی‌کنه. دیدم این قرآن رو حفظ نکنم زیاد اتفاقی نمی‌افته».

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	حتماً باید قرآن حفظ کنیم، هم علاقه بود و هم استرس که این کار رو باید انجام بدیم.	اجبار در حفظ قرآن		
۲	یه جورایی اجباری که حتماً باید این بخش قرآن تا فلان روز خوانده بشه اگه خونده نشده، تنبیه می‌شیم.	اجبار همراه با تنبیه در برنامه حفظ در زمان معین		
۳	در حفظ قرآن باید آزادی عمل داده بشه به دانش‌آموز تا جایی که می‌تونه قرآن حفظ کنه نه تا جایی که ما تعیین می‌کنیم یا مدرسه تعیین می‌کنه.	فقدان آزادی عمل در حفظ قرآن		
۴	هر روز باید آیاتی رو حفظ می‌کردیم و می‌رفتیم تحویل می‌دادیم.	ارائه اجباری حفظ قرآن		
۵	اینجوری که بچه کلاس اولی هنوز نوشتن و خواندن رو می‌لنگه، جمع و تفریق بلد نیست، حفظ قرآن تو اون سن به نظرم اصلاً درست نیست.	نادرست بودن حفظ اجباری		
۶	محمد از یه جاهایی به بعد دیگه راغب به قرآن نبود. می‌گفت من نمی‌خوام، مگه زوره؟ مگه اجباره؟	اعتراض به حفظ اجباری		
۷	یادمه معلم سوم دبستانمون هم می‌گفت شما مجبورید حفظ کنید خودش هم می‌گفت من مخالفم؛ ولی شما مجبورید حفظ کنید.	مخالفت با حفظ اجباری توسط معلم		
۸	من می‌دیدم که به هر قیمتی شده محمد رو وادارش می‌کنند به حفظ. اولش جواب داد؛ ولی بعداً دیگه از یه جاهایی به بعد نه.	عکس‌العمل در برابر حفظ اجباری		

ارزشی بار نبودن قرآن

حفظ اجباری

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۹	همون فشاری که مدرسه می‌داشت، پدر و مادرم حساس بودند و هستند روی درس، چون حفظ قرآن جزو نمره‌هام بود و توی کارنامه می‌اومد و تو معلم تأثیر داشت، همین یه حالت مجبوری بود.	تأثیر در معدل یعنی اجبار		
۱۰	من چندین بار پس از اونی که حفظ مدرسه رو گذاشتم کنار، اقدام کردم برای حفظ قرآن، فک کنم دو بار و این دو بار هم با شکست مواجه شد. من فکر می‌کنم این چارچوب‌هایی که برای حفظ قرآن در نظر می‌گیرند، شاید برای یه عده خوب باشه؛ ولی برای یه عده ممکنه خوب نباشه.	وجود چارچوب عامل عدم موفقیت		
۱۱	من حس می‌کنم پدر و مادرم درک می‌کردند و می‌فهمیدند که من مجبوری دارم حفظ می‌کنم. اونا هم مجبوری القا می‌کردند که به خاطر نمره باید حفظ کنم.	حفظ قرآن به خاطر نمره		
۱۲	من مدرسه خوب هم دیدم که تخصصی حفظ قرآن نیست، فرهنگ تربیتی است کارای اینا رو میشه رفت بررسی کرد، بچه‌ها رو مجبور به حفظ قرآن نمی‌کنند، حفظ کردن اجباری نیست.	اعتراض به روند حفظ اجباری		
۱۳	کم‌کم این علاقه جای خودش را به استرس می‌داد و محو می‌شد و علاقه با روش نادرست کم‌رنگ‌تر می‌شد.	از بین رفتن علاقه در حفظ اجباری		
۱۴	بعضی وقتا خانواده یه جورایی نمیذارند کودک مسیر طبیعی خودشو بره. شاید مسیر طبیعی محمد حسین طباطبایی این بود که حافظ قرآن بشه و مسیر طبیعی من شاید این نبود که من توی اون سن برم ۳۰ جزء قرآن رو حفظ کنم.	حفظ قرآن انحراف از مسیر طبیعی		
۱۵	من احساس می‌کنم یه چیزی که تو اون سن جلوی من رو گرفت تشویق‌ها و توقع‌های خانواده بود، حس می‌کنم این‌ها یک جلوه خوبی نداشت و علاقه رو کمتر می‌کرد.	شیوه نامناسب تشویقی عامل از بین رفتن علاقه		
۱۶	علاقه من با روش نادرست کم‌رنگ‌تر می‌شد.	کم‌رنگ شدن علاقه با روش نادرست		
۱۷	با روش‌های اشتباهی که خانواده در پیش می‌گرفتند برای ترغیب کردن من به حفظ قرآن، این شاید باعث شد اون علاقه آرام‌آرام از بین بره یا همین تشویق و تنبیه‌ها.	از بین رفتن تدریجی علاقه به حفظ با تشویق و تنبیه‌ها		

ارزشی بار نبودن قرآن

فروکاستی علاقه به قرآن

کدهای تیینی	کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	واحدهای معنادار	ردیف
		وجود اجزای بیرونی در حفظ قرآن	شاید چون من به شخصه جلوتر از مدرسه حفظ می‌کردم، چندان مشکلی به برنامه مدرسه نداشتم، بیشتر اجزای از سمت خانواده و کلاس‌های قرآنی بیرون بود که می‌رفتم.	۱۸
	دید گزارشی-نمایشی به حفظ	نگاه قالبی به حفظ	این خیلی آسیب‌زا بوده زمانی که تو، شکل یک قالبی نیستی و پخوان با اجبار شکل اون قالب درت بیارن، قطعاً نتیجه‌ای که می‌ده نتیجه خیلی خوبی نیست.	۱۹
		بی توجه به آسیب‌های حفظ قرآن	مدرسه چون توسط یه مؤسسه پشتیبانی می‌شد بدون توجه به آسیب‌هایی که ممکنه از روش حفظ به بچه‌ها وارد کنه، فقط سعی می‌کرد عنوان مدرسه تخصصی حفظ قرآن رو داشته باشه.	۲۰
		تمرکز بر موقعیت مدرسه	مدرسه چون توسط یه مؤسسه پشتیبانی می‌شد بدون توجه به آسیب‌هایی که ممکنه از روش حفظ به بچه‌ها وارد کنه فقط سعی می‌کرد عنوان مدرسه تخصصی حفظ قرآن رو داشته باشه.	۲۱
		دید گزارشی-نمایشی به حفظ	نگاه رزومه‌ای مدارس به حفظ	هدف اگر نزدیک کردن بچه‌ها به دین است آیا واقعاً با اینکه روزی یک آیه به بچه‌ها بگیریم حفظ کنند و نمی‌فهمند چی می‌خونن فقط در همین حد بگیریم بچه‌های ما قرآن حفظ می‌کنند یا به رزومه‌ای برای مدرسه می‌شه و همین. به نظرم دید اون مدرسه و نهاد به دین اشتباه بوده.
ارزشی بار نبودن قرآن	دید گزارشی-نمایشی به حفظ	نمایشی بودن نگاه به حفظ قرآن	گیر ما تو این مدرسه، فهم اشتباه مسئولان از دین بود این کارایی که می‌کردند مثل حفظ قرآن، احکام، ولی کلاً چیزی نبود که خودشون یا ما رو به دین نزدیک کنه بیشتر به کار نمایشی بوده.	۲۳
		خنثی بودن حفظ در زندگی	پدر و مادرم اینو می‌دیدند که قرآن زیاد با من کاری نمی‌کنه، این قرآن رو حفظ نکنم زیاد اتفاقی نمی‌افته.	۲۴
		نبود نسبت میان حفظ و دستاورد آن	چون می‌خواستند به مؤسسه جوابگو باشند پس ما روزی به آیه حفظ می‌کردیم و تموم شد و رفت... این بود که ما هیچ نسبتی با اون کاری که می‌کردیم نمی‌تونستیم برقرار کنیم و دلیلی هم وجود نداشت که ما اون کار را ادامه بدیم.	۲۵

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۲۶	گفتند به مدرسه هست که برای تیزهوشان خیلی بهتره. همین قرآن اگر واقعاً آورده خیلی خوبی برای ما داشت و ما رو دیندارتر می‌کرد، پدر و مادر من به راحتی راضی نمی‌شدند منو از اونجا بیارم بیرون.	نبود رهاورد در حفظ قرآن		
۲۷	واقعاً حفظ قرآن تأثیری نداشته.	بی تأثیری قرآن در زندگی		
۲۸	من از مدرسه که اوادم بیرون ارتباطم با قرآن قطع شد دیگه برای بحث درسی اوادم بیرون.	کنار گذاشتن حفظ با جدا شدن از مدرسه		
۲۹	از قرآن بدم نمی‌اومد؛ ولی چیزی هم نبود که بخوام بگم آخ جون قرآن!	نگاه عادی به حفظ قرآن		
۳۰	شاید یکی از دلایلی که از به جاهایی به بعد نرفتم دنبالش (حفظ قرآن) حس کردم از به جایی به بعد به چیزایی مهم‌تری برای من وجود داره مثلاً درس.	مهم‌تر شدن درس در مقطعی از زندگی	جایگزینی علم به جای تجربه حفظ	
۳۱	من از مدرسه که اوادم بیرون ارتباطم با قرآن قطع شد، دیگه برای بحث درسی اوادم بیرون.	اولویت درس به جای قرآن		
۳۲	واقعاً دلیلی نداشتیم بعد از رفتن از این مدرسه (مدرسه حفظ) که رفتیم مدرسه فردوسی، انگار زندگی خیلی جدی‌تر شده بود. تیزهوشان اومده بود. خیلی این بحث‌ها توی مدرسه جدید نبود که به جای تیزهوشان بریم حفظ قرآن. قرآن به چه در ما می‌خوره؟ برای ما این بحث مطرح نبود که بگیم چرا قرآن مهمه. اینکه قرآن کتاب دین ماست خوب بله باشه	اولویت نبودن حفظ		
۳۳	مدرسه قرآنی بود؛ ولی بعد علمی ضعیف بود و به جاهایی بچه‌ها برای قبولی تو تیزهوشان احساس کردند که فعلاً قرآن اولویتشون نیست.	قبولی در تیزهوشان مقدم بر حفظ قرآن	جایگزینی علم به جای تجربه حفظ	ارزشی باز نبودن قرآن
۳۴	من فکر می‌کنم درس اوامد و ضرورتش رو پررنگ‌تر کرد که وقتم رو بذارم برای درس تا قرآن.	ضرورت داشتن درس به جای حفظ		
۳۵	از به جاهایی ضرورت‌هایی پیش اومد که فکر کردم نیازه که اول به این‌ها پردازم بعد به قرآن مثلاً از به جاهایی به بعد من وارد بحث درسی شدم و دیدم اینجا علاقم به علم بیشتر از قرآن هست.	اولویت علم بر حفظ قرآن		

رده‌بند	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۳۶	من دوست داشتم حافظ کل بيشم؛ ولی الآن که فکر می‌کنم یکی از دلایلی که می‌گم (عدم موفقیت در حفظ) شکست هست چون مسیری که طی کردم به نظرم مسیر درستی بود شاید اگر اون موقع قرآن رو حفظ می‌کردم. خیلی از وقتم رو تا آخر ابتدایی و راهنمایی برای حفظ می‌داشتم این شرایطی رو که الآن دارم هیچ وقت به دست نمی‌آوردم و حس می‌کنم اون قسمتی که من انتخاب کردم بین قرآن و علم یا درس خواندن، اون رو اگر می‌رفتم سمت قرآن به این درجات نمی‌رسیدم. مسیرم فک می‌کنم مسیر خوبی بود. حس می‌کنم یه جورایی تقدیر الهی بوده به اینجا برسم	پیشرفت علمی مقدم بر حفظ		
۳۷	بعد از سه سال که تو این مدرسه بودند، بچه‌ها عجیب به سمت درس و تیزهوشان علاقه نشون دادند؛ یعنی خانواده‌ها می‌دیدند مدرسه از نظر علمی نمی‌تونه برا آینده بچه‌ها کاری کنه، برا همین ترجیح دادند فعلاً حفظ رو کنار بذارند.	ضعف علمی مدارس حفظ		
۳۸	سطح مدرسه از نظر علمی خیلی قابل رقابت با مدارس مذهبی سطح شهر نبود، باینکه تخصصی حفظ بود. نه از نظر حفظ میتونست رقابت خوبی از نظر خروجی داشته باشه و نه از نظر علمی. وقتی هم به انتخاب رسیدید، پیشرفت علمی انتخاب می‌شد هم توسط بچه‌ها هم خانواده‌ها.	گزینش علم از دوگانه علم و حفظ قرآن		
۳۹	اگر علمی قوی‌تر بودند چه نیازی بود بریم مدرسه دیگه بریم. من قطعاً به همین دلیل اومدیم بیرون.	تغییر مدرسه به علت ضعف علمی		
۴۰	تو این مدرسه تخصصی حفظ متأسفانه جوری با حجم زیادی مطلب دینی بچه‌ها روبه‌رو می‌شدند که جای درس و علم رو تنگ کرده بود درحالی که بحث علمی برای خانواده‌ها مهم بود.	فشار حفظ قرآن بر کیفیت علمی مدارس		

جدول شماره ۲: کدهای «ارزشی بار نبودن قرآن»

### ب: تنگنایهای رفتاری-اخلاقی مریبان

توجه به اصول اخلاقی، در فرایند یادگیری منجر به احترام و تحمل در بین فراگیران می‌شود. اگرچه عموماً مریبان به مبانی اخلاقی حرفه خود پایبند هستند؛ اما گاه در مواجهه با آموزش دینی، بدون توجه به ظرافت‌های اخلاقی-رفتاری، تنگنایهایی را سبب می‌شوند که فرایند یادگیری را به شدت متأثر می‌کند. تجربه زیسته دانش‌آموزان

نشان داد که شبه تربیت‌های ناکارآمد و فقدان سنخیت رفتاری-قرآنی مریبان در این مدارس موجب تنگناهای رفتاری-اخلاقی در میان مریبان شده، تجربه ناخوشایندی را برای دانش‌آموزان ایجاد کرده است که در جدول شماره ۳ به صورت تفصیلی آمده است.

انواع روش‌های شبه تربیتی مبتنی بر تنبیه، تشویق نادرست، تحقیر شدن‌ها در تجربیات دانش‌آموزان این نوع مدارس سبب شده تا آن را یکی از دلایل پنهان استرس‌زا و مخدوش شدن چهره قرآن در اذهان توصیف کنند: «این رفتارها جلوه قرآن و مدرسه قرآنی در ذهن دانش‌آموزان خراب می‌کرد قطعاً این میتونه یکی از دلایل پنهانی باشه که این علاقه جای خودش رو به استرس بدهد». این رفتارها مختص ناتوانی دانش‌آموزان در برنامه قرآنی حفظ نبود، بلکه به سایر دروس نیز تسری داشته است؛ به نحوی که یکی از این دانش‌آموزان در این باره می‌گوید: «این‌ها برا من خیلی سنگین بود تو اون دوران، منی که قرآنم خوب بود و قرآن خوب میخوندم چرا باید اینجوری با من رفتار کنند یا مثلاً کلاس اول سر امتحانات چقدر کتک خوردم». نبود سنخیت میان ماهیت این مدارس و رفتار و اخلاق مریبان در این سخن بیشتر خود را نشان می‌دهد: «نمی‌شه بگیم حفظ قرآن؛ ولی از لحاظ اخلاق و رفتار و تربیت هیچ سنخیتی با قرآن نداشته باشیم» از همین روست که در تجربه آنان، حفظ قرآن امری علی السویه در دستیابی به اهداف دینی خود توصیف می‌شود.

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	بستگی به معلم دارد شاید تنبیه بدنی هم در کار بود.	تنبیه بدنی	شبه تربیت‌های ناکارآمد	تنگناهای اخلاقی-رفتاری مریبان
۲	یک سری تنبیهاتی هم توی مدرسه در انتظارمون بود: خرد شدن در جمع، داد زدن‌ها، تحقیر می‌شدیم.	تحقیر شدن		
۳	یک بار یادمه معلم اول دبستان، پسر رو به خاطر چی نمیدونم جوری تنبیه کرده بود که سه تا از لباس‌هایی که پوشیده بود (زمستون بود) پاره شده بود. اگرچه معلم خوبی بود؛ ولی بسیار خشن برخورد می‌کرد به نحوی که همه ازش خاطره دارن..	رفتار خشن مریبان		
۴	تهدید می‌کردند به توبیخ کردن، تنبیه بدنی، تحقیر دانش‌آموزان جلوی همدیگر.	تحقیر در جمع همراه با تنبیه بدنی		
۵	این رفتارها جلوه قرآن و مدرسه قرآنی رو در ذهن دانش‌آموزان خراب می‌کرد. قطعاً این می‌تونه یکی از دلایل پنهانی باشه که این علاقه جای خودش رو به استرس بدهد.	رفتارهای نادرست علل پنهان استرس در حفظ قرآن		

رده‌های تبیینی	کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	واحد‌های معنادار	ردیف
		سرزنش در جمع / تهدید	مثلاً وقتی یکی حفظ نمی‌کرد خیلی سرزنش می‌کردند با یه بیان تند با یه لحن تند که چرا اینکار (حفظ قرآن) رو نکردی یا به خانوادت می‌گیم.	۶
		شکستن شخصیت بچه‌ها به خاطر حفظ قرآن	این شکستن شخصیت برای حفظ قرآن، شما آگه برید ببینید از اون مدرسه این همه ورودی که داشتند چند نفرشون حافظ شدن؟ و چند نفرشون نشدند یا چند نفرشون ادامه دادند؟	۷
		مشاهده رفتار تحقیرآمیز معلم با دیگران	خب یه جورایی تحقیر می‌کردند و من می‌دیدم آن دانش‌آموز خجالت‌زده می‌شد و رنگ صورتش سرخ می‌شد.	۸
		تنبیه به خاطر قرآن	من می‌دیدم دانش‌آموزان دیگری رو که سر قرآن تنبیه می‌شدند، چقد حال بدی داشتند، تجربه ناخوشایندی داشتند.	۹
		سیاست‌های نادرست تحقیر و تنبیه در جمع	اون دوران، دوران خوبی نبود. رفتارهایی که با من می‌شد، رفتارهای تربیتی معلمان، سیاست‌هایی که برای تربیت دانش‌آموزان داشتند این جوری بود که دانش‌آموز آروم رو می‌کوبیدند تو سر دانش‌آموزان دیگه و دانش‌آموزایی که شیطان بودند و سروصدا می‌کردند آن‌ها رو تحقیر می‌کردند.	۱۰
		تنبیه بدنی در غیر موارد حفظ قرآن	این‌ها برا من خیلی سنگین بود. تو اون دوران، منی که قرآنم خوب بود و قرآن خوب می‌خواندم چرا باید این جوری با من رفتار کنند یا مثلاً کلاس اول سر امتحانات چقدر کتک خوردم.	۱۱
		توبیخ به خاطر حفظ قرآن	اگر حفظ نمی‌کردیم توبیخ می‌شدیم.	۱۲
		اخلاق بد مربیان مدرسه	همون کاری که یک مدرسه دولتی می‌کرد آن‌ها هم می‌کردند کلاً معاون که همون حال بد اخلاق رو داشتند.	۱۳
		رفتار نادرست مربیان، پس‌زمینه حفظ قرآن	مدرسه‌ای که اسمش قرآنی بود در پس‌زمینه، یک سری رفتارهایی رو از طرف معلمان داشتیم، درسته که کاملاً مستقیماً با قرآن در ارتباط نبود؛ ولی رفتار معلمان (اینک سر درس‌های مختلف یک سری رفتارهای نادرست، یک سری تنبیهات نادرست با بچه‌ها داشتند).	۱۴
		تنگناهای اخلاقی-رفتاری مربیان	تنبیه تربیت‌های ناکارآمد	



ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۵	(رفتارهای نادرست معلمان باعث می‌شود) کم‌رنگ‌تر بشه علاقه به حفظ و نریم به سمتش.	رفتار نادرست معلمان، عامل رها کردن حفظ		
۱۶	یه بار مدیر مدرسه به جای معلم انشا (معلم ما نیومده بود) اومد، سر یه ماجرای یکی از بچه‌ها خوابش برده بود این مدیر یه جور ی زد تو گوشش که هنوزم تن و بدنم می‌لرزه. کل کلاس شوکه شدند که چرا این جور ی شد.	تنبیه بدنی در موارد غیردرسی در مدارس حفظ		
۱۷	اگر کسی ادعا می‌کنه که من قراره تربیت قرآنی داشته باشم، توی این مدرسه حفظ قرآن داشته باشم، باید تمام رفتاراش قرآنی باشه که بتونه اون رو تبلیغ کنه برای دانش آموزان و دانش آموزان علاقه‌مند بشوند به سمت قرآن.	همخوانی تربیت قرآنی و رفتار مربیان	فقدان سنخیت رفتاری قرآنی مربیان	
۱۸	به هر حال وقتی مدرسه‌ای قرآنی است، باید یک سری پارامترهایش هم در جهت قرآنی بودن باشه.	پارامترهای رفتاری قرآنی		
۱۹	حقیقتاً حفظ قرآن در دین‌داری چیزی به ما نیفزود و شاید بچه هاش سالم بود این خوب بود، ولی کادر مدرسه و مدیریت یعنی نوع تربیت و فرهنگی که اونا می‌خواستند چیزی نیفزود و حتی خیلی از اونایی که قرآن حفظ کردم سختشون بود (وقتی اخلاق مدیر رو می‌دیدند) شاید از دین دورشون هم کرد.	دور شدن از دین به خاطر اخلاق و رفتار مربیان		
۲۰	نمی‌شه بگیم حفظ قرآن؛ ولی از لحاظ اخلاق و رفتار و تربیت هیچ سنخیتی با قرآن نداشته باشیم.	سنخیت اخلاق و رفتار با قرآن		
۲۱	اگر هدف این مدارس دین‌دار کردن و دین درست کردن بچه‌ها بود خب باید توی رفتارها هم ما این‌رو می‌دیدیم، توی رفتار مدیر و معاون.	نبود هدف دینی در رفتار مربیان		
۲۲	من الآن می‌گم اگر هدف دین‌دار کردن بوده چرا این طوری رفتار می‌کردند؟	نبود هماهنگی میان رفتار و هدف		
۲۳	این خودش یک پیامی را به دانش‌آموز منتقل می‌کرد که ناخودآگاه دانش‌آموز علاقه کمتری میشه و فکر می‌کنم رفتار مسئولین مدرسه در علاقه من تاثیر داشته باشه در قرآن.	نوع رفتار عامل اثرگذار در حفظ قرآن		

تنگاهای اخلاقی - رفتاری مربیان

فقدان سنخیت رفتاری قرآنی مربیان

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۲۴	من این تجربه‌هایی که در مدرسه‌ای که ادعا می‌کنم می‌خواهد قرآنی باشد توی بخش حفظ قرآن که نیست، می‌شه به‌جای حفظ قرآن به مدرسه بیاد شاهنامه و گلستان حفظ کنند هیچ فرقی میان این دو نیست.	ناهمخوانی میان ادعا (قرآنی بودن) و رفتار		
۲۵	اگر هدف مدرسه دیندار کردن بود توی رفتارها به حد تأثیراتی دیده می‌شد.	عدم تأثیر قرآن در رفتار مربیان		
۲۶	وقتی رفتارهای قرآنی نباشه چه قرآن حفظ کنند طوطی‌وار، چه شعر، چه نثر و قصیده فرقی نداره. اگر ادعای قرآنی بودن می‌کنند باید رفتارشون هم قرآنی باشه این جور بی‌جهها علاقه‌مند میشن به قرآن خوندن، هم اون علاقه به حفظ بیشتر میشه.	رفتار قرآنی عامل علاقه‌مندی به قرآن		
۲۷	مدرسه‌ای که قرآن با بچه‌ها کار می‌کنه حتماً باید رفتار قرآنی داشته باشه تا پذیرش اتفاق بیفته؛ ولی تو این مدرسه نبود.	رفتار غیر قرآنی		

جدول شماره ۳: کدهای «تنگناهای اخلاقی-رفتاری مربیان»

### ج: کلیشه‌های فکری-اعتقادی

القای الگوواره‌های و انگاره‌های غیرواقعی فکری دو کد تفسیری است که بر ساخته شدن کد تبیینی «کلیشه‌های فکری-اعتقادی» است که در جدول شماره ۴ به تفصیل آمده است. طی مصاحبه‌هایی که با والدین این دانش‌آموزان صورت گرفت نوعی القای الگوهای موردپسند خود در شرایط زمانه یا آرزوهای دست نیافته خود را در تشویق فرزندان خود به حفظ قرآن، می‌توان این‌گونه توصیف کرد: «من خودم همیشه دلم می‌خواست تو سن پایین پسرم حافظ بشه شاید اون زمان به جورایی باب بود و اون بچه‌هایی که تو سن کم حافظ بودند روزیاد نشون می‌دادند خب طبیعتاً اینارو ما هم اثر داشت» یا این توصیف که: «معلم گفته بود بچه تو بیش فعاله و برا همین حوصله حفظ قرآن نداشت. من همیشه غصه می‌خوردم که چرا بچه من مثل اون بچه‌هایی که راحت قرآن حفظ می‌کنند و حافظ کل میشن، نیست. دلم می‌خواست مثل اونا بشه». شاید وجود همین احساس و انتقال آن به دانش‌آموزان بوده باشد که خود را قربانی عقاید تحمیلی والدین یا مراکز آموزشی می‌دانند.

این آرزوهای تحمیلی ناخودآگاه مسئولیتی غیرواقعی بر دوش این دانش‌آموزان می‌گذاشت تا به هر روشی هست به حفظ قرآن ادامه دهند. آنان حتی این القا را در تمام فرایند حفظ تجربه کرده بودند؛ به نحوی که حفظ خواندن ملازم ارزشی برای «خب یا بد» بودن تلقی شود.

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	انگاره‌های خبرواقعی فکری	یه جورایی من احساس می‌کردم محبت پدر و مادرم به من به خاطر قرآن خوندم هست.	کسب محبت والدین با حفظ قرآن	کیشه‌های فکری - اعتقادی
		حس می‌کردم اگر قرآن خوندم رو کم کنم، پدر و مادرم نسبت به من ناامید می‌شن یا کمتر من رو دوست دارند.	عدم پذیرش توسط والدین با حفظ نکردن	
		من یادم هست همیشه مامانم می‌گفت من خودم ارزو داشتم حافظ قرآن بشم و این یه مسئولیتی رو گردن من می‌داشت و به همین دلیل این اجبار رو حس می‌کردم بر روی خودم.	حفظ اجباری با القای حس مسئولیت به خود	
		تنبیهی که من تو خونه حس می‌کردم این بود که اگر این کار رو نکنم مقبولیت کم میشه در خانواده.	کم شدن مقبولیت در خانواده	
		یه سری فشارهایی هم از سمت خانواده اومده بود مثلاً تشویق‌هایی که می‌داشتن، تنبیه‌هایی که می‌داشتن. این تنبیه‌ها یه جورایی خود به خود وجود داشت، اگر قرآن نخونم هم از لحاظ مقبولیت پیش پدر و مادر کم می‌شد.	کسب مقبولیت در خانواده با حفظ قرآن	
		اگر حفظ نمی‌کردم ممکنه احساس سرشکستگی و سرخوردگی کنم و این احساس سرخوردگی در کلاس قرآن بیرون هم وجود داشت. این خودش میتونه یه جنبه تنبیهی داشته باشه.	احساس سرخوردگی و سرشکستگی با حفظ نکردن قرآن	
		من حس می‌کنم تو خونه یه توقعی بر من بود که من باید بهترین باشم از کودکی.	توقع بهترین بودن	
۸	انگاره‌های خبرواقعی فکری	من حس می‌کنم اون کمال‌گرایی که داشتم و دوست داشتم بهترین باشم، وقتی اون تسلط کافی رو نداشتم حس می‌کردم به این باوری که دارم لطمه وارد میشه، برا همین از کلاس قرآن بیرون هم فرار می‌کردم.	وارد شدن لطمه به باور بهترین بودن در صورت عدم حفظ	کیشه‌های فکری - اعتقادی
		اون روزایی که نمی‌تونستم با خانواده روراست باشم و بگم بلد نیستم (چون خانواده از من توقع داشتند حافظ قرآن بشم و اینکه من نمی‌تونستم) یه جورایی راهش سد شده بود که من به پدر و مادرم بگم اینو بلد نیستم و نمیتونستم بهشون بگم اینو چون احساس مسئولیت می‌کردم.	توقع حافظ شدن از طرف خانواده / روراست نبودن با خانواده مبنی بر ناتوانی در حفظ	
۹				

رده‌بند	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۰	حس می‌کردم آگه به پدر و مادرم بگم بلد نیستم، ناراحت میشن و نمی‌خواستن این حس رو منتقل کنم که من نمیتونم حافظ قرآن بشم.	عدم بیان ناتوانی خود از حفظ		
۱۱	این حافظ قرآن شدن من انگار یه وظیفه‌ای بود که از طرف خانواده بر گردن من گذاشته شده بود و من به همین علت وقتی نمی‌خوندم نمیتونستم به پدر و مادرم بگن چون دوست داشتم اونا فکر کنند من دارم قرآن میخونم تا خوشحال بشن.	خوشحال کردن والدین با حفظ قرآن/احساس وظیفه کردن نسبت به حفظ قرآن		
۱۲	من خیلی دوست داشتم که اینو هیچ وقت خانواده نفهمند که من نمی‌تونم حفظ کنم.	پنهان کردن ناتوانی خود از ادامه حفظ قرآن		
۱۳	اون موقع برای کودکی که تو یه سن خاصی است که نه خدا رو دقیق می‌فهمه نه قرآن رو و هیچ درک درستی از خدا و قرآن و این‌ها نداره یه جورایی قربانی عقایدی هست که بهش تحمیل شده که حتما باید قرآن حفظ کنی.	تحمیل عقاید		
۱۴	یه جورایی الگوهایی که پدر و مادرم داشتند (شاید شاید) اشتباه بوده است همه لزومی نداره محمدحسین طباطبایی بشن هرکسی مسیر خودش رو داره.	تحمیل الگوهای والدین		
۱۵	من یادم میاد مادرم عکس محمدحسین طباطبایی رو زده بود به کمد اتاقم و خب من حس می‌کردم مادرم دوست داره من شبیه اون بشم.	شبیه شدن به الگوهای زمانه	القای الگوواره‌ها	
۱۶	بچه‌ها رو می‌دیدم که وقتایی که نمی‌تونستند خوب حفظ کنند غلط زیاد داشتند و خوب نمی‌تونستند عربی رو بخونند در مقابل با واکنش‌های معلم مواجه می‌شدم یه جورایی اینو القا می‌کردند به دانش‌آموز که خوب نیستی چون قرآن نخوندی، قرآن رو حفظ نکردی. این‌ها بار معنایی داره.	القای خوب بودن با حفظ قرآن		
۱۷	معلم گفته بود بچه‌ی تو بیش فعاله و برا همین حوصله حفظ قرآن نداشتی. من همیشه غصه می‌خوردم که چرا بچه من مثل اون بچه‌هایی که راحت قرآن حفظ می‌کنند و حافظ کل میشن، نیست. دلم می‌خواست مثل اونا بشه.	حافظ شدن آرزوی والدین	القای الگوواره‌ها	کلیشه‌های فکری - اعتقادی

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۸	یه سری احساسات تو تربیت منتقل میشه و از یه مرحله‌ای به بعد تلقین میشه. در سنین پایین خانواده ممکنه یه سری توقعاتی داشته باشند از فرزندان‌شان و خب وقتی بزرگ می شه این‌ها رو با خودش داره.	تلقین توقعات توسط والدین		
۱۹	من خودم همیشه دلم می‌خواست تو سن پایین پسرم حافظ بشه شاید اون زمان یه جورایی باب بود و اون بچه‌هایی که تو سن کم حافظ بودند رو زیاد نشون می‌دادند خب طبیعتاً اینا رو ما هم اثر داشت.	تأثیرپذیری والدین در تحمیل الگوها		
۲۰	من یادم هست همیشه مامانم می‌گفت من خودم آرزو داشتم حافظ قرآن بشم و این یه مسئولیتی رو گردن من می‌ذاشت و به همین دلیل این اجبار رو حس می‌کردم بر روی خودم.	تبعیت از آرزوهای والدین		

جدول شماره ۴: «کلیشه‌های اعتقادی-فکری»

## د: رهاشدگی

منظور از کد تبیینی «رهاشدگی تجربه‌شده» برساخته شدن تجربیان دانش آموزان در فرایند حفظ قرآن است که نوعی رها بودن ناشی از نظام یادگیری را تجربه می‌کردند. کدهای تفسیری «بی‌برنامگی یادآوری، نبود هدف بلندمدت، پذیرش قالبی و عدم جذابیت محیطی-روشی» بیانگر توصیف‌هایی است که این دانش آموزان از فرایند حفظ داشتند و در جدول شماره ۵ آمده است. فقدان برنامه منسجم یادگیری در این مدارس در تجربه دانش آموزان و بیان والدین آنان این گونه توصیف می‌شد: «هر چه قبلاً خونده بودی یادت می‌رفت چون هیچ برنامه‌ای برای دوره کردن نداشتند» و به تعبیر یکی دیگر از این دانش آموزان «من وقتی یک ماه می‌گذشت آیه‌های قبلی یادم نبود؛ یعنی نمی‌شد گفت ما کلاس اول جزء یک رو حفظ کرده بودیم. ما آخر کلاس اول، دو صفحه جزء یک رو حفظ بودیم». نبود برنامه در فرایند یادگیری را یکی از دانش آموزان ناشی از مشخص نبودن هدف در این مدارس ذکر می‌کند: «وقتی الان هم به اون مدرسه مراجعه می‌کنی هنوز همون روش رو دارند همه چی تغییر کرده ولی حس می‌کنی هدف خاصی نداشتند و گرنه تحولی می‌دید». نداشتن جذابیت در روش حفظ و تسری آن به محیط آموزشی در تجربیات این دانش آموزان هنگام مقایسه با مراکز قرآنی بیرون نیز دیده می‌شود: «مدرسه قرآنی بیرون رفتارهاشون خیلی خوب بود، تهدید نبود، جذابیت داشت. سالن ورزشی داشت؛ ولی این مدرسه هیچ جاذبه‌ای برای حفظ نداشت»؛ از همین روست که احساس نادیده گرفته شدن استعدادها و رشد تک‌بعدی در بیان یکی از آنان این گونه توصیف شده است: «استعدادهایی رو از دست میدن ممکنه بین این هم دانش آموز که بوده خیلی از استعدادهای دیگه هم بوده شاید استعداد نهج البلاغه و... هم بود چرا روی این‌ها سرمایه‌گذاری نشد».

رده‌بندی	واحد‌های معنادر	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
ره‌اشدگی	تجزیه و تحلیل یادآوری	۱	اون چارچوبی که داشتند جوری بود جزء یکی رو که حفظ می‌کردند وقتی می‌رسیدند به جزء ۳ و ۴ عملاً فراموش کرده بودند.	فراموشی محفوظات قبلی
		۲	هر چه قبلاً خوانده بودی یادت می‌رفت چون هیچ برنامه‌ای برای دوره کردن نداشتند.	نبود برنامه دوره برای حفظ
		۳	وقتی از کلاس دوم می‌رفتی کلاس سوم هر چه تو کلاس سوم خوانده بود کامل از بین می‌رفت یعنی به خاطر نمی‌آورد.	
		۴	اگر اون موقع می‌خواستیم با برنامه مدرسه پیش برم، خیلی دور از ذهن هست برای من که بتونم حافظ بشم چون هیچ برنامه‌ای برای دوره کردن اون چیزایی که خوانده شده بود.	نبود برنامه برای یادآوری
		۵	در تابستان عملاً سه ماهی که فاصله می‌گیرند از درس، هیچ برنامه‌ای نبود بچه‌ها. همه می‌رفتند بازی، به برنامه خودشون می‌رسیدند و قرآن هم توی این سه ماه، بخش قابل توجهی از بین می‌رفت اگر دوره نبود.	فراموش شدن محفوظات در ایام تعطیلی مدرسه
		۶	مدرسه برنامه درستی نداشت برای حافظ شدن.	بی‌برنامگی در حفظ قرآن
		۷	ما حفظ قرآن جای دیگه‌ای که رفتیم و بعد گفتیم فلان مدرسه تخصصی حفظ بودیم از ما پرسیدند. ما گفتیم نه. گفتند پس چی رو حفظ هستید شما که روزی یک آیه حفظ می‌کردید؟ تثبیت نکرده بودیم یعنی همون کار رو هم درست نمی‌کردند.	از دست رفتن آموخته‌های قبلی
		۸	هیچ اهمیتی هم نمی‌دادند به آنچه حفظ می‌کردی، فقط معلم‌ها تمرکزشون روی این بود که چه چیزی رو باید الان انجام بدهند و دانش آموز الان حفظ کنه.	بی‌اهمیت بودن حفظ قرآن / تمرکز آموزشی بر یادگیری صرف
		۹	برنامه این بود که در کنار درس به چیزی حفظ بشه. هدف اصلی به جورایی به مدرسه عادی بود در بحث علمی، در کنارش هم داشت تلاش می‌کرد قرآن رو بیاره تو برنامه درسیش؛ ولی اون برنامه‌ای را که هم در حفظ قرآن داشت انگار آب در هاون می‌کوبیدند.	بی‌اثری برنامه حفظ قرآن
		۱۰	من وقتی یک ماه می‌گذشت آیه‌های قبلی یادم نبود یعنی نمی‌شد گفت ما کلاس اول جزء یک رو حفظ کرده بودیم. ما آخر کلاس اول، دو صفحه جزء یک رو حفظ بودیم.	از دست دادن محفوظات در زمان کوتاه

ردیف	واحدهای معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۱	اون آیاتی رو که یک ماه پیش حفظ کرده بودیم زیاد بهش کاری نداشتیم من معمولاً هرروز صبح یک ربع وقت میداشتم حفظ می کردم می رفتم تحویل می دادم بعد پس فرداش یادم رفته بود.	بی توجهی به محفوظات قبلی در مدرسه		
۱۲	کسی که بخواد اول، دوم و سومی ها را به دین نزدیک کنه باید خودش یک فهم خیلی عمیق و درست و حسابی از دین داشته باشه بعد بیاد نسخه پیچه برای به دانش آموز ولی اینا این کار رو نکرده بودند و خب نتیجهش هم این می شد که انگار نمی دانستند و می خواهند چی کار کنند.	مشخص نبودن هدف برای مسئولین مدرسه	نبرد هدف بلندمدت	
۱۳	وقتی الان هم به اون مدرسه مراجعه می کنی هنوز همون روش رو دارند همه چی تغییر کرده؛ ولی حس می کنی هدف خاصی نداشتند و گرنه تحولی می دیدی.	بی هدفی در برنامه ها		
۱۴	اگر واقعاً هدف، دین دار کردن بچه هاست این هدف، هدف سختی است و به راحتی به دست نمیاد یا نباید یه هدفی را بذارید اگر هدفی را بذاریم و بخواهیم راحت به دست بیاد خب خرابش می کنیم با روش نادرست.	خراب کردن هدف تربیتی با روش نادرست در حفظ		
۱۵	مهم ترین سؤالی که در این بحث هست این است که از مسئولین مدرسه و مؤسسه پرسید چرا این کار رو می خواستن بکنند؟ چرا تمرکز بر حفظ؟	بی هدفی مدرسه در حفظ		
۱۶	استعدادهایی رو از دست میدن ممکنه بین این هم دانش آموز که بوده خیلی از استعدادهای دیگه هم بوده شاید استعداد نهج البلاغه و... هم بود چرا روی این ها سرمایه گذاری نشد.	بی توجهی به استعدادها		تیزر قلمی
۱۷	جالب مدرسه برا ثبت نام علاقه والدین به حفظ رو ملاک قرار می داده نه استعداد بچه رو. همه برای حفظ ساخته نشدن.	علاقه والدین ملاک پذیرش		
۱۸	این تک بعدی بار آوردن که بچه ها رو بریزند یک قالب و انتظار داشته باشند هم در آن قالب دربیان این قطعا یک تعداد قابل توجهی از بچه رو از دست میدن.	حفظ قرآن یعنی رشد تک بعدی		

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
ره‌اشدگی	۱۹	این خیلی آسیب‌زا بوده زمانی که تو شکل یک قالبی نیستی و بخوان با اجبار شکل اون قالب درت بیارن قطعاً نتیجه‌ای که می‌ده نتیجه خیلی خوبی نیست اگر اون شخص بتونه از اون فشار دریابد اون کار رو می‌کنه و یه عده‌ای از اون مدرسه خونواده میبینه بچه داره بهش فشار وارد میشه از مدرسه برش می‌دارند. یکی می‌تونسته قاری خوبی بشه؛ ولی تو اون فشار قرار گرفته و کلاً از قرآن زده شده به‌رحال این سیاست‌های غلطی است که من حس می‌کنم این مدرسه داره.	نادرست بودن سیاست‌های مدرسه با نادیده گرفتن استعدادها	بند ۳۰ قالب
	۲۰	مدرسه قرآنی بیرون رفتارهاشون خیلی خوب بود، تهدید نبود، جذابیت داشت. سالن ورزشی داشت؛ ولی این مدرسه هیچ جاذبه‌ای برای حفظ نداشت.	نبود محیط جذاب برای آموزش حفظ	علم جذابیت محیطی اثری
	۲۱	به نظرم یکی از ساده‌ترین و غیر جذاب‌ترین روش رو، اینا برای حفظ داشتند. مثل درسای دیگه باهاش رفتار می‌کردند. طبیعی بود بچه‌ها نتونن ارتباط برقرار کنند.	نبود متد جذاب در حفظ	
	۲۲	این رو هم بگم هیچ‌وقت هیچ‌وقت هیچ‌وقت دیگه تو اون چارچوبی که برای حفظ قرآن می‌ذارند قرار نخواهم گرفت اگر بخوام حفظ کنم با علاقه خودم، با علاقه خودم و با برنامه خودم پیش خواهم.	تجربه ناخوشایند از روش حفظ قرآن	
۲۳	من به خاطر قرآن از اون مدرسه رفتم. اصلاً روش حفظشون جالب نبود.	عدم استفاده از روش جذاب در یاددهی		

جدول شماره ۵: کدهای «ره‌اشدگی»

### ه: دل‌زدگی‌های توسعه‌یافته

کد تبیینی فوق بر ساخته کدهای تفسیری «تجربیات ناخوشایند، فشارهای پنهان، نادیده گرفتن نیازهای طبیعی» است که در جدول شماره ۶ آمده است. تجربیات ناخوشایند ناشی از حفظ قرآن در این‌گونه مدارس به همراه فشارهای پنهان و قرار دادن نیازهای طبیعی چون تفریح، ورزش و بازی کردن به‌عنوان مشوق‌هایی برای حفظ قرآن، سبب شده است تا آنها در بیان تجربیاتشان، دل‌زدگی خود را به‌گونه‌ای توسعه‌یافته تسری دهند به‌نحوی که تا زمان حال را نیز در برمی‌گیرد. یکی از این دانش‌آموزان از این انتقال‌یافتگی ناخوشایند می‌گوید: «الآن هم وقتی قرآن می‌خونم سراغ اون شش جزء اول که تو این مدرسه حفظ کرده بودم نمی‌رم چون یادآوری گذشته می‌شه با



آن کودکیم میاد جلوی چشم که من چقدر سر این‌ها وقت می‌داشتم و یه جورایی تلاش می‌کردم بخونم» این تسری دل‌زدگی به نحوی است که سایر اعضای خانواده نیز بدان معترف‌اند تا جایی که این ناخوشایندی گسترش یافته را بعد از گذشت یک دهه این‌گونه توصیف می‌کنند: «محمد که به اون نیت حفظ قرآن نمی‌کرد که حالا من قرآن حفظ می‌کنم که به رستگاری برسم تو کلاس اول. برای همین اولش زدگی نبود؛ ولی هر چه جلوتر رفت زده شد از قرآن» این مسئله سبب می‌شد تا بازگشت به محفوظات قلبی نیز در زمره امور ناخوشایند دسته‌بندی شود: «بازگشت به اون جزءهایی که قبلاً خونده بودم خیلی بد نیست خیلی هم خوب نیست دوست‌داشتنی نیست». فشارهای پنهان ناشی از درک انتزاعی قرآن، دشواری زبان عربی در سنین کودکی و علاقه به رفع نیازهای طبیعی چون بازی کردن در تجربیات این دانش‌آموزان بدین گونه آمده است: «یک سری شب‌ها یادمه می‌گفتند قرآن حفظ کنید همون روز امتحان هم داشتیم نمی‌دونستیم قرآن حفظ کنیم یا امتحان رو بخونیم خیلی اذیت می‌شدم یعنی اصلاً من دوست نداشتم حفظ قرآن رو» یا این عبارت که «نیاز به بازی کردن یه نیاز طبیعی کودک هست، نیاز به تفریح کردن هم... خانواده بعضاً می‌اومدن این رو در ازای یه کاری بهت می‌دادند این خب یه جورایی احساس خوبی به آدم نمی‌داد»؛ از این رو این دانش‌آموزان دست یافتن به نیازهای طبیعی و عادی خود را که شاید الان به‌عنوان یک حق طبیعی از آن یاد کنند، در ازای حفظ قرآن دریافت می‌کردند مانند این توصیف که «من احساس می‌کردم اگر قرآن حفظ نکنم دیگه اون بازی مورد علاقه‌ام را به دست نمی‌آرم و به خاطر به دست آوردن اون بازی من بعضی اوقات قرآن می‌خوندم یعنی اون تشویق باعث می‌شد من قرآن بخونم».

رده	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	علت اینکه از یه جاهایی به بعد به سمت درس رفتن شاید من از حفظ قرآن تجربه خوبی نداشتم.	تجربه بد حفظ قرآن		
۲	اینکه میگم حفظ قرآن تجربه ناخوشایندی برام بود می‌خوام بگم وقتی من با درس و کارای علمی مواجه شدم تجربه کار علمی بهتر از تجربه حفظ قرآن بود.	بهتر بودن تجربه درس		
۳	این رو هم بگم هیچ وقت هیچ وقت هیچ وقت دیگه تو اون چارچوبی که برای حفظ قرآن می‌ذارند قرار نخواهم گرفت اگر بخوام حفظ کنم با علاقه خودم، با علاقه خودم و با برنامه خودم پیش خواهم.	قرار نگرفتن در چارچوب روشی مدرسه به علت تجربه ناخوشایند		

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۴	من تا یادم میاد تا چندین سال پیش عکس‌هایی که از اون مدرسه دارم بنسازم دور چون علاقه‌ای ندارم اون دوران رو.	تسری تجربه بد حفظ به موارد مرتبط		
۵	یه خاطره دارم و اونم آینه که شنبه‌ها یا یک‌شنبه ما رو استختر می‌بردن. یه روز یادمه من حفظ نکرده بودم جریمه من این بود که نرفتم استختر. از همون روز من از قرآن زده شدم و از قرآن بدم اومدم و اینکه اصرار اصرار که من این مدرسه رو نمی‌خوام و تا سال سوم خوندم و سال چهارم رفتم دارالقرآن.	زده شدن از قرآن به علت محرومیت از ورزش		
۶	الآن هم وقتی قرآن می‌خونم سراغ اون شش جزء اول که تو این مدرسه حفظ کرده بودم نمی‌رم چون یادآوری گذشته می‌شه با آن کودکی میاد جلوی چشم که من چقدر سر این‌ها وقت می‌ذاشتم و یه جورایی تلاش می‌کردم بخونم و حالا با توجه به چیزایی که گفتم که می‌رفتم پای قرآن ولی فکرم جای دیگه ای بود.	عدم بازگشت به تجربیات مرتبط با قرآن		
۷	من یادم میاد پس از اینکه قرآن رو گذاشتم کنار، خودم هم ناراحت بودم و دوست داشتم که این حافظ قرآن بودم را برای خودم حفظ کنم خودم به خودم بفهمونم حافظ قرآنم و بیشتر جاهایی که می‌رفتم می‌پرسیدند و من می‌گفتم شش جزء حفظم و این یه جورایی بیشتر تجربه تلخی ناشی از این بود که نتونسته بودم موفقیتی کسب کنم اذیت می‌کرد.	تجربه تلخ عدم موفقیت در حفظ		
۸	روند مدرسه این بود که از کلاس اول باید حفظ می‌کردند اگر بچه می‌خواست حافظ کل بشه در آینده، کاری که اینا می‌کردند کلا از حفظ قرآن زده می‌شد.	زده شدن از قرآن با روش نادرست مدرسه		
۹	خانواده ما یه اشتباهی کردند که محمد را توی همچنین مدرسه‌ای گذاشتند. هرچند این مدارس خوب باشه از نظر جوی، همین‌که داداشم پتانسیل اون رو داشت کلا از حفظ قرآن زده شد.	زدگی از قرآن		
۱۰	بازگشت به اون جزءهایی که قبلاً خونده بودم خیلی بد نیست خیلی هم خوب نیست دوست داشتنی نیست.	دوست نداشتن محفوظات قلبی		

دلزدگی توسعه یافته

تجربیات نادرست

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۱	من نمی‌تونستم هضم کنم یه کاری رو وسط کار من می‌فهمیدم نمی‌ونم انجام بدم و توش موفق نیستم این ممکنه حس خوبی رو به من منتقل نکنه و من حس کنم این شاید یکی از دلایلی است که قرآن رو باز می‌کنم سمت اون اوایل قرآن نمی‌رم.	حس بد و ناخوشایند موفق نبودن در حفظ و انتقال آن به موارد حفظی		
۱۲	محمد که به اون نیت حفظ قرآن نمی‌کرد که حالا من قرآن حفظ می‌کنم که به رستگاری برسم تو کلاس اول. برای همین اولش زدگی نبود؛ ولی هر چه جلوتر رفت زده شد.	زده شدن از قرآن در درازمدت	تجربه ناخوشایند تنبیه‌های مدرسه	
۱۳	من یادم میاد کلاس سوم که بودم یه کاغذی زده بودند به دیوار کلاس و کسایی که بی‌انضباطی می‌کردند جلو اسمشون علامت می‌داشتند و قرار بود که اول هر هفته این‌ها رو سر صف اسم هاشونو بگن و توبیخ کنند من جوری بود هر اتفاقی می‌افتاد من تلاشم بر این بود که شنبه‌ها نرم مدرسه که وقتی اسم منو میخوانند من نرم بالا.			
۱۴	نمی‌دونم چه سیاستی مدرسه داشت در حفظ قرآن، واقعا من اذیت می‌شدم واقعا اذیت می‌شدم و دوست نداشتم حفظ کنم.	اذیت شدن به خاطر حفظ قرآن / دوست‌نداشتن حفظ قرآن	فشارهای پنهان	دل‌زدگی توسعه‌یافته
۱۵	گاهی هم امتحان ریاضی داشتیم هم باید قرآن حفظ می‌کردیم. نمی‌رسیدم ریاضی رو بخونم. اون موقع هر دو تاش خراب می‌شد به خاطر حفظ قرآن بود که فشار می‌آوردند.	فشار مضاعف درس و حفظ قرآن		
۱۶	یک سری شب‌ها یادمه می‌گفتند قرآن حفظ کنید. همون روز امتحان هم داشتیم. نمی‌دونستیم قرآن حفظ کنیم یا امتحان رو بخونیم. خیلی اذیت می‌شدم؛ یعنی اصلا من دوست نداشتم حفظ قرآن رو.	فشار دوجانبه درس و حفظ		
۱۷	قرآن باید حفظ می‌کردیم تو مخمون هم نمی‌رفت چون قرآن عربی بود.	غیرملموس بودن حفظ قرآن/زبان عربی		
۱۸	من حفظیاتم خوب بود؛ ولی این مدرسه اذیت می‌کرد.	تجربه اذیت شدن در فرایند حفظ		
۱۹	معلم کلاس اول، خانم طلایی، بد فشار می‌آورد که من تا سال سوم آل عمران رو هم حفظ کردم واقعا اذیت می‌شدم.			

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۲۰	فشار خانواده، فشار مدرسه در جای خودش وجود داشت.	فشار خانواده و مدرسه در حفظ قرآن		
	اینکه بچه فشار روش باشه تا بخواد چند جزء حفظ کنه حتی در دبستان کلا اشتباه هست.	اشتباه بودن حفظ با فشار و زور		
	اولش با بازی یادم می‌دادند بعدش فشار گذاشتند از طرف مدرسه.	حفظ قرآن با زور و فشار مدرسه		
۲۳	چون شخصیت‌ها متفاوت هست علائق متفاوت هست. من اون موقع علاقه زیادی داشتم به بازی کردن و اون انرژی زیادی که داشتم با قرآن خوندن حل نمی‌شد و دوست داشتم برم بدوم، بگردم ولی با قرآن خوندن انرژی من تخلیه نمی‌شد.	تخلیه نشدن انرژی با حفظ قرآن		دل‌زدگی توسعه‌یافته
	واقعاً بعضی وقتا نمی‌خواستم حفظ کنم، دوست داشتم بازی کنم ولی نمی‌تونستم این کار رو انجام بدم.	فقدان بازی کردن با برنامه حفظ قرآن		
	من احساس می‌کردم اگر قرآن حفظ نکنم دیگه اون بازی موردعلاقه‌ام را به دست نمی‌ارم و به خاطر به دست آوردن اون بازی من بعضی اوقات قرآن می‌خوندم یعنی اون تشویق باعث می‌شد من قرآن بخونم	حفظ قرآن برای بازی موردعلاقه		
	از طرفی این فشارهایی که می‌اومد مثلاً من دوست داشتم بخش زیادی از زمان خودم رو بازی کنم تا قرآن بخونم.	نیاز به بازی و فشار حفظ قرآن		
	نیاز به بازی کردن یه نیاز طبیعی کودک هست، نیاز به تفریح کردن هم... خانواده بعضاً می‌اومدن این رو در ازای یه کاری بهت می‌دادند این خب یه جورایی احساس خوبی به آدم نمی‌داد.	تجربه ناخوشایند بازی در ازای حفظ قرآن		
	یادم میاد سر قرآن اصلاً تمرکز نداشتم حواسم خیلی پرت بود و بیشتر فکرم تو چیزایی بود که دوست دارم و ندارم مثلاً دوست دارم الان بازی کنم ولی نمی‌تونم بازی کنم و مجبورم قرآن بخونم و این اجباری که توی اون سن هست.	عدم تمرکز در حفظ قرآن به علت علاقه به بازی		
	سال اول که زیاد چیزی سرم نمی‌شد همین میز ناهار خوری رو، دستمال کاغذی می‌چیدیم روش و پینک‌پنگ بازی می‌کردیم بابا و محمدمهدی. جایزه حفظ قرآن هم پینک‌پنگ بود یعنی اول به بهانه حفظ قرآن و بازی با شعر، مادرم قرآن یادم می‌داد.	بازی پاداش حفظ قرآن		

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۳۰	اینکه من زیر ده سال داشتم بچه‌های زیر ده سال دوست دارند بازی کنند تفریح کنند، بگردد یا بازیگوشی کنه؛ به‌هرحال یه زمان قابل توجهی رو من می‌ذاشتم برای حفظ. از یه جاهایی می‌زدم از چیزایی که دوست داشتم می‌زدم.	حذف علائق به خاطر قرآن		
۳۱	من یادمه هر سال باید نصف جزء یا یک جزء حفظ می‌کردیم. خب این برای یک دانش‌آموز تو سنی هست که باید بازی کنه، باید درس بخونه و وقتش رو صرف کارای هنری بکنه این حفظ قرآن با درک انتزاعی، میتونه خیلی سخت باشه و حتی میتونه در بزرگ‌سالی‌اش هم اگر درست انجام نشه تبعات بدی داشته باشه.	دشواری درک مسائل انتزاعی قرآن		

جدول شماره ۶: کدهای «دل‌زدگی‌های توسعه‌یافته»

### نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه بیشتر رفتارهای انسان یاد گرفته می‌شود، واکاوی فرایند یادگیری یا عدم یادگیری می‌تواند علت بروز رفتارهای انسان باشد. آگاهی از این فرایند، نه‌تنها در درک رفتار ارزشی و بهنجار و انطباق به شرایط کمک‌کننده است، بلکه موقعیتی را که سبب بروز رفتار متفاوتی از آنچه مورد انتظار بوده را نیز نشان می‌دهد؛ از این رو می‌تواند برای تصحیح روش‌های یادگیری از آن بهره‌برد.

مطابق نظریه بندورا، یادگیری در یک محیط اجتماعی رخ می‌دهد و فراگیران از طریق مشاهده دیگران، مهارت‌ها، عقاید و نگرش‌ها را با استفاده از الگوها، سودمندی و مناسب بودن رفتارها یاد می‌گیرند. در فراگیری حفظ قرآن، الگوها و سرمشق‌هایی که باید مورد توجه قرار گیرند، در تجربه این دانش‌آموزان شایستگی این موقعیت را تجربه نکردند. مریبان و مسئولان مدرسه بر جلب توجه آنان در یادگیری، اثرگذار بوده؛ از این رو، اگرچه در سال‌های اولیه تحت فشار و اجبار ناشی از محیط خانه یا مدرسه، نوعی همراهی را جهت حفظ قرآن داشتند؛ ولی با توجه به نقش عامل «یادگیری مشاهده‌ای» زمانی که حق انتخاب به دست آوردند، به سمت الگوهایی سوق پیدا کردند که بیشترین موفقیت را داشتند. بدین معنی که چرخش از حفظ قرآن به سمت درس و ورود به مدارس تیزهوشان برای برخی از دانش‌آموزان صورت گرفت.

طبق فرایند باآفرینی این نظریه، فراگیران حفظ قرآن همواره با تشویق و تنبیه‌هایی

روبه‌رو بودند که گاه به‌عنوان تجارب ناخوشایند از آن یاد شد. این نوع بازخورد دادن به رفتار فراگیران حفظ قرآن، چون از نوع بازخورد ساده نبود در شکل‌گیری رفتار آموخته‌شده (حفظ قرآن) تأثیرگذار نبود، از این‌رو به عملکرد تبدیل نشده است و این فراگیران بعد از دوره‌ای، باتجربه عدم موفقیت روبه‌رو شده، از حفظ بازماندند. همچنین یاد داری آموخته‌های دانش آموزان که شامل دوباره گوش دادن، رمزگردانی و انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت بود. چون با فرایند تجسمی و تصویری جذاب و مؤثر و همچنین کاربردی برای یادگیری، ذخیره نشده بود، پس از مدتی قابل بازیابی نبود و عمل بر طبق آن صورت نگرفته است. این امر در کدهای تبیینی «رهاشدگی» بیان آن گذشت.

در فرایند یادگیری انگیزش نیز دانش‌آموزان «ارزشی بار نبودن» قرآن را بیان کردند؛ یعنی واکاوای تجربیات نشان داد که فراگیران احساس کردند آنچه را به‌عنوان یک رفتار (فرایند حفظ قرآن) می‌آموزند، بااهمیت تلقی نمی‌شود. این بی‌بار بودن ارزشی، با توجه به کدهایی چون «حفظ اجباری، نگاه نمایشی گزارشی...» نوعی تجربه بی‌اثر بودن حفظ قرآن را ایجاد می‌کرد که در این پژوهش بر ساخته شد که در جدول شماره ۷ آمده است:

رده‌بندی	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
ارزشی بار نبودن قرآن	۱	اجبار در حفظ قرآن، اجبار همراه با تنبیه در برنامه حفظ در زمان معین، فقدان آزادی عمل در حفظ قرآن، ارائه اجباری حفظ قرآن، نادرست بودن حفظ اجباری، اعتراض به حفظ اجباری، مخالفت با حفظ اجباری توسط معلم، عکس‌العمل در برابر حفظ اجباری، تأثیر در معدل یعنی اجبار، وجود چارچوب عامل عدم موفقیت، حفظ قرآن به خاطر نمره	حفظ اجباری
	۲	نگاه قالبی به حفظ، بی‌توجهی به آسیب‌های حفظ، تمرکز بر موقعیت مدرسه، نمایشی بودن حفظ، نگاه رزومه‌ای مدارس به حفظ	دید گزارشی نمایشی مدرسه
	۳	اعتراض به روند حفظ اجباری، از بین رفتن علاقه، حفظ قرآن انحراف از مسیر طبیعی، شیوه نامناسب تشویقی عامل از بین رفتن علاقه، کم‌رنگ شدن علاقه با روش نادرست، از بین رفتن تدریجی علاقه به حفظ با تشویق و تنبیه‌ها، وجود اجبارهای بیرونی در حفظ قرآن	فروکاستی علاقه به حفظ

ردیف	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۴	خنثی بودن حفظ، نبود نسبت میان حفظ و دستاورد آن، فقدان رهاورد در حفظ، عادی دیدن حفظ، کنار گذاشتن حفظ با تغییر مدرسه (وابستگی حفظ به مدرسه)	تجربه بی اثری حفظ	
۵	مهم تر شدن درس در مقطعی از زندگی، اولویت درس، عدم اولویت حفظ قرآن، تقدم قبولی در تیزهوشان، ضرورت پیدا کردن درس به جای حفظ، اولویت علم، ضعف علمی مدارس، گزینش علم در دوگانه علم و حفظ، فشار حفظ بر سطح علمی، تغییر مدرسه به علت ضعف علمی، پیشرفت علمی مقدم بر حفظ	جایگزین علم به جای تجربه حفظ	
۶	تنبیه بدنی، تحقیر شدن، رفتار خشن مربیان، تحقیر در جمع همراه با تنبه بدنی، رفتارهای نادرست علل پنهان استرس در حفظ قرآن، سرزنش در جمع/ تهدید، شکستن شخصیت بچه ها به خاطر حفظ قرآن، مشاهده رفتار تحقیرآمیز معلم با دیگران، تنبیه به خاطر قرآن، سیاست های نادرست تحقیر و تنبیه در جمع، تنبیه بدنی در غیر موارد حفظ قرآن، توبیخ به خاطر حفظ قرآن، اخلاق بد مربیان مدرسه، رفتار نادرست مربیان، پس زمینه حفظ قرآن، رفتار نادرست معلمان، عامل رها کردن حفظ، تنبیه بدنی در موارد غیردرسی در مدارس حفظ	شبه تربیت های ناکارآمد	تنگناهای رفتاری - اخلاقی مربیان
۷	همخوانی تربیت قرآنی و رفتار مربیان، نبود پارامترهای رفتاری قرآنی، دور شدن از دین به خاطر اخلاق و رفتار مربیان، سنخیت اخلاق و رفتار با قرآن، نبود هدف دینی در رفتار مربیان، نبود هماهنگی میان رفتار و هدف، نوع رفتار عامل اثرگذار در حفظ قرآن، عدم تأثیر قرآن در رفتار مربیان، ناهمخوانی میان ادعا (قرآنی بودن) و رفتار، رفتار قرآنی عامل علاقه مندی به قرآن، رفتار غیر قرآنی	فقدان سنخیت رفتاری - قرآنی مربیان	تنگناهای رفتاری - اخلاقی مربیان
۸	کسب محبت والدین با حفظ قرآن، عدم پذیرش توسط والدین با حفظ نکردن، حفظ اجباری با القای حس مسئولیت به خود، کم شدن مقبولیت در خانواده، کسب مقبولیت در خانواده با حفظ قرآن، حساس سرخوردگی و سرشکستگی با حفظ نکردن قرآن، توقع بهترین بودن، وارد شدن لطمه به باور بهترین بودن در صورت عدم حفظ، توقع حافظ شدن از طرف خانواده/وراست نبودن با خانواده مبنی بر ناتوانی در حفظ، عدم بیان ناتوانی خود از حفظ، خوشحال کردن والدین با حفظ قرآن/احساس وظیفه کردن نسبت به حفظ قرآن، پنهان کردن ناتوانی خود از ادامه حفظ قرآن	انگاره های غیر واقعی فکری	کلیشه های فکری - اعتقادی

رده‌ب	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۹	تحمیل عقاید، تحمیل الگوهای والدین، شبیه شدن به الگوهای زمانه، القای خوب بودن با حفظ قرآن، حافظ شدن آرزوی والدین، تلقین توقعات توسط والدین، تأثیرپذیری والدین در تحمیل الگوها، تبعیت از آرزوهای والدین	القای الگوواره‌ها	
۱۰	فراموشی محفوظات قبلی، نبود برنامه دوره برای حفظ، نبود برنامه برای یادآوری، فراموش شدن محفوظات در ایام تعطیلی مدرسه، بی‌برنامگی در حفظ قرآن، از دست رفتن آموخته‌های قبلی، بی‌اهمیت بودن حفظ قرآن / تمرکز آموزشی بر یادگیری صرف، بی‌اثری برنامه حفظ قرآن، از دست دادن محفوظات در زمان کوتاه، بی‌توجهی به محفوظات قبلی در مدرسه	بی‌برنامگی یادآوری	رهاشدگی
۱۱	مشخص نبودن هدف برای مسئولین مدرسه، بی‌هدفی در برنامه‌ها، خراب کردن هدف تربیتی با روش نادرست در حفظ	نبود هدف بلندمدت	
۱۲	بی‌توجهی به استعدادها، حفظ قرآن یعنی رشد تک‌بعدی، نادرست بودن سیاست‌های مدرسه با نادیده گرفتن استعدادها	پذیرش قالبی	
۱۳	نبود محیط جذاب برای آموزش حفظ، نبود متد جذاب در حفظ، عدم استفاده از روش جذاب در یاددهی تجربه ناخوشایند از روش حفظ قرآن	فقدان جذابیت محیطی - روشی	
۱۴	تجربه بد حفظ قرآن، بهتر بودن تجربه درس، قرار نگرفتن در چارچوب روشی مدرسه به علت تجربه ناخوشایند، تسری تجربه بد حفظ به موارد مرتبط، زده شدن از قرآن به علت محرومیت از ورزش، عدم بازگشت به تجربیات مرتبط با قرآن، تجربه تلخ عدم موفقیت در حفظ، زده شدن از قرآن با روش نادرست مدرسه، زدگی از قرآن، دوست‌نداشتن محفوظات قلبی، حس بد و ناخوشایند موفق نبودن در حفظ و انتقال آن به موارد حفظی، زده شدن از قرآن در درازمدت، تجربه ناخوشایند تنبیه‌های مدرسه	تجربیات ناخوشایند	دل‌زدگی‌های توسعه‌یافته
۱۵	اذیت شدن به خاطر حفظ قرآن/دوست‌نداشتن حفظ قرآن، فشار مضاعف درس و حفظ قرآن، فشار دو جانبه درس و حفظ، غیرملموس بودن حفظ قرآن/زبان عربی، تجربه اذیت شدن در فرایند حفظ، فشار خانواده و مدرسه در حفظ قرآن، حفظ قرآن با زور و فشار مدرسه	فشارهای پنهان	



رده‌ب	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۶	تخلیه نشدن انرژی با حفظ قرآن، فقدان بازی کردن با برنامه حفظ قرآن، حفظ قرآن برای بازی موردعلاقه، نیاز به بازی و فشار حفظ قرآن، تجربه ناخوشایند بازی در ازای حفظ قرآن، عدم تمرکز در حفظ قرآن به علت علاقه به بازی، حذف علائق به خاطر قرآن، دشواری درک مسائل انتزاعی قرآن	ندیدن نیازهای طبیعی	

جدول شماره ۷: کدهای توصیفی، تفسیری و تبیینی

## فهرست منابع

- ۱- ایمان، محمدتقی، (۱۳۹۰)، *مبانی پارادایمی روش‌های کیفی و کمی تحقیق در علوم انسانی*، تهران، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۲- آقاییوسفی، علیرضا و دیگران، (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی عمومی*، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۳- ثقه‌الاسلام علیرضا، اکبری، مجید، جوادی، محسن، (۱۳۹۳)، «اخلاق فناوری اطلاعات مبتنی بر رهیافت موجیبت‌گرایی فناوری»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، صص ۱-۱۰.
- ۴- السون، میتو اچ، هرگنهان، بی آر، (۱۳۹۰)، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران، نشر دوران.
- ۵- حسین‌خانی، هادی، (۱۳۸۹)، «راهبردهای روان‌شناختی حفظ قرآن»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال دوم، شماره اول، صص ۱۴۷-۱۸۷.
- ۶- زارعان، مصطفی، (۱۳۹۱)، *کاربرد اصول روان‌شناسی در حفظ قرآن کریم*، تهران، نشر تلاوت.
- ۷- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۷)، *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران، دوران.
- ۸- عارفیان، محسن، کجباف، محمدباقر، (۱۴۰۰) «بررسی تأثیر قرآن کریم بر سلامت روان، کیفیت زندگی و عاطفه مثبت و منفی»، *نشریه اسلام و سلامت*، دوره ۶، شماره ۱.
- ۹- کدیور، پروین (۱۳۸۵)، *روان‌شناسی تربیتی*، تهران، سمت.
- ۱۰- کدیور، پروین (۱۳۸۸)، *روان‌شناسی یادگیری*، تهران، سمت.
- ۱۱- محمد پور، احمد، (۱۳۹۰)، *روش تحقیق کیفی ضد روش*، جلد ۲، چاپ دوم، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان.
- ۱۲- محمد پور، احمد، (۱۳۹۲)، *روش تحقیق کیفی ضد روش*، جلد ۱، چاپ دوم، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- ۱۳- معصومی راد، رضا، (۱۳۹۴)، «سنجش نگرش، موانع و راهکارهای فراگیر شدن حفظ قرآن میان خانواده‌های شهدا و ایثارگران»، *نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، شماره ۲۷.
- ۱۴- منفرد، لیلا، (۱۳۸۲)، «آسیب‌شناسی حفظ قرآن/گزارشی از مؤسسه فرهنگی قرآنی پژوهان»، *نشریه گلستان قرآن*، شماره ۱۵۷.
- ۱۵- نجفی، رضا، (۱۳۹۱)، *روش‌های تحفیظ قرآن کریم در کشورهای اسلامی*، تهران، نشر تلاوت.
- ۱۶- ناری ایبانه، محمدرضا، (۱۳۸۰)، *مبانی نظری حفظ قرآن کریم*، تهران، ناشر کارین.
- ۱۷- نصرتی، کبری، کرمی نوری، رضا، (۱۳۸۱)، «بررسی انواع حافظه در دانش آموزان دختر حافظ قرآن و غیر حافظ قرآن»، *نشریه تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۱۵.

## REFERENCES

1. Iman, Mohammad Taqi, (1390), Paradigmatic foundations of qualitative and quantitative research methods in humanities, Tehran, Hawzah and University Research Institute.
2. Aghayousofi, Alireza et al., (1386), General Psychology, Tehran, Payam Noor University Press.
3. Thighat-ul-Islam, Alireza, Akbari, Majid, Javadi, Mohsen, (1393), "Ethics of information technology based on the positivist approach of technology", Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology, pp. 1-10.
4. Elson, Mito H, Harganhan, BR, (1390), An Introduction to Learning Theories, translated by: Ali Akbar Saif, Tehran, Doran Publishing House.
5. Hosseinkhani, Hadi, (1389), "Psychological strategies for memorizing the Qur'an", Islam and Educational Research, Year 2, No. 1, pp. 147-187.
6. Zarean, Mustafa, (1391), the application of psychological principles in memorizing the Holy Quran, Tehran, Telawat Publishing.
7. Saif, Ali-Akbar, (1387), Modern Educational Psychology, Tehran, Doran.
8. Arefian, Mohsen, Kajbaf, Mohammad Baqer, (1400) "Investigating the effect of the Holy Quran on mental health, quality of life and positive and negative emotions", Journal of Islam and Health, Vol. 6, No. 1.
9. Kadivar, Parvin (1385), Educational Psychology, Tehran, Samt.
10. Kadivar, Parvin (1388), Psychology of Learning, Tehran, Samt.
11. Mohammadpour, Ahmad, (1390), Qualitative research method against method, Vol. 1, second edition, Tehran, Sociologists Publications.
12. Mohammadpour, Ahmad, (1392), Qualitative research method against method, Vol. 2, second edition, Tehran: Sociologists Publications.
13. Masoumi Rad, Reza, (1394), "Attitude measurement, barriers and solutions for the spread of Qur'an memorization among the families of martyrs and veterans", Journal of Research in Islamic Education and Training, No. 27.
14. Monfared, Leila, (1382), "Pathology of Qur'an memorization /A report from the Qur'anic Cultural Research Institute", Journal of Golestan Qur'an, No. 157.
15. Najafi, Reza, (1391), Methods of Memorizing the Holy Quran in Islamic Countries, Tehran, Telawat Publishing.
16. Nari Abyaneh, Mohammad Reza, (1380), Theoretical foundations of memorizing the Holy Quran, Tehran, Karin.
17. Nosrati, Kobra, Karmi Nouri, Reza, (1381), "Investigation of types of memory in female students who memorize the Quran and those who do not memorize the Quran", New Journal of Cognitive Sciences, No. 15.
18. [www.isna.ir/news/1401023020138](http://www.isna.ir/news/1401023020138)