



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

(Received: 2023-06-19 / Accepted: 2023-08-31)

Zahra Abyar¹, Seyyed Mustafa Tabatabai², Mohammad Mehrabi Kooshki³

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



واکاوی تجربه زیسته دانش‌آموزان پسر از «عدم موفقیت» در حفظ قرآن (مورد مطالعه: مدارس تخصصی قرآنی شهر اصفهان)

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۹)

زهرا آبیاری^۱، سید مصطفی طباطبایی^۲، محمد مهربانی کوشکی^۳

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 دست یافت. 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. با این حال، هدف از این پژوهش کشف و برساخت 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 مربیان، کلیشه‌های فکری-اعتقادی، ره‌اشدگی و دل‌زدگی توسعه‌یافته» برساخته شد.

واژه‌های کلیدی: تجربه زیسته، دانش‌آموزان 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 و حیانی 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 سوره آن 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 سوره منتخب 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 سوره منتخب، 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 مریبان 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 دریافته‌اند 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/۱۴۰۱۰۲۳۰۲۰۱۳۸) 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. نویسنده 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 مربیان 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 مربیان 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 می‌کردند 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 بر ساخته شود.

۲. چارچوب مفهومی

مطالعه پیشینه حفظ قرآن نشان می‌دهد که در این باره، تاریخچه مدونی وجود ندارد که بتوان در تبیین مبانی نظری و چارچوب مفهومی بدان استناد کرد و مطالعات میدانی و جامعه‌نگر نیز حاکی از رواج روش‌های متعدد سلیقه‌ای و تجربی، با فراگیری و شمول محدود است. روش‌های تجربی زمانی جنبه علمی پیدا می‌نمایند که از سوی مطالعات میدانی و آماری تأیید شوند. اگرچه فرهنگ حفظ قرآن کریم در ابتدای راه تکاملی خود بوده و به‌سختی می‌توان در خصوص جنبه‌های علمی روش‌های متداول اظهار نظر قطعی نمود؛ ضروری است با روش‌های متعدد به بررسی مبانی نظری این فن مقدس قرآنی و روش‌های متداول آن پرداخته شود؛ زیرا مهم‌ترین بخش پایه‌ریزی هر علم، نگرش درست در جنبه‌های نظری آن است؛ ولی به علت نبود این مبانی نظری، در این پژوهش، نظریه یادگیری اجتماعی به‌عنوان چارچوب مفهومی مورد استناد قرار گرفته است.

در دو دهه اخیر نظریه شناختی اجتماعی (Social cognitive theory) بندورا به‌طور وسیعی

در رشته‌ها و زمینه‌های گوناگون علمی مورد توجه قرار گرفته است و یافته‌های پژوهشی بسیاری از آن حمایت کرده‌اند. این نظریه بر مبنای این ایده است که بسیاری از یادگیری‌های انسان، در یک محیط اجتماعی اتفاق می‌افتد. ما از طریق مشاهده دیگران، دانش، قواعد، مهارت‌ها، راهبردها، عقاید و نگرش‌ها و با مشاهده و استفاده از الگوها، سودمندی و مناسب بودن رفتارها را یاد می‌گیریم. به همین علت این نظریه، یادگیری مشاهده‌ای و سرمشق‌گیری هم نامیده می‌شود (آقا یوسفی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۴۰) بدین معنی که بسیاری از یادگیری‌های ما از طریق الگوبرداری و مشاهده رفتار دیگران و مشاهده پیامدهای رفتارهایی است که دیگران انجام می‌دهند. وقتی یادگیرنده رفتار شخص دیگری را مشاهده می‌کند که آن شخص دارای آن رفتار، پاداش یا تقویت دریافت می‌کند، آن رفتار توسط فرد مشاهده‌کننده آموخته می‌شود، به این نوع تقویت، تقویت جانشینی می‌گویند (سیف، ۱۳۸۷: ۱۲۰-۱۲۱) بنابراین در این نظریه مشاهده‌الگو می‌تواند به صورت زنده یا غیرزنده باشد. اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیت‌هایی که قرار بود از الگو یاد بگیرد، توجه نکرده یا آن‌ها را به یاد سپرده یا توانایی جسمی آن را نداشته یا مشوق‌های لازم در اختیارش نبوده است (السون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۳۹۷)؛ بنابراین فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای عبارت‌اند از توجه (attention)، یاد داری (retention)، بازآفرینی (production) و انگیزشی (motivation) (همان: ۴۰۳).

بندورا همچنین در این نظریه فرض می‌کند، فرایندهای شناختی، محیط و رفتار شخص بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به شمار آورد. او در این تعامل سه‌جانبه فرایندهای شناختی شخص، محیط و رفتار را جبر متقابل می‌نامد (آستارای‌کندا؛ باسبی و فانینگ، ۲۰۱۱) بنابراین سه عامل دارای روابط متقابل هستند و چنین نیست که یکی صرفاً تأثیر بگذارد و دیگری تأثیر بپذیرد؛ بلکه تأثیر و تأثر 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 مشاهده‌کننده اثرگذار است و افراد در صورت داشتن حق انتخاب، با احتمال بیشتر الگوهای بی‌انتخاب می‌کنند که در کارهایشان موفق‌اند و با نمونه‌هایی که به‌طور مکرر تنبیه می‌شوند بی‌اعتنا هستند (السون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۰۳).

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

فرایند بازآفرینی: فرایندهای تولید رفتار تعیین می‌کند که آنچه یاد گرفته شده است تا چه اندازه به عملکرد تبدیل می‌شود (آلسون و هرگنهان، ۱۳۹۰: ۴۰۶) گاه مشاهده می‌شود که افراد تنها قسمتی از آنچه را که دیده‌اند، رمزگردانی می‌کنند و به یاد می‌آورند. 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 می‌گذارد (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 می‌کند با اهمیت است بهتر به آن توجه می‌کند و بهتر آن را به یاد می‌آورد البته یادگیرنده همه مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهایی را که یاد گرفته است بروز نمی‌دهد، بلکه از میان آنچه یاد گرفته، قسمت‌هایی را که منتج به تقویت می‌شود بروز می‌دهد و از بخشی که نتایج ناخوشایند به دنبال دارد، احتراز می‌کند (کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

بندورا **تقویت جانشینی** (ricarious) و **خود تحسینی** (self reinforcement) را از فرایند این مرحله می‌داند؛ یعنی در تقویت جانشینی الگو برای رفتارهای مناسب خود، تقویت می‌شود و در نتیجه عملکرد مشاهده‌کنندگان بدون هیچ‌گونه تقویت مستقیمی، افزایش می‌یابد. در خود تحسینی، افراد در انتخاب و اجرای رفتارهای مشاهده شده به ارزش‌های خود مراجعه می‌کنند و به اعمالی دست می‌زنند که برای آن‌ها ارزشمند و ارضاکنده 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 می کنند و چون به نتیجه دلخواه می رسند، شوق ادامه دادن و شناخت بیشتر را دارند. واکاوی تجربه زیسته کنشگران ناموفق در حفظ قرآن نشان داد که مؤلفه های یادگیری با مشخصه فوق در این مدارس دیده نشده است.

۳. روش پژوهش

در این مطالعه از شیوه پدیدارشناسی (phenomenology) که از جمله انواع روش های 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 نمونه گیری 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 می دهند؛ از این رو هنگام بیان تجربیات خود، با فهم امروزی به علل ناکامی خود در این مدارس نیز می پرداختند 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 معنا دار مرتبط با حفظ قرآن، استخراج شد. در سومین گام، تلاش شد تا معانی هر جمله مقوله بندی 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) مقوله بندی شد. پس از دسته بندی 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، اعتماد پذیری 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 «اعتماد پذیری» 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 بهره‌گیری 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

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

تخصصی، اجباری بودن و فشار ناشی از آن را به نقل معلمانشان این گونه توصیف می کنند: «یادمه معلم سوم دبستانمون هم می گفت شما مجبورید حفظ کنید خودش هم می گفت من مخالفم؛ ولی شما مجبورید حفظ کنید». این اجبار در حفظ زمانی که با روش نادرست یادگیری هم همراه می شد منجر به کاهش علاقه در آنان شده بود به نحوی که برخی از این محصلان با وجود علاقه و استعداد زیاد در حفظ این گونه بیان می کنند: «کم کم این علاقه جای خودش را به استرس می داد و محو می شد و علاقه با روش نادرست کم رنگ تر می شد»، علاوه بر این آنچه در تجربیات این محصلان خود را نشان می دهد این است که الآن که بیش از ده سال از آن زمان گذشته است فرایند یادگیری را نوعی روش نمایشی گزارشی دانسته اند. همین امر سبب شده تا آنان تجربه حفظ قرآن و تأثیر آن در زندگی را امری خنثی بدانند و بگویند: «چون می خواستند به مؤسسه جوابگو باشند پس ما روزی یه آیه حفظ می کردیم و تموم شد و رفت... این بود که ما هیچ نسبتی با اون کاری که می کردیم نمی تونستیم 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 دانش آموزان شده است: «مدرسه قرآنی بود؛ ولی بعد علمی ضعیف بود و یه جاهایی بچه ها برای قبولی تو تیزهوشان احساس کردند که فعلاً قرآن اولویتشون نیست».

ترجیح دادن علم و شرکت در کلاس های تیزهوشان، تجربه تازه و خوشایندی را برای علاقه مندان به حفظ قرآن ایجاد کرده بود که آن را یکی از تقدیرهای الهی توصیف می کردند. این تجربیات حاکی از این است که در تجربه این دانش آموزان، 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 همان طور که یکی از این دانش آموزان که الآن در رشته کامپیوتر در دانشگاهی معتبر و مورد رضایت تحصیل می کند آن را چنین توصیف می کند: «پدر و مادرم اینو می دیدند که قرآن زیاد با من کاری نمی کنه. دیدم این قرآن رو حفظ نکنم زیاد اتفاقی نمی افته».

ردیف	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		ارزشی بار نبودن قرآن
۲	به جورایی اجباری که حتماً باید این بخش قرآن تا فلان روز خوانده بشه اگه خوانده نشه، تنبیه می‌شیم.	اجبار همراه با تنبیه در برنامه حفظ در زمان معین		
۳	در حفظ قرآن باید آزادی عمل داده بشه به دانش آموز 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.	عکس العمل در برابر حفظ اجباری		
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 معدل 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		

ردیف	واحدهای معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۲	من مدرسه خوب هم دیدم که تخصصی حفظ قرآن نیست، فرهنگی 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	فرو کاستی علاقه به قرآن	ارزشی بار نبودن قرآن
۱۳	کم کم 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 به 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		
۱۸	شاید چون من به شخصه جلوتر از مدرسه حفظ می‌کردم، چندان مشکلی به برنامه مدرسه نداشتم، بیشتر اجبارها از سمت خانواده و کلاس‌های قرآنی بیرون بود که می‌رفتم.	وجود اجبارهای بیرونی در حفظ قرآن		
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.	نگاه قالبی به حفظ	دید گزارشی-نمایشی به حفظ	
۲۰	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.	بی‌توجه به آسیب‌های حفظ قرآن		
۲۱	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.	تمرکز بر موقعیت مدرسه		

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۲۲	هدف اگر نزدیک کردن بچه‌ها به دین است آیا واقعاً با اینکه روزی یک آیه به بچه‌ها بگیم حفظ کنند و نمی‌فهمند چی می‌خوانن فقط در همین حد بگیم بچه‌های ما قرآن حفظ می‌کنند یا به روزمهای برای مدرسه می‌شه و همین به نظرم دید اون مدرسه و نهاد به دین اشتباه بوده.	نگاه رزومه‌ای مدارس به حفظ	دید گزارشی-نمایشی به حفظ	ارزشی بار نبودن قرآن
۲۳	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.	نمایشی بودن نگاه به حفظ قرآن	خنثی دیدن تجربه حفظ	
۲۴	پدر و مادرم اینو می‌دیدند که قرآن زیاد با من کاری نمی‌کنه، این قرآن رو حفظ نکنم زیاد اتفاقی نمی‌افته.	خنثی بودن حفظ در زندگی		
۲۵	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.	نبود نسبت میان حفظ و دستاورد آن		
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 نداشت.	بی تأثیری قرآن در زندگی		
۲۸	من از مدرسه که اومدم بیرون ارتباطم با قرآن قطع شد دیگه برای بحث درسی اومدیم 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		
۳۱	من از مدرسه که اومدم بیرون ارتباطم با قرآن قطع شد، دیگه برای بحث درسی اومدیم 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 خب بله باشه	اولویت نبودن حفظ		

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
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		ارزشی بار نبودن قرآن یاگزینی علم، به‌جای تجربه حفظ
۳۴	من فکر می‌کنم درس اومد و ضرورتش رو پررنگ‌تر کرد که وقتم رو بذارم برای درس تا قرآن.	ضرورت داشتن درس به‌جای حفظ		
۳۵	از به جاهایی ضرورت‌هایی پیش اومد که فکر کردم نیازه که اول به این‌ها بپردازم بعد به قرآن مثلاً از به جاهایی به بعد من وارد بحث درس شدم و دیدم اینجا علاقم به علم بیشتر از قرآن هست.	اولویت علم بر حفظ قرآن		
۳۶	من دوست داشتم حافظ کل بشم؛ 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 می‌ذاشتم این شرایطی رو که الآن دارم هیچ‌وقت 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 به 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 قابل‌رقابت با مدارس مذهبی سطح شهر نبود، با اینکه تخصصی حفظ بود. نه از نظر حفظ میتونست رقابت خوبی از نظر خروجی داشته باشه و نه از نظر علمی. وقتی هم به انتخاب رسید، 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 درحالی‌که بحث علمی برای خانواده‌ها مهم بود.	فشار حفظ قرآن بر کیفیت علمی مدارس		

جدول شماره ۲: کدهای «ارزشی بار نبودن قرآن»

ب: تنگناهای رفتاری-اخلاقی مربیان

توجه به اصول اخلاقی، در فرایند یادگیری منجر به احترام و تحمل در بین فراگیران می‌شود. اگرچه عموماً مربیان به مبانی اخلاقی حرفه خود پایبند هستند؛ اما گاه در مواجهه با آموزش دینی، بدون توجه به ظرافت‌های اخلاقی-رفتاری، تنگنانهایی 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 مربیان در این مدارس موجب تنگناهای رفتاری-اخلاقی در میان مربیان 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 مربیان 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 علی‌السویه 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	یک‌بار یادمه معلم اول دبستان، پسرم رو به خاطر چی نمیدونم جواری تنبیه کرده بود که سه تا از لباس‌هایی که پوشیده بود (زمستون بود) پاره شده بود. اگرچه معلم خوبی بود؛ ولی بسیار خشن بر خورد 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		
۶	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.	سرزنش در جمع / تهدید		
۷	این شکستن شخصیت برای حفظ قرآن، شما اگه برید ببینید از اون مدرسه این‌همه ورودی که داشتند چند نفرشون حافظ شدند؟ و چند نفرشون نشدند یا چند نفرشون ادامه دادند؟	شکستن شخصیت بچه‌ها به خاطر حفظ قرآن		
۸	خب یه جواری تحقیر می‌کردند و من می‌دیدم آن دانش‌آموز خجالت‌زده می‌شد و رنگ صورتش سرخ می‌شد.	مشاهده رفتار تحقیرآمیز معلم با دیگران		
۹	من می‌دیدم دانش‌آموزان دیگری رو که سر قرآن تنبیه می‌شدند، چقد حال بدی داشتند، تجربه ناخوشایندی داشتند.	تنبیه به خاطر قرآن		
۱۰	اون دوران، دوران خوبی نبود. رفتارهایی که با من می‌شد، رفتارهای تربیتی معلمان، سیاست‌هایی که برای تربیت دانش‌آموزان داشتند این جواری بود که دانش‌آموز آروم رو می‌کوبیدند تو سر دانش‌آموزان دیگه و دانش‌آموزایی که شیطون بودند و سروصدا می‌کردند آن‌ها رو تحقیر می‌کردند.	سیاست‌های نادرست تحقیر و تنبیه در جمع		

رده‌های تبیینی	کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	واحد‌های معنادار	ردیف
تنگناهای اخلاقی - رفتارهای مریبان	شبه تربیت‌های ناکارآمد	تنبیه بدنی در غیر موارد حفظ قرآن	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.	۱۱
		توبیخ به خاطر حفظ قرآن	اگر حفظ نمی‌کردیم توبیخ می‌شدیم.	۱۲
		اخلاق بد مریبان مدرسه	همون کاری که یک مدرسه دولتی می‌کرد آن‌ها هم می‌کردند کلاً معاون که همون حال بد اخلاق رو داشتند.	۱۳
		رفتار نادرست مریبان، 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
		رفتار نادرست معلمان، عامل رها کردن حفظ	(رفتارهای نادرست معلمان باعث می‌شد) کم‌رنگ‌تر بشه علاقه به حفظ و نریم به سمتش.	۱۵
		تنبیه بدنی در موارد غیردرسی در مدارس حفظ	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 جوری زد تو گوشش که هنوزم تن و بدنم می‌لرزه. کل کلاس شوکه شدند که چرا این‌جوری شد.	۱۶
	فقدان سنخیت رفتاری قرآنی مریبان	همخوانی تربیت قرآنی و رفتار مریبان	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 دانش‌آموزان و دانش‌آموزان علاقه‌مند بشوند به سمت قرآن.	۱۷
		پارامترهای رفتاری قرآنی	به‌هرحال وقتی مدرسه‌ای قرآنی است، باید یک سری پارامترهایش هم در جهت قرآنی بودن باشه.	۱۸
		دور شدن از دین به خاطر اخلاق و رفتار مریبان	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.	۱۹
		سنخیت اخلاق و رفتار با قرآن	نمی‌شه بگیم حفظ قرآن؛ ولی از لحاظ اخلاق و رفتار و تربیت هیچ سنخیتی با قرآن نداشته باشیم.	۲۰

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۲۱	اگر هدف این مدارس دین‌دار کردن و دین درست کردن بچه‌ها بود خوب باید توی رفتارها هم ما این‌رو می‌دیدیم، توی رفتار مدیر و معاون.	نبود هدف دینی در رفتار مربیان	فقدان سنجیدگی رفتاری قرآنی مربیان	تنگناهای اخلاقی- رفتاری مربیان
۲۲	من الان 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 علاقه‌ش کمتر میشه و فکر می‌کنم رفتار مسئولین مدرسه در علاقه من تأثیر داشته باشه در قرآن.	نوع رفتار عامل اثرگذار در حفظ قرآن		
۲۴	من این تجربه‌هایی که در مدرسه‌ای که ادعا می‌کنه می‌خواهد قرآنی باشه توی بخش حفظ قرآن که نیست، می‌شه به جای حفظ قرآن یه 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 یه 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 جوهری بچه‌ها 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 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» 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	یه جورایی من احساس می‌کردم محبت پدر و مادرم به من به خاطر قرآن خوندنم هست.	کسب محبت والدین با حفظ قرآن		
۲	حس می‌کردم اگر قرآن خوندنم رو کم کنم، پدر و مادرم نسبت به من ناامید می‌شن یا کمتر من رو دوست دارنند.	عدم پذیرش توسط والدین با حفظ نکردن		
۳	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.	حفظ اجباری با القای حس مسئولیت به خود		
۴	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		
۵	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		
۶	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		
۷	من حس می‌کنم تو خونه یه توقعی بر من بود که من باید بهترین باشم از کودکی.	توقع بهترین بودن		

کلیشه‌های فکری - اعتقادی

انگاره‌های غیرواقعی فکری

ردیف	واحدهای معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۸	من حس می‌کنم اون کمال‌گرایی که داشتیم و دوست داشتیم بهترین باشم، وقتی اون تسلط کافی رو نداشتیم 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	انگاره‌های غیر واقعی فکری	کلیشه‌های فکری - اعتقادی
۹	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		
۱۰	حس می‌کردم اگه به پدر و مادرم بگم بلد نیستم، ناراحت میشن و نمی‌خواستیم 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 بگم چون دوست داشتیم 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 داشتیم 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 حتماً 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 هر کسی 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 باشم.	شبیه شدن به الگوهای زمانه		
۱۶	بچه‌ها رو می‌دیدم که وقتایی که نمی‌تونستند خوب حفظ کنند غلط زیاد داشتند و خوب نمی‌تونستند عربی رو بخوندند 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		

ردیف	واحدهای معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱۷	معلم گفته بود بچه‌ی 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.	حافظ شدن آرزوی والدین	الفای الگوارها	کلیشه‌های فکری - اعتقادی
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 باشن از فرزندانشان و خب وقتی بزرگ می‌شه 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 می‌دادن 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 مسؤلیتی رو گردن من میداشت 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» بر ساخته 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 می‌شود: «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 الآن 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 می شود: «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 تک بعدی 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 این ها سرمایه گذاری نشد».

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	اون چار چوبی که داشتند جوری بود جزء یکی رو که حفظ می کردند وقتی می رسیدند به جزء ۳ و ۴ عملاً فراموش کرده بودند.	فراموشی محفوظات قبلی		ره‌شناسی بی‌برنامگی: یادآوری
۲	هر چه قبلاً خوانده بودی یادت می رفت چون هیچ برنامه‌ای برای دوره کردن نداشتند.	نبود برنامه دوره برای حفظ		
۳	وقتی از کلاس دوم می رفتی کلاس سوم هر چه تو کلاس سوم خوانده بود کامل از بین می رفت یعنی به خاطر نمی آورد.			
۴	اگر اون موقع می خواستیم 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 می گیرند از درس، هیچ برنامه‌ای نبود بچه‌ها. همه می رفتند بازی، به برنامه خودشون می رسیدند و قرآن هم توی این سه ماه، بخش قابل توجهی از بین می رفت 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 می کردید؟ تثبیت نکرده بودیم یعنی همون کار رو هم درست نمی کردند.	از دست رفتن آموخته‌های قبلی		
۸	هیچ اهمیتی هم نمی دادند به آنچه حفظ می کردی، 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 یه جورایی یه مدرسه عادی بود در بحث علمی، در کنارش هم داشت تلاش می کرد قرآن رو بیاره تو برنامه درسیش؛ ولی اون برنامه‌ای را که هم در حفظ قرآن داشت انگار آب در هاون می کوبیدند.	بی‌اثری برنامه حفظ قرآن		

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای نیبینی
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	بی‌برنامگی یا دآوری	
۱۱	اون آیاتی رو که یک ماه پیش حفظ کرده بودیم زیاد بهش کاری نداشتیم من معمولاً هرروز صبح یک ربع وقت می‌ذاشتم حفظ می‌کردم می‌رفتم تحویل می‌دادم بعد پس فرداش یادم رفته بود.	بی توجهی به محفوظات قبلی در مدرسه		
۱۲	کسی که بخواد اول، دوم و سوم‌ها را به دین نزدیک کنه باید خودش یک فهم خیلی عمیق و درست و حسابی از دین داشته باشه بعد بیاد نسخه بیچه برای به دانش آموز ولی اینا این کار رو نکرده بودند و خب نتیجش هم این می‌شد که انگار نمی‌دانستند و می‌خواهند چی کار کنند.	مشخص نبودن هدف برای مسئولین مدرسه	نبود هدف بلندمدت	ره‌اندگی
۱۳	وقتی الان هم به اون مدرسه مراجعه می‌کنی هنوز همون روش رو دارند همه چی تغییر کرده؛ ولی حس می‌کنی هدف خاصی نداشتند وگرنه تحولی می‌دید.	بی‌هدفی در برنامه‌ها		
۱۴	اگر واقعاً هدف، دین‌دار کردن بچه‌هاست این هدف، هدف سختی است و به راحتی به دست نمیاد یا نباید به هدفی را بذارید اگر هدفی را بذاریم و بخوایم راحت به دست بیاد خب خرابش می‌کنیم با روش نادرست.	خراب کردن هدف تربیتی با روش نادرست در حفظ		
۱۵	مهم‌ترین سوالی که در این بحث هست این است که از مسئولین مدرسه و مؤسسه پرسید چرا این کار رو می‌خواستن بکنند؟ چرا تمرکز بر حفظ؟	بی‌هدفی مدرسه در حفظ		
۱۶	استعدادهایی رو از دست میدن ممکنه بین این هم دانش‌آموز که بوده خیلی از استعدادها دیگه هم بوده شاید استعداد نهج‌البلاغه و... هم بود چرا روی این‌ها سرمایه‌گذاری نشد.	بی توجهی به استعدادها		
۱۷	جالب مدرسه برا ثبت‌نام علاقه والدین به حفظ رو ملاک قرار می‌داده نه استعداد بچه رو. همه برای حفظ ساخته نشدند.	علاقه والدین ملاک پذیرش	پذیرش قالبی	
۱۸	این تک‌بعدی بار آوردن که بچه‌ها رو بریزند یک قالب و انتظار داشته باشند هم در آن قالب دربارن این قطعاً یک تعداد قابل توجهی از بچه رو از دست میدن.	حفظ قرآن یعنی رشد تک‌بعدی		

ردیف	واحدهای معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
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 دریاد اون کار رو می‌کنه و یه عده‌ای از اون مدرسه خانواده میبینن 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 به‌هر حال این سیاست‌های غلطی است که من حس می‌کنم این مدرسه داره.	نادرست بودن سیاست‌های مدرسه با نادیده گرفتن استعدادها	پذیرش قالبی	
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	عدم جذابیت محیطی - روشی	رهاشدگی
۲۱	به نظرم یکی از ساده‌ترین و غیر جذاب‌ترین روش رو، اینا برای حفظ داشتند. مثل درسای دیگه باهاس 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»

۵: 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 این گونه مدارس به همراه فشارهای پنهان و قرار دادن نیازهای طبیعی چون تفریح، ورزش و بازی کردن به عنوان مشوق‌هایی برای حفظ قرآن، سبب شده است تا آنها در بیان تجربیاتشان، دل‌زدگی خود را به گونه‌ای توسعه‌یافته تسری دهند به نحوی که تا زمان حال را نیز در بر می‌گیرد. 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 به 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 برسیم 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 بدین‌گونه 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 به نیاز طبیعی کودک هست، نیاز به تفریح کردن هم... خانواده بعضاً می‌اومدند این رو در ازای یه کاری بهت می‌دادند این خب به 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».

ردیف	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۱	علت اینکه از به جاهایی به بعد به سمت درس رفتن شاید من از حفظ قرآن تجربه خوبی نداشتم.	تجربه بد حفظ قرآن	تجربیات ناخوشایند	دل‌زدگی توسعه‌یافته
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.	بهبتر بودن تجربه درس		
۳	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.	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 بنده‌ایم دور چون علاقه‌ای ندارم اون دوران رو.	تسری تجربه بد حفظ به موارد مرتبط		
۵	یه خاطره دارم و اونم اینه که شنبه‌ها یا یکشنبه ما رو استخر می‌بردن. یه روز یادمه من حفظ نکرده بودم جریمه من این بود که نرفتم استخر. 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 می‌ذاختم و یه جورایی تلاش می‌کردم بخونم و حالا با توجه به چیزایی که گفتم که می‌رفتم پای قرآن ولی فکر می‌کنم جای دیگه ای بود.	عدم بازگشت به تجربیات مرتبط با قرآن		
۷	من یادم میاد پس از اینکه قرآن رو گذاختم 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 تونسته 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 کلاً از حفظ قرآن زده می‌شد.	زده شدن از قرآن با روش نادرست مدرسه		
۹	خانواده ما یه اشتباهی کردند که محمد را توی همچین مدرسه‌ای گذاشتند. هر چند این مدارس خوب باشه از نظر جوی، همین که داداشم پتانسیل اون رو داشت کلاً از حفظ قرآن زده شد.	زدگی از قرآن		
۱۰	بازگشت به اون جزءهایی که قبلاً خونده بودم خیلی بد نیست خیلی هم خوب نیست دوست‌داشتنی نیست.	دوست‌نداشتن محفوظات قلبی		
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		

دلزدگی توسعه‌یافته

تجربیات ناخوشایند

رده‌های تبیینی	کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	واحد‌های معنادار	ردیف
دل‌زدگی توسعه‌یافته	تجربیات ناخوشایند	زده شدن از قرآن در درازمدت	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.	۱۲
		تجربه ناخوشایند تنبیه‌های مدرسه	من یادم میاد کلاس سوم که بودم یه کاغذی زده بودند به دیوار کلاس و کسایی که بی‌انضباطی می‌کردند جلو اسمشون علامت می‌ذاشتند و قرار بود که اول هر هفته این‌ها رو سر صف اسم هاشونو بکن و توبیخ کنند من جووری بود هر اتفاقی می‌افتاد من تلاشم بر این بود که شنبه‌ها نرم مدرسه که وقتی اسم منو میخوانند من نرم بالا.	۱۳
	فشارهای پنهان	اذیت شدن به خاطر حفظ قرآن / دوست‌نداشتن حفظ قرآن	نمی‌دونم چه سیاستی مدرسه داشت در حفظ قرآن، واقعاً من اذیت می‌شدم واقعاً اذیت می‌شدم و دوست نداشتم حفظ کنم.	۱۴
		فشار مضاعف درس و حفظ قرآن	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.	۱۵
		فشار دوجانبه درس و حفظ	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.	۱۶
		قرآن / زبان عربی غیرملموس بودن حفظ	قرآن باید حفظ می‌کردیم تو مخمون هم نمی‌رفت چون قرآن عربی بود.	۱۷
		تجربه اذیت شدن در فرایند حفظ	من حفظیاتم خوب بود؛ ولی این مدرسه اذیت می‌کرد.	۱۸
			معلم کلاس اول، خانم طلایی، بد فشار می‌آورد که من تا سال سوم آل عمران رو هم حفظ کردم واقعاً اذیت می‌شدم.	۱۹
		فشار خانواده و مدرسه در حفظ قرآن	فشار خانواده، فشار مدرسه در جای خودش وجود داشت.	۲۰
		اشتباه بودن حفظ با فشار و زور	اینکه بچه فشار روش باشه تا بخواد چند جزء حفظ کنه حتی در دبستان کلاً اشتباه هست.	۲۱
حفظ قرآن با زور و فشار مدرسه	اولش با بازی یادم می‌دادند بعدش فشار گذاشتند از طرف مدرسه.	۲۲		

رده‌بندی	واحد‌های معنادار	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
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 داشت برم بدم، بگردم ولی با قرآن خوندن انرژی من تخلیه نمی‌شد.	تخلیه نشدن انرژی با حفظ قرآن		
۲۴	واقعاً بعضی وقتا نمی‌خواستم حفظ کنم، دوست داشتم بازی کنم ولی نمی‌تونستم این کار رو انجام بدم.	فقدان بازی کردن با برنامه حفظ قرآن		
۲۵	من احساس می‌کردم اگر قرآن حفظ نکنم دیگه اون بازی مورد علاقه‌ام 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 مورد علاقه		
۲۶	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		
۲۷	نیاز به بازی کردن یه نیاز طبیعی کودک هست، نیاز به تفریح کردن هم... خانواده بعضاً می‌اومدند این رو در ازای یه کاری بهت می‌دادند این خب یه جورایی احساس خوبی به آدم نمی‌داد.	تجربه ناخوشایند بازی در ازای حفظ قرآن		
۲۸	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		
۲۹	سال اول که زیاد چیزی سرم نمی‌شد همین میز ناهارخوری رو، دستمال کاغذی می‌چیدیم روش و پینگ‌پنگ بازی می‌کردیم بابا و محمد مهدی. جایزه حفظ قرآن هم پینگ‌پنگ بود یعنی اول به بهانه حفظ قرآن و بازی با شعر، مادرم قرآن یادم می‌داد.	بازی پاداش حفظ قرآن		
۳۰	اینکه من زیر ده سال داشتم بچه‌های زیر ده سال دوست دارند بازی کنند تفریح کنند، بگرده یا بازیگوشی کنه؛ به هر حال 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 بزرگسالی اش هم اگر درست انجام نشه تبعات بدی داشته باشه.	دشواری درک مسائل انتزاعی قرآن		

دل‌زدگی توسعه‌یافته

نادیدن نیازهای طبیعی

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، نه تنها در درک رفتار ارزشی و بهنجار و انطباق به شرایط کمک کننده 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 بهره برد.

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 الگوهای 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 بازآفرینی 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 این رو به عملکرد تبدیل نشده است و این فراگیران بعد از دوره‌ای، با تجربه عدم موفقیت روبه‌رو شده، از حفظ بازماندند.

همچنین یاد داری آموخته‌های دانش‌آموزان 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 واکاوی 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 بی اثر بودن حفظ قرآن را ایجاد می کرد که در این پژوهش بر ساخته شد که در جدول شماره ۷ آمده است:

رده‌بندی	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
ارزشی باز 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، عکس العمل 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، بی توجهی 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
	۴	خستگی 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 بی‌اثری حفظ
	۵	مهم‌تر شدن درس در مقطع 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
تنگناهای رفتاری-اخلاقی موبیان	۶	تنبیه بدنی، تحقیر شدن، رفتار خشن مربیان، تحقیر در جمع همراه با تنبیه بدنی، رفتارهای نادرست علل پنهان استرس در حفظ قرآن، سرزنش در جمع/تهدید، شکستن شخصیت بچه‌ها به خاطر حفظ قرآن، مشاهده رفتار تحقیرآمیز معلم با دیگران، تنبیه به خاطر قرآن، سیاست‌های نادرست تحقیر و تنبیه در جمع، تنبیه بدنی در غیر موارد حفظ قرآن، توییح به خاطر حفظ قرآن، اخلاق بد مربیان مدرسه، رفتار نادرست مربیان، پس‌زمینه حفظ قرآن، رفتار نادرست معلمان، عامل رها کردن حفظ، تنبیه بدنی در موارد غیردرسی در مدارس حفظ	شبه تربیت‌های ناکارآمد

ردیف	کدهای توصیفی	کدهای تفسیری	کدهای تبیینی
۷	همخوانی تربیت قرآنی و رفتار مریبان، نبود پارامترهای رفتاری قرآنی، دور شدن از دین به خاطر اخلاق و رفتار مریبان، سنخیت اخلاق و رفتار با قرآن، نبود هدف دینی در رفتار مریبان، نبود هماهنگی میان رفتار و هدف، نوع رفتار عامل اثرگذار در حفظ قرآن، عدم تأثیر قرآن در رفتار مریبان، ناهمخوانی میان ادعا (قرآنی بودن) و رفتار، رفتار قرآنی عامل علاقه‌مندی به قرآن، رفتار غیر قرآنی	فقدان سنخیت رفتاری - قرآنی مریبان	تنگناهای رفتاری - اخلاقی مریبان
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/روراست 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	انگاره‌های غیرواقعی فکری	کلشه‌های فکری - اعتقادی
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	رهاشستگی
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	

رده‌های تبیینی	کدهای تفسیری	کدهای توصیفی	ردیف
دل‌زدگی‌های توسعه‌یافته	تجربیات ناخوشایند	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	۱۴
	فشارهای پنهان	اذیت شدن به خاطر حفظ قرآن/دوست‌نداشتن حفظ قرآن، فشار مضاعف درس و حفظ قرآن، فشار دوجانبه 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	۱۵
	ندیدن نیازهای طبیعی	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	۱۶

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 موجیت‌گرایی فناوری»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، صص ۱-۱۰.
- ۴- السون، میتواچ، هرگنهان، بی آر، (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران، نشر دوران.
- ۵- حسین‌خانی، هادی، (۱۳۸۹)، «راهبردهای روان‌شناختی حفظ قرآن»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال دوم، شماره اول، صص ۱۴۷-۱۸۷.
- ۶- زارغان، مصطفی، (۱۳۹۱)، کاربرد اصول روان‌شناسی در حفظ قرآن کریم، تهران، نشر تلاوت.
- ۷- سیف، علی‌اکبر، (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران، دوران.
- ۸- عارفیان، محسن، کجیاف، 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 دانش‌آموزان 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