

Comparing the Effectiveness of a Motivational Interviewing Intervention and a Cognitive–Behavioral Intervention Based on Muslim Scholars’ Approach in Reducing Academic Boredom and the Tendency Toward Academic Cheating Among Upper-Secondary School Students

1. Atefeh Jalali Fazlabadi[✉]: Department of Educational Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran
2. Alireza Manzari Tavakoli^{✉*}: Department of Educational Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran
3. Mitra Kamyabi[✉]: Department of Educational Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran

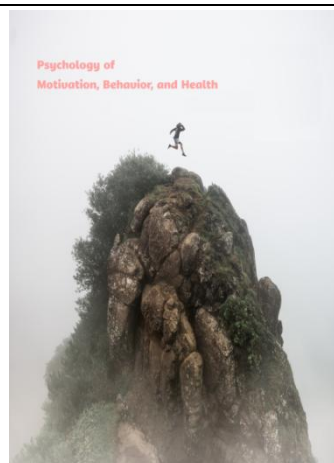
*Corresponding Author’s Email: alirezamanzari@iau.ac.ir

Received: 2025-07-29

Revised: 2025-10-29

Accepted: 2025-11-06

Publish: 2025-11-22



Abstract

Introduction and Aim: Academic boredom and the tendency toward academic cheating are major educational challenges that may undermine students’ motivation, academic engagement, psychological well-being, and adherence to ethical principles. This study aimed to compare the effectiveness of motivational interviewing and a cognitive–behavioral intervention based on Muslim scholars’ approach in reducing academic boredom and the tendency toward academic cheating among female upper-secondary school students.

Methodology: This applied study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with two experimental groups and one control group. The statistical population consisted of female upper-secondary school students in Rigan during the 2025–2026 academic year. Forty-five students with high scores on academic boredom and academic cheating were purposively selected and randomly assigned to a motivational interviewing group, an Islamic cognitive–behavioral intervention group, or a control group, with 15 participants in each group. The first experimental group received twelve 60-minute motivational interviewing sessions, whereas the second group received ten 60-minute cognitive–behavioral sessions based on Muslim scholars’ approach. The control group received no systematic intervention. Data were collected using Pekrun et al.’s Academic Boredom Scale and Stephens and Gehlbach’s Academic Fraud Questionnaire. Multivariate and univariate analyses of covariance and pairwise comparisons were used to analyze the data.

Findings: MANCOVA indicated a significant overall group effect on the linear combination of academic boredom and the tendency toward academic cheating (Wilks’ Lambda=0.21, $F(4,78)=23.051$, $p<0.001$, $\eta^2=0.542$). Motivational interviewing significantly reduced academic boredom ($F(1,27)=73.73$, $p<0.001$, $\eta^2=0.732$) and the tendency toward academic cheating ($F(1,27)=33.62$, $p<0.001$, $\eta^2=0.555$). The cognitive–behavioral intervention based on Muslim scholars’ approach also significantly reduced academic boredom ($F(1,27)=166.82$, $p<0.001$, $\eta^2=0.861$) and the tendency toward academic cheating ($F(1,27)=25.63$, $p<0.001$, $\eta^2=0.487$). No significant difference was found between the effectiveness of the two interventions on either outcome ($p>0.05$).

Conclusion: Motivational interviewing and cognitive–behavioral intervention based on Muslim scholars’ approach are effective and approximately equivalent interventions for reducing academic boredom and the tendency toward academic cheating. Their implementation according to schools’ cultural context, available resources, and students’ value systems may promote academic motivation, ethical responsibility, and educational well-being.

Keywords: Motivational interviewing; cognitive–behavioral intervention; Muslim scholars’ approach; academic boredom; academic cheating tendency; students.

How to Cite: Jalali Fazlabadi, A., Manzari Tavakoli, A., & Kamyabi, M. (2025). Comparing the Effectiveness of a Motivational Interviewing Intervention and a Cognitive–Behavioral Intervention Based on Muslim Scholars’ Approach in Reducing Academic Boredom and the Tendency Toward Academic Cheating Among Upper-Secondary School Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 3(3), 1-21.



Copyright: © 2025 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Academic boredom and the tendency toward academic cheating are among the most consequential educational and psychological challenges affecting secondary school students. Although these constructs are often examined separately, they share several underlying mechanisms, including diminished intrinsic motivation, weak self-regulation, reduced perceived value of learning, low academic engagement, and an excessive focus on external outcomes such as grades and social comparison. Academic boredom is not merely a temporary feeling of tiredness or disinterest. It is a negative, low-arousal academic emotion characterized by perceived monotony, lack of meaning, insufficient cognitive stimulation, reduced attentional engagement, and a subjective slowing of time. Recent studies have differentiated trait boredom, class-related boredom, and study-related boredom, showing that these forms of boredom are associated with distinct patterns of academic engagement and performance (Nerantzaki et al., 2026). Person-centered research has similarly demonstrated that students experience heterogeneous profiles of academic boredom, suggesting that boredom may be situational in some learners and pervasive across educational contexts in others (Tempelaar & Niclescu, 2023).

Academic boredom is strongly influenced by students' perceptions of control, competence, and task value. When academic activities are viewed as repetitive, irrelevant, overly difficult, insufficiently challenging, or externally imposed, students are more likely to disengage cognitively and behaviorally. Self-efficacy is particularly important in this process. Students who doubt their ability to manage academic demands may interpret difficult tasks as uncontrollable and meaningless, thereby becoming more vulnerable to boredom and withdrawal. Meta-analytic evidence has confirmed that self-efficacy is significantly related to academic boredom and that this relationship may operate through mediating and moderating psychological processes (Affandi et al., 2025). Academic emotions also mediate the relationship between achievement goals and self-regulated learning strategies, indicating that emotions such as boredom can shape persistence, strategy selection, and the quality of engagement with learning tasks (Nikdel et al., 2013). Evidence from Iranian students has further supported the construct validity of academic boredom and demonstrated its meaningful association with academic motivation (Gholami et al.,

2024). Qualitative research has also shown that perceived meaningfulness, repetitive content, limited autonomy, weak teacher–student interaction, and a mismatch between task difficulty and student ability contribute to the development of boredom, even among gifted learners (Mombeini et al., 2025).

The tendency toward academic cheating represents another serious threat to educational integrity. Academic cheating includes attitudes, intentions, rationalizations, and behaviors through which students attempt to obtain academic outcomes without genuinely completing the required learning process. It may involve unauthorized collaboration, copying, using prohibited resources, exchanging answers, submitting others' work, or employing digital tools in ethically inappropriate ways. Academic cheating is not simply the result of poor moral character. It is influenced by motivational orientations, perceived academic pressure, peer norms, evaluative practices, moral beliefs, family expectations, and opportunities within the educational environment. Research conducted from a motivational perspective has shown that attitudes, goals, and cognitive justifications contribute to students' cheating behavior (Rabbani, 2017). Meta-analytic evidence has also established meaningful associations between academic cheating, achievement orientations, and cultural values, indicating that performance-focused and avoidance-oriented students may be more likely to justify dishonest behavior under evaluative pressure (Zhao et al., 2024).

Family-related expectations may intensify this risk. Perceived discrepancies between parental expectations and students' own educational goals can generate psychological pressure and increase the likelihood of cheating, particularly when students believe that legitimate performance cannot meet externally imposed standards (Zhang et al., 2026). The expansion of artificial intelligence and digital learning environments has further complicated academic dishonesty. Students may perceive AI-supported cheating as acceptable when institutional rules are unclear, peer norms are permissive, or the distinction between assistance and substitution is ambiguous (Hanh & Duyen, 2025). Moral obligation, perceived control, attitudes, and subjective norms have also been identified as important predictors of generative AI-assisted cheating (Huang et al., 2025). Consequently, disciplinary control alone is unlikely to eliminate the problem. Educational and psychological interventions must also address students' values, motivations, cognitive rationalizations, and sense of responsibility.

Academic boredom may contribute to cheating by weakening students' connection with authentic learning. When students perceive academic tasks as meaningless or tedious, their goal may shift from learning to merely completing the requirement or obtaining a grade. Cheating may then function as an avoidance strategy that allows them to escape effort, frustration, or perceived incompetence. Conversely, repeated cheating may further weaken students' sense of mastery and meaningful engagement. Interventions that increase perceived agency, strengthen self-efficacy, clarify personal values, and challenge dysfunctional beliefs may therefore influence both academic boredom and cheating tendency.

Motivational interviewing is a collaborative and client-centered approach designed to resolve ambivalence and strengthen internal motivation for change. Through open-ended questions, reflective listening, affirmation, summarization, and the elicitation of change talk, individuals are encouraged to examine discrepancies between their current behavior and personally meaningful values. Motivational interviewing has been recognized as an evidence-based method for improving readiness, commitment, and behavioral change (Bischof et al., 2021). Systematic evidence also suggests that it may improve engagement, retention, and intervention completion among vulnerable populations (Orciari et al., 2022). In educational contexts, motivational interviewing may help students reconsider the meaning of learning, strengthen academic self-efficacy, reduce avoidance, and align their behavior with long-term goals. An Iranian study found that an integrated intervention based on motivational interviewing and metacognitive skills reduced academic procrastination and improved academic resilience and achievement motivation among students with a history of school refusal (Bagheri Hosseiniabadi & Yousefi, 2023).

Cognitive-behavioral intervention based on Muslim scholars' perspectives represents another potentially relevant approach. It combines conventional cognitive-behavioral principles, including the identification of automatic thoughts, cognitive restructuring, gradual exposure, and behavioral modification, with Islamic psychological and ethical concepts such as self-monitoring, responsibility, dignity, intention, patience, contemplation, self-accounting, and awareness of divine observation. Systematic evidence suggests that Islamically modified cognitive-behavioral therapy can produce promising psychological outcomes and may increase cultural and spiritual congruence for Muslim clients

(Munawar et al., 2025). The integration of Islamic principles into cognitive-behavioral therapy has been conceptualized as a holistic approach that addresses cognitive, emotional, behavioral, and spiritual dimensions simultaneously (Salaudeen & Yusuff, 2025). It may also promote psychological and spiritual well-being by connecting cognitive change with meaning, moral responsibility, and personal purpose (Zainal Ariff, 2025). Studies among Iranian students have reported that Islamic-oriented cognitive-behavioral therapy can reduce social anxiety (Ranjbar et al., 2021) and dysfunctional attitudes while improving coping styles (Vahedi et al., 2024). Accordingly, the present study aimed to compare the effectiveness of a motivational interviewing-based intervention and a cognitive-behavioral intervention based on Muslim scholars' perspectives in reducing academic boredom and the tendency toward academic cheating among female upper-secondary school students.

Methodology

This applied study used a quasi-experimental pretest-posttest design with two experimental groups and one control group. The statistical population consisted of all female upper-secondary school students in Rigan during the 2025–2026 academic year. Following coordination with the local education authority and selected school administrators, students completed the Academic Boredom Scale and the Academic Fraud Questionnaire. Students who obtained high scores on both measures were screened for eligibility. From this pool, 45 students who met the inclusion criteria and were willing and able to attend the intervention sessions regularly were selected through purposive sampling. They were then randomly assigned to three equal groups: a motivational interviewing group, a cognitive-behavioral intervention group based on Muslim scholars' perspectives, and a control group, with 15 students in each group.

The inclusion criteria were being female, enrollment in upper-secondary education, being approximately 15 to 18 years old, obtaining high scores on both dependent variables, not receiving another structured psychological intervention related to academic motivation or academic ethics, and providing informed consent from both the student and her parents. Exclusion criteria included absence from more than two sessions, withdrawal from the study, inadequate participation in therapeutic assignments, and incomplete pretest or posttest data. Participation was voluntary, confidentiality was ensured, and students were informed that they could withdraw without academic or disciplinary consequences.

Academic boredom was measured using the 22-item Academic Boredom Scale, which assesses classroom boredom and learning-related boredom on a five-point Likert scale. Total scores range from 22 to 110, with higher scores indicating greater academic boredom. Academic cheating tendency was measured using the 44-item Academic Fraud Questionnaire, which assesses perceived peer cheating, beliefs about cheating, neutralization of responsibility, and cheating behavior. Responses are rated on a five-point scale, with total scores ranging from 44 to 220.

The motivational interviewing group participated in twelve 60-minute group sessions. The intervention addressed ambivalence toward maladaptive academic behavior, personal and academic values, discrepancies between behavior and values, self-efficacy, experiential avoidance, distress tolerance, academic resilience, and commitment to change. Students completed assignments involving self-monitoring, identifying cheating-risk situations, recording emotional and cognitive responses, reviewing personal values, and developing behavior-change plans.

The cognitive-behavioral group received ten 60-minute sessions integrating conventional cognitive-behavioral techniques with Islamic ethical and psychological concepts. The sessions focused on automatic thoughts, dysfunctional beliefs, fear of evaluation, perfectionism, avoidance, cognitive restructuring, gradual exposure, self-monitoring, moral responsibility, contemplation, self-accounting, and awareness of divine observation. The control group received no structured psychological intervention during the study period.

Data were analyzed using descriptive statistics, multivariate analysis of covariance, univariate analyses of covariance, and pairwise post hoc comparisons. Pretest scores were entered as covariates. Assumptions of normality, homogeneity of variance, equality of variance-covariance matrices, and acceptable correlations between dependent variables were examined before inferential analysis. Statistical significance was set at 0.05.

Findings

The three groups were statistically comparable in terms of age and educational grade. Chi-square tests showed no significant between-group differences in age distribution, $\chi^2(6)=9.94$, $p=0.127$, or grade distribution, $\chi^2(6)=7.57$, $p=0.264$.

Descriptive findings showed that the mean academic boredom score in the control group decreased only

slightly from 63.60 at pretest to 61.93 at posttest. In contrast, the motivational interviewing group decreased from 68.47 to 44.47, and the cognitive-behavioral group based on Muslim scholars' perspectives decreased from 65.53 to 42.47. A similar pattern was observed for academic cheating tendency. The control group changed minimally from 140.93 to 139.47, whereas the motivational interviewing group decreased from 139.00 to 118.60, and the cognitive-behavioral group decreased from 143.67 to 126.93.

All major assumptions of multivariate covariance analysis were satisfied. The correlation between the two dependent variables was moderate, $r=0.333$, and did not indicate multicollinearity. Box's M test was nonsignificant, $F(6)=1.10$, $p>0.05$. The Kolmogorov-Smirnov tests supported normality for academic boredom, $p=0.103$, and academic cheating tendency, $p=0.200$. Levene's tests were also nonsignificant for academic boredom, $F(2,42)=2.245$, $p>0.05$, and academic cheating tendency, $F(2,42)=0.968$, $p>0.05$.

The multivariate analysis indicated a significant overall effect of group membership on the combined dependent variables, Wilks' Lambda=0.21, $F(4,78)=23.051$, $p=0.001$, $\eta^2=0.542$. Thus, 54.2% of the variance in the combined posttest outcomes was attributable to group differences after controlling for pretest scores.

Univariate analyses showed that motivational interviewing significantly reduced academic boredom, $F(1,27)=73.73$, $p=0.001$, $\eta^2=0.732$, and academic cheating tendency, $F(1,27)=33.62$, $p=0.001$, $\eta^2=0.555$. The cognitive-behavioral intervention based on Muslim scholars' perspectives also significantly reduced academic boredom, $F(1,27)=166.82$, $p=0.001$, $\eta^2=0.861$, and academic cheating tendency, $F(1,27)=25.63$, $p=0.001$, $\eta^2=0.487$.

Pairwise comparisons showed that the control group had significantly higher academic boredom than both the motivational interviewing group, mean difference=17.47, $p=0.001$, and the cognitive-behavioral group, mean difference=19.47, $p=0.001$. The two intervention groups did not differ significantly from one another, mean difference=2.00, $p=0.807$. For academic cheating tendency, the control group differed significantly from the motivational interviewing group, mean difference=20.87, $p=0.031$. The control group and cognitive-behavioral group did not differ significantly in the post hoc comparison, mean difference=12.53, $p=0.263$, although the corresponding covariance analysis showed a significant intervention effect. The two intervention

groups were not significantly different, mean difference=8.33, $p=0.548$.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that both interventions were effective in reducing academic boredom and the tendency toward academic cheating. The strong effect of motivational interviewing on academic boredom may be explained by its emphasis on resolving ambivalence, strengthening self-efficacy, clarifying personal values, and increasing commitment to change. Students who initially perceived academic tasks as externally imposed or meaningless may have developed a stronger sense of ownership and purpose through reflective dialogue and values-based decision-making. This process likely increased perceived control and reduced emotional disengagement.

The reduction in academic cheating tendency following motivational interviewing suggests that dishonest academic behavior may be partly maintained by motivational conflicts rather than merely by a lack of moral knowledge. By examining discrepancies between personal values and actual behavior, students may have become more aware of the long-term costs of cheating and more willing to adopt authentic academic behaviors. The intervention may also have reduced reliance on external evaluation by shifting attention toward personal growth, mastery, and self-directed goals.

The cognitive-behavioral intervention based on Muslim scholars' perspectives produced a particularly strong effect on academic boredom. This may be attributed to the combined influence of cognitive restructuring and meaning-based reinterpretation. Students were encouraged to identify beliefs related to incompetence, meaninglessness, fear of criticism, and perfectionistic expectations and replace them with more balanced interpretations. The incorporation of spiritual and ethical concepts may also have helped students perceive academic activity as connected to responsibility, personal growth, and meaningful purpose rather than as a repetitive obligation.

The reduction in academic cheating tendency in the cognitive-behavioral group can be explained by the

modification of cognitive rationalizations and the strengthening of internal moral monitoring. Students may have become more capable of identifying thoughts that neutralized responsibility, such as assuming that cheating was harmless or universally practiced. Through cognitive challenge, self-accounting, and ethical reflection, these justifications were likely weakened. However, the nonsignificant pairwise comparison between this group and the control group indicates that the effect on cheating should be interpreted cautiously. The discrepancy between covariance and post hoc results may reflect limited sample size, score variability, and lower statistical power in direct pairwise comparisons.

The absence of significant differences between the two active interventions suggests that both approaches may operate through partially overlapping mechanisms. Motivational interviewing primarily activates intrinsic motivation and commitment, whereas the cognitive-behavioral Islamic intervention restructures dysfunctional beliefs and reinforces moral self-regulation. Nevertheless, both approaches may increase agency, self-efficacy, responsibility, and perceived meaning. These shared mechanisms may explain why neither intervention was statistically superior.

Overall, the study indicates that academic boredom and academic cheating tendency are modifiable outcomes rather than fixed student characteristics. School-based psychological interventions that target motivational, cognitive, emotional, and ethical processes can contribute to healthier academic engagement. Motivational interviewing and cognitive-behavioral intervention based on Muslim scholars' perspectives may both be considered suitable options for female upper-secondary school students. Selection between them may depend on students' needs, cultural context, counselor expertise, and institutional resources. A future integrated intervention combining motivational exploration, cognitive restructuring, distress tolerance, academic resilience, and moral self-monitoring may offer an even more comprehensive approach to promoting authentic learning and academic integrity.

مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی با مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه

۱. عاطفه جلالی فضل آبادی^{ID}: گروه روانشناسی تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

۲. علیرضا منطری توکلی^{ID}: گروه روانشناسی تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

۲. میترا کامیابی^{ID}: گروه روانشناسی تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: alirezamanzari@iau.ac.ir

انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۷

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷

چکیده

مقدمه و هدف: ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی از چالش‌های مهم نظام آموزشی هستند که می‌توانند انگیزش، درگیری تحصیلی، سلامت روان و پایبندی دانش آموزان به اصول اخلاقی را تضعیف کنند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش کاربردی با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ریگان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۴۵ دانش آموز دارای نمرات بالا در ملال تحصیلی و گرایش به تقلب، به روش هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری شامل مصاحبه انگیزشی، مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان و کنترل گمارده شدند. گروه نخست ۱۲ جلسه و گروه دوم ۱۰ جلسه مداخله گروهی ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند، درحالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با مقیاس ملال تحصیلی پکران و همکاران و پرسشنامه تقلب تحصیلی استغنز و گلباخ گردآوری و با تحلیل کوواریانس چندمتغیره، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و مقایسه‌های زوجی تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد اثر کلی گروه بر ترکیب خطی ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار بود ($F(1,27)=73.73, p<0.001, \eta^2=0.542$). مصاحبه انگیزشی ملال تحصیلی ($F(1,27)=33.62, p<0.001, \eta^2=0.555$) و گرایش به تقلب تحصیلی ($F(1,27)=25.63, p<0.001, \eta^2=0.487$) را به طور معناداری کاهش داد. مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان نیز موجب کاهش معنادار ملال تحصیلی ($F(1,27)=166.82, p<0.001, \eta^2=0.861$) و گرایش به تقلب تحصیلی ($F(1,27)=25.63, p<0.001, \eta^2=0.487$) شد. تفاوت اثربخشی دو مداخله بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار نبود ($p>0.05$).

نتیجه‌گیری: هر دو مداخله مصاحبه انگیزشی و شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان، روش‌هایی مؤثر و تقریباً هم‌ارز برای کاهش ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش آموزان هستند. استفاده از این مداخلات متناسب با ویژگی‌های فرهنگی، ارزشی و امکانات مدارس می‌تواند به ارتقای انگیزش، مسئولیت‌پذیری و سلامت اخلاقی-تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

کلیدواژه‌گان: مصاحبه انگیزشی؛ مداخله شناختی-رفتاری؛ رویکرد دانشمندان مسلمان؛ ملال تحصیلی؛ گرایش به تقلب تحصیلی؛ دانش آموزان.

روان‌شناسی انگیزش،
رفتار و سلامت



نحوه استناددهی: جلالی فضل آبادی، عاطفه، منطری توکلی، علیرضا، و کامیابی، میترا. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی با مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۳(۳)، ۲۱-۱.



مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر افزون بر مسئولیت انتقال دانش و پرورش مهارت‌های شناختی، با چالش‌هایی مواجه‌اند که مستقیماً کیفیت تجربه یادگیری، سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان و اخلاق تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این میان، ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی از جمله پدیده‌هایی هستند که اگرچه در ظاهر در دو قلمرو هیجانی و رفتاری متفاوت قرار می‌گیرند، در سطح زیربنایی از سازوکارهای مشترکی مانند کاهش ارزش ادراک‌شده یادگیری، ضعف انگیزش درونی، افت خودتنظیمی، احساس ناتوانی، تمرکز افراطی بر پیامدهای بیرونی و گسست از اهداف اصیل آموزشی تأثیر می‌پذیرند. در دوره دوم متوسطه، که دانش‌آموزان هم‌زمان با فشارهای ارزیابی، رقابت، انتظارات خانواده، انتخاب مسیر تحصیلی و نگرانی درباره آینده روبه‌رو هستند، شدت یافتن این سازوکارها می‌تواند زمینه را برای کناره‌گیری روان‌شناختی از یادگیری و استفاده از راهبردهای ناسازگارانه فراهم سازد (Affandi et al., 2025). از این رو، ملال تحصیلی و تقلب تحصیلی را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان مشکلات فردی یا تخلفات مقطعی در نظر گرفت، بلکه باید آنها را نشانه‌هایی از اختلال در رابطه دانش‌آموز با فرایند یادگیری، مدرسه، ارزش‌های تحصیلی و احساس عاملیت شخصی دانست.

ملال تحصیلی یکی از هیجان‌های منفی رایج در محیط‌های آموزشی است که با احساس یکنواختی، بی‌معنایی، کمبود تحریک شناختی، کندی ادراک‌شده زمان و کاهش تمایل به مشارکت در تکالیف درسی همراه می‌شود. این هیجان ممکن است در یک درس، یک کلاس، هنگام انجام تکلیف، در جریان مطالعه یا حتی نسبت به کل تجربه مدرسه پدیدار شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ملال تحصیلی سازه‌ای یک‌بعدی و همگن نیست، بلکه الگوهای متفاوتی از ملال صفتی، ملال مرتبط با کلاس و ملال مرتبط با مطالعه را شامل می‌شود که هرکدام می‌توانند پیامدهای متفاوتی برای درگیری تحصیلی و عملکرد دانش‌آموز داشته باشند (Nerantzaki et al., 2026). همچنین، رویکردهای شخص‌محور نشان داده‌اند که دانش‌آموزان از نظر ترکیب و شدت انواع ملال، الگوهای متمایزی دارند و تجربه ملال در برخی افراد ممکن است محدود به موقعیتی

خاص باشد، در حالی که در برخی دیگر به الگوی فراگیر و پایدار در تجربه آموزشی تبدیل شود (Tempelaar & Niculescu, 2023). این تمایز اهمیت زیادی دارد، زیرا ملال پایدار می‌تواند به کاهش تمرکز، افت تلاش، تعلل، غیبت ذهنی، کاهش مشارکت و شکل‌گیری نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه منجر شود.

از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی، تجربه ملال زمانی تشدید می‌شود که دانش‌آموز فعالیت تحصیلی را فاقد ارزش، تکراری، نامتناسب با توانایی خود یا خارج از کنترل شخصی ادراک کند. در چنین شرایطی، کاهش احساس کنترل و ارزش، نه تنها مشارکت شناختی و رفتاری را تضعیف می‌کند، بلکه احتمال استفاده از راهبردهای اجتنابی را نیز افزایش می‌دهد. یافته‌های مربوط به نقش خودکارآمدی نشان می‌دهند که باور دانش‌آموز به توانایی مدیریت تکالیف و دستیابی به موفقیت، یکی از عوامل مهم در کاهش یا تشدید ملال است. شواهد فراتحلیلی حاکی از آن است که خودکارآمدی پایین می‌تواند به‌طور مستقیم یا از طریق متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر با افزایش ملال تحصیلی ارتباط داشته باشد؛ زیرا دانش‌آموزانی که خود را فاقد توانایی لازم می‌دانند، در برابر دشواری‌ها زودتر از فعالیت فاصله می‌گیرند و تکلیف را بی‌معنا یا فراتر از کنترل خود تلقی می‌کنند (Affandi et al., 2025). افزون بر این، هیجان‌های تحصیلی در رابطه میان اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای دارند و می‌توانند کیفیت انتخاب راهبرد، میزان پایداری در تکلیف و نحوه مواجهه دانش‌آموز با موقعیت‌های آموزشی را تعیین کنند (Nikdel et al., 2013).

در بافت آموزشی ایران نیز ملال تحصیلی به‌عنوان متغیری مرتبط با کاهش انگیزش و افت کیفیت تجربه یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ملال تحصیلی نشان داده است که این سازه در میان دانش‌آموزان ایرانی از ساختار معتبر و پایایی مطلوب برخوردار است و با انگیزش تحصیلی رابطه معناداری دارد (Gholami et al., 2024). این یافته نشان می‌دهد که ملال تحصیلی در جامعه دانش‌آموزی ایران نیز صرفاً احساس گذرای بی‌حوصلگی نیست، بلکه می‌تواند با ساختار انگیزشی فرد و نحوه ارتباط او با تکالیف تحصیلی پیوند داشته باشد. همچنین، یافته‌های کیفی درباره تجربه ملال در دانش‌آموزان تیزهوش

نشان داده‌اند که تکراری بودن محتوا، نامتناسب بودن سطح چالش، بی‌ارتباطی آموخته‌ها با زندگی واقعی، محدودیت انتخاب، ضعف در تعامل آموزشی و ادراک کمبود معنا می‌توانند در شکل‌گیری ملال نقش داشته باشند (Mombeini et al., 2025). بنابراین، حتی برخورداری از توانایی شناختی بالا نیز لزوماً از ملال جلوگیری نمی‌کند و کیفیت محیط یادگیری، احساس معنا و میزان مشارکت فعال دانش‌آموز اهمیت تعیین‌کننده‌ای دارد.

یکی از پیامدهای احتمالی ملال و گسست از یادگیری اصیل، افزایش گرایش به تقلب تحصیلی است. تقلب تحصیلی به مجموعه‌ای از نگرش‌ها، توجه‌ها، قصدها و رفتارهایی گفته می‌شود که دانش‌آموز از طریق آنها می‌کوشد بدون طی کردن فرایند واقعی یادگیری، به نتیجه یا امتیاز آموزشی دست یابد. این رفتار می‌تواند شامل استفاده غیرمجاز از پاسخ دیگران، تبادل اطلاعات در امتحان، رونویسی تکالیف، جعل مشارکت، استفاده از منابع غیرمجاز و بهره‌گیری غیراخلاقی از فناوری‌های دیجیتال باشد. تقلب تحصیلی تنها یک تخلف انضباطی نیست، بلکه پدیده‌ای چندعاملی است که از انگیزش، جهت‌گیری پیشرفت، هنجارهای همسالان، باورهای اخلاقی، فشار عملکردی، نگرش به عدالت ارزیابی و فرصت‌های محیطی تأثیر می‌پذیرد. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که متغیرهای انگیزشی، نگرشی و شناختی در شکل‌گیری تقلب تحصیلی نقش دارند و می‌توان روابط میان این عوامل را در قالب مدل‌های علی تبیین کرد (Rabbani, 2017).

شواهد فراتحلیلی نشان می‌دهند که تقلب تحصیلی با جهت‌گیری‌های پیشرفت و ارزش‌های فرهنگی ارتباط دارد. دانش‌آموزانی که بیشتر بر نمایش توانایی، کسب نمره، مقایسه اجتماعی و اجتناب از شکست تمرکز دارند، ممکن است در شرایط فشار یا تهدید عملکردی، آمادگی بیشتری برای توجیه رفتار تقلب‌آمیز نشان دهند. در مقابل، جهت‌گیری تسلطی که بر یادگیری، رشد مهارت و پیشرفت فردی تأکید دارد، می‌تواند نقش محافظتی داشته باشد. همچنین، هنجارهای فرهنگی و برداشت افراد از رقابت، موفقیت و مسئولیت فردی در شدت و شکل تقلب تأثیرگذار است (Zhao et al., 2024). از سوی دیگر، تفاوت ادراک‌شده میان انتظارات تحصیلی والدین و فرزندان می‌تواند فشار روان‌شناختی ایجاد کند و احتمال تقلب را افزایش

دهد؛ به‌ویژه زمانی که دانش‌آموز احساس کند دستیابی صادقانه به سطح مورد انتظار دشوار است یا شکست تحصیلی پیامدهای شدید خانوادگی و اجتماعی خواهد داشت (Zhang et al., 2026). در چنین شرایطی، تقلب ممکن است به‌عنوان راهبردی برای کاهش شکاف میان عملکرد واقعی و انتظار بیرونی به کار گرفته شود.

تحولات فناوری نیز ابعاد جدیدی به مسئله تقلب تحصیلی افزوده است. گسترش ابزارهای هوش مصنوعی مولد، دسترسی سریع به محتوا، امکان تولید متن و پاسخ‌های پیچیده و دشواری تشخیص مرز میان کمک آموزشی و جایگزینی فرایند یادگیری، زمینه‌های تازه‌ای برای رفتارهای غیراصیل فراهم کرده است. مدل‌های مفهومی مبتنی بر تجربه دانشجویان نشان می‌دهند که تقلب با کمک هوش مصنوعی تحت تأثیر ادراک سهولت استفاده، هنجارهای گروهی، فشار زمانی، ابهام در سیاست‌های آموزشی و نگرش فرد به مشروعیت استفاده از ابزار قرار دارد (Hanh & Duyen, 2025). همچنین، توسعه اخلاقی نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده نشان داده است که علاوه بر نگرش، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده، مؤلفه‌هایی مانند تعهد اخلاقی، احساس مسئولیت و پیش‌بینی پیامدهای اخلاقی در تصمیم‌گیری درباره استفاده تقلب‌آمیز از هوش مصنوعی نقش دارند (Huang et al., 2025). بنابراین، مقابله با تقلب تحصیلی صرفاً از طریق نظارت، محدودسازی یا تنبیه کافی نیست و لازم است نگرش‌ها، انگیزه‌ها، توجه‌های شناختی و ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان هدف قرار گیرند.

با این حال، محیط آموزشی نیز در شکل‌گیری یا کاهش تقلب نقش اساسی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از آموزش میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای، تکالیف اصیل، ارزیابی همتایان و طراحی فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند احتمال تقلب را کاهش دهد؛ زیرا این روش‌ها یادگیری را معنادارتر می‌کنند و وابستگی دانش‌آموز به پاسخ‌های از پیش آماده را کاهش می‌دهند (Vo et al., 2025). مداخلات مبتنی بر ذهنیت رشد نیز می‌توانند با تغییر باورهای دانش‌آموز درباره توانایی و شکست، گرایش به تقلب را کاهش دهند. هنگامی که دانش‌آموز توانایی را قابل رشد بداند، خطا و نمره پایین را تهدیدی برای هویت خود تلقی نمی‌کند و احتمال کمتری دارد که برای حفظ تصویر توانمند از خود به تقلب متوسل شود

(Chang et al., 2026). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تقلب تحصیلی را باید در پیوند با ساختار انگیزشی و ادراک دانش‌آموز از یادگیری، موفقیت و شکست بررسی کرد.

میان ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی می‌توان رابطه‌ای نظری برقرار کرد. دانش‌آموزی که فعالیت درسی را بی‌معنا، تکراری یا خارج از کنترل خود می‌داند، معمولاً مشارکت کمتری در فرایند یادگیری نشان می‌دهد و بیشتر بر پایان دادن به تکلیف یا کسب نمره تمرکز می‌کند. در این حالت، فاصله میان یادگیری و عملکرد افزایش می‌یابد و تقلب می‌تواند به‌عنوان راهبردی برای عبور سریع از تکلیف به کار گرفته شود. از سوی دیگر، تداوم تقلب نیز ممکن است رابطه فرد با یادگیری اصیل را تضعیف کند و احساس معنا و شایستگی را کاهش دهد. بنابراین، این دو پدیده می‌توانند در چرخه‌ای متقابل یکدیگر را تقویت کنند. برای مداخله در این چرخه، رویکردهایی مورد نیاز است که هم انگیزش درونی و احساس عاملیت را افزایش دهند و هم شناخت‌های ناکارآمد، توجه‌های اخلاقی و رفتارهای اجتنابی را اصلاح کنند.

مصاحبه انگیزشی یکی از رویکردهایی است که ظرفیت مداخله در زمینه مشکلات انگیزشی را دارد. این رویکرد، شیوه‌ای مشارکتی، همدلانه و مراجع‌محور است که با هدف کشف و تقویت انگیزش درونی برای تغییر طراحی شده است. در مصاحبه انگیزشی فرض می‌شود افراد ممکن است هم‌زمان دلایلی برای تغییر و دلایلی برای حفظ رفتار فعلی داشته باشند. از این رو، درمانگر از طریق پرسش‌های باز، گوش دادن بازتابی، تأیید، خلاصه‌سازی، برجسته‌کردن ناهمخوانی میان ارزش‌ها و رفتارها و تقویت گفتار تغییر، به فرد کمک می‌کند دوسوگرایی خود را بررسی کند. شواهد نشان می‌دهند که مصاحبه انگیزشی رویکردی مبتنی بر شواهد است و می‌تواند آمادگی برای تغییر، مشارکت درمانی و پایبندی به رفتارهای سازگاران را افزایش دهد (Bischof et al., 2021). مروه‌های نظام‌مند نیز نشان داده‌اند که این رویکرد در جمعیت‌های آسیب‌پذیر می‌تواند به افزایش درگیری، ماندگاری و تکمیل فرایند مداخله کمک کند، هرچند میزان اثربخشی آن به بافت، شیوه اجرا و ویژگی‌های مخاطبان وابسته است (Orciari et al., 2022).

کاربرد مصاحبه انگیزشی در محیط آموزشی از این جهت اهمیت دارد که بسیاری از مشکلات تحصیلی نه از فقدان آگاهی، بلکه از تعارض انگیزشی ناشی می‌شوند. دانش‌آموز ممکن است از پیامدهای ملال یا تقلب آگاه باشد، اما در عین حال از تغییر رفتار خود مطمئن نباشد یا احساس کند توانایی لازم را ندارد. مصاحبه انگیزشی با تقویت خودکارآمدی، روشن‌سازی ارزش‌ها و کاهش مقاومت می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند رفتار تحصیلی خود را با اهداف شخصی و ارزش‌های بلندمدت هماهنگ سازد. یافته‌های پژوهشی در ایران نشان داده‌اند که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی می‌تواند افعال کاری تحصیلی را کاهش دهد و تاب‌آوری و انگیزه پیشرفت را در دانش‌آموزان دارای سابقه مدرسه‌گریزی افزایش دهد (Bagheri Hosseinabadi & Yousefi, 2023). بنابراین، انتظار می‌رود این رویکرد از طریق کاهش دوسوگرایی، افزایش تعهد به تغییر و تقویت احساس کنترل، ملال تحصیلی و گرایش به تقلب را نیز کاهش دهد.

در کنار مصاحبه انگیزشی، درمان شناختی-رفتاری یکی از رویکردهای مؤثر برای اصلاح افکار، هیجان‌ها و رفتارهای ناکارآمد است. این رویکرد بر این اصل استوار است که ادراک و تفسیر فرد از موقعیت‌ها بر تجربه هیجانی و رفتار او تأثیر می‌گذارد. در زمینه مشکلات تحصیلی، باورهایی مانند «تحصیل بی‌فایده است»، «من توانایی موفقیت ندارم»، «اشتباه کردن غیرقابل قبول است» یا «برای حفظ ارزش خود باید هر طور شده نمره بالا بگیرم» می‌توانند ملال، اضطراب، اجتناب و تقلب را تقویت کنند. درمان شناختی-رفتاری با پایش افکار خودآیند، ارزیابی شواهد، بازسازی شناختی، مواجهه تدریجی، حل مسئله و اصلاح رفتارهای ایمنی‌بخش می‌تواند این الگوها را تغییر دهد.

با توجه به اهمیت دین و معنویت در هویت و نظام ارزشی بسیاری از دانش‌آموزان، تلفیق اصول اسلامی با درمان شناختی-رفتاری می‌تواند پذیرش و تناسب فرهنگی مداخله را افزایش دهد. در این رویکرد، مفاهیمی مانند مسئولیت‌پذیری، خودنظارتی، نیت، کرامت انسانی، صبر، توکل، مشارطه، مراقبه و محاسبه در کنار فنون شناختی و رفتاری به کار گرفته می‌شوند. چنین تلفیقی می‌تواند به فرد کمک کند علاوه بر اصلاح افکار ناکارآمد، رفتار خود را در چارچوبی

حوزه سلامت، اعتیاد و تغییر رفتار مطالعه شده و کاربرد آن برای کاهش ملال و تقلب تحصیلی هنوز به طور کافی آزمون نشده است. چهارم، درمان شناختی-رفتاری اسلامی عمدتاً در ارتباط با مشکلات بالینی مانند اضطراب، افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد بررسی شده و ظرفیت آن برای مداخله در پیامدهای آموزشی و اخلاقی نیازمند پژوهش بیشتر است. پنجم، مطالعات اندکی دو رویکرد متفاوت، یکی مبتنی بر فعال‌سازی انگیزش درونی و دیگری مبتنی بر بازسازی شناختی و معنوی، را در یک طرح واحد با یکدیگر مقایسه کرده‌اند.

مقایسه این دو مداخله از نظر نظری و کاربردی اهمیت دارد. مصاحبه انگیزشی بر کاهش مقاومت، حل دوسوگرایی و تقویت تعهد فرد به تغییر تأکید می‌کند، در حالی که درمان شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر اصلاح افکار ناکارآمد، مواجهه با موقعیت‌های دشوار، تقویت خودنظارتی و پیوند رفتار تحصیلی با ارزش‌های اخلاقی و معنوی متمرکز است. با وجود تفاوت در سازوکارهای مستقیم، هر دو رویکرد می‌تواند احساس عاملیت، خودکارآمدی، معنا و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز را تقویت کنند. بررسی هم‌زمان اثربخشی آنها می‌تواند مشخص سازد که آیا تغییر انگیزشی و بازسازی شناختی-ارزشی به کاهش ملال و تقلب منجر می‌شوند و آیا یکی از آنها در این زمینه برتری دارد. یافته‌های چنین مطالعه‌ای می‌تواند برای روان‌شناسان تربیتی، مشاوران مدارس، معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی در انتخاب مداخلاتی متناسب با نیازهای روان‌شناختی و فرهنگی دانش‌آموزان سودمند باشد.

بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. در این طرح، دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل در نظر گرفته شد. ابتدا متغیرهای ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی در هر سه گروه در مرحله پیش‌آزمون اندازه‌گیری شدند. سپس گروه آزمایش نخست مداخله

اخلاقی و معنوی بازبینی کند. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به درمان شناختی-رفتاری تعدیل‌شده اسلامی نشان داده است که این رویکرد برای مسلمانان مبتلا به مشکلات روان‌شناختی می‌تواند پیامدهای امیدوارکننده‌ای داشته باشد و سازگاری فرهنگی و معنوی مداخله را افزایش دهد (Munawar et al., 2025). همچنین، ادغام اصول اسلامی در درمان شناختی-رفتاری به عنوان رویکردی کل‌نگر مطرح شده است که ابعاد شناختی، رفتاری، هیجانی و معنوی سلامت روان را هم‌زمان مورد توجه قرار می‌دهد (Salaudeen & Yusuff, 2025).

تلفیق درمان شناختی-رفتاری با اصول اسلامی می‌تواند به ارتقای هم‌زمان بهزیستی روان‌شناختی و معنوی منجر شود، زیرا فرد در فرایند درمان نه تنها افکار ناکارآمد خود را اصلاح می‌کند، بلکه معنا، هدف، مسئولیت اخلاقی و رابطه خود با ارزش‌های دینی را نیز بازتعریف می‌کند (Zainal Ariff, 2025). در حوزه دانش‌آموزی نیز شواهد داخلی از اثربخشی این رویکرد حمایت کرده‌اند. درمان شناختی-رفتاری با جهت‌گیری اسلامی توانسته است اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان را کاهش دهد و از طریق اصلاح باورهای مربوط به ارزیابی منفی، ترس از دیگران و احساس حقارت، الگوهای سازگارانه‌تری ایجاد کند (Ranjbar et al., 2021). همچنین، این رویکرد بر کاهش نگرش‌های ناکارآمد و بهبود سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان مؤثر گزارش شده است (Vahedi et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تلفیق فنون شناختی-رفتاری با آموزه‌های اسلامی می‌تواند در اصلاح باورهای مرتبط با بی‌معنایی تحصیل، ترس از شکست، کمال‌گرایی افراطی و توجیه رفتارهای غیراخلاقی نقش داشته باشد.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره ملال تحصیلی و تقلب تحصیلی، خلأهای مهمی همچنان باقی مانده است. نخست، بسیاری از مطالعات ملال تحصیلی ماهیت توصیفی، همبستگی یا روان‌سنجی دارند و پژوهش‌های مداخله‌ای برای کاهش این هیجان، به‌ویژه در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، محدود است. دوم، در بخش عمده پژوهش‌های تقلب تحصیلی، تمرکز بر عوامل پیش‌بین، فناوری‌های جدید یا شیوه‌های نظارتی بوده و مداخلات روان‌شناختی مستقیم کمتر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. سوم، مصاحبه انگیزشی بیشتر در

مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و گروه آزمایش دوم مداخله شناختی- رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان را دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل در طول اجرای پژوهش هیچ مداخله روان‌شناختی سازمان‌یافته‌ای دریافت نکرد و صرفاً در برنامه‌های عادی آموزشی مدرسه حضور داشت. پس از پایان جلسات مداخله، ابزارهای پژوهش مجدداً در مرحله پس‌آزمون برای هر سه گروه اجرا شدند تا ضمن کنترل نمرات پیش‌آزمون، تغییرات ایجادشده در متغیرهای وابسته و تفاوت اثربخشی دو مداخله بررسی شود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ریگان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش، مدیران و مشاوران مدارس منتخب، مقیاس ملال تحصیلی و پرسشنامه تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان اجرا شد. پس از نمره‌گذاری ابزارها، دانش‌آموزانی که در هر دو متغیر نمرات بالایی کسب کرده بودند، شناسایی شدند. از میان این افراد، ۴۵ دانش‌آموز واجد شرایط به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و سپس با استفاده از روش تخصیص تصادفی ساده در سه گروه ۱۵ نفری شامل گروه مصاحبه انگیزشی، گروه شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان و گروه کنترل قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش شامل دختر بودن، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، قرار داشتن در دامنه سنی تقریبی ۱۵ تا ۱۸ سال، کسب نمرات بالا در مقیاس ملال تحصیلی و پرسشنامه تقلب تحصیلی، برخورداری از تمایل و آمادگی لازم برای شرکت منظم در جلسات، دریافت نکردن هم‌زمان مداخلات روان‌شناختی سازمان‌یافته در زمینه انگیزش یا اخلاق تحصیلی و ارائه رضایت آگاهانه از سوی دانش‌آموز و والدین بود. غیبت در بیش از دو جلسه مداخله، انصراف از ادامه همکاری، مشارکت ناکافی در فعالیت‌ها و تکالیف درمانی و ناقص بودن داده‌های پیش‌آزمون یا پس‌آزمون به‌عنوان معیارهای خروج در نظر گرفته شدند. هدف پژوهش، شیوه اجرای مداخلات، محرمانه ماندن اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت برای دانش‌آموزان و والدین توضیح داده شد. شرکت‌کنندگان می‌توانستند در هر مرحله بدون تحمل پیامد آموزشی یا انضباطی از پژوهش خارج شوند و نتایج صرفاً به‌صورت گروهی گزارش شد. همچنین، پس از پایان جمع‌آوری داده‌ها، امکان استفاده دانش‌آموزان گروه کنترل از نسخه‌ای کوتاه‌شده از مداخلات فراهم شد.

مقیاس ملال تحصیلی توسط پکران و همکاران در سال ۲۰۰۲ برای سنجش میزان ملال دانش‌آموزان در موقعیت‌های کلاسی و فعالیت‌های یادگیری تدوین شد. این مقیاس دارای ۲۲ گویه و دو خرده‌مقیاس ملال کلاسی و ملال مرتبط با یادگیری است. گویه‌های ۱ تا ۱۱ ملال کلاسی و گویه‌های ۱۲ تا ۲۲ ملال مرتبط با یادگیری را اندازه‌گیری می‌کنند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم با نمره ۱ تا کاملاً موافقم با نمره ۵ انجام می‌شود. دامنه نمرات کل مقیاس از ۲۲ تا ۱۱۰ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر ملال تحصیلی هستند. پکران و همکاران روایی سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تأیید کردند و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰.۹۲ گزارش دادند. در ایران، نیکدل و همکاران در سال ۱۳۹۲ این مقیاس را در نمونه‌ای متشکل از ۶۰۰ دانش‌آموز بررسی کردند و ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های ملال کلاسی و ملال مرتبط با یادگیری را به‌ترتیب ۰.۸۴ و ۰.۸۶ به دست آوردند. همچنین، غلامی و همکاران در سال ۱۴۰۳ ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس را در میان ۳۹۶ دانش‌آموز دوره متوسطه ارزیابی کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در مطالعه آنان نشان داد که ساختار دوعاملی ابزار از برازش مطلوبی برخوردار است؛ به‌طوری‌که شاخص نسبت کای‌دو به درجه آزادی برابر با ۲.۰۳، شاخص **RMSEA** برابر با ۰.۰۶، شاخص **GFI** برابر با ۰.۹۲، شاخص **CFI** برابر با ۰.۹۱، شاخص **TLI** برابر با ۰.۹۰ و شاخص **IFI** برابر با ۰.۹۱ گزارش شد. ضرایب آلفای کرونباخ نیز برای ملال کلاسی ۰.۸۶، ملال مرتبط با یادگیری ۰.۸۸ و کل مقیاس ۰.۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی و روایی ساختاری مطلوب این مقیاس در جامعه دانش‌آموزی ایرانی است.

پرسشنامه تقلب تحصیلی توسط استفنز و گلباخ در سال ۲۰۰۷ به‌منظور سنجش ابعاد مختلف نگرش و رفتار مرتبط با تقلب تحصیلی طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۴۴ گویه است و چهار مؤلفه ادراک تقلب همسالان، باور به تقلب، خنثی‌سازی مسئولیت و رفتار تقلب را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از هرگز با نمره ۱ تا خیلی زیاد با نمره ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات کل پرسشنامه از ۴۴ تا ۲۲۰ است و کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده گرایش بیشتر فرد به تقلب تحصیلی است. در پژوهش اولیه استفنز و گلباخ، ساختار مفهومی ابزار بر اساس چارچوب نظری تقلب

تحصیلی تدوین شد و تحلیل عاملی اکتشافی از ساختار چهاربعدی آن حمایت کرد. میزان واریانس تبیین شده توسط چهار عامل ۵۸.۶۶ درصد و ضریب پایایی ابزار با روش دونیمه سازی ۰.۷۶ گزارش شد. ربانی در سال ۱۳۹۶ ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه را بررسی کرد و شاخص روایی محتوایی آن را ۰.۸۲ به دست آورد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز برازش مطلوب مدل اندازه گیری را نشان داد؛ به گونه ای که شاخص CFI برابر با ۰.۹۲، شاخص GFI برابر با ۰.۹۰ و شاخص RMSEA برابر با ۰.۰۵ گزارش شد. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰.۸۹ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی مطلوب این ابزار برای سنجش گرایش به تقلب تحصیلی در دانش آموزان است.

مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی در قالب ۱۲ جلسه گروهی ۶۰ دقیقه ای اجرا شد و محتوای آن بر اساس راهنمای گروه درمانی مصاحبه انگیزشی روزن گرین تنظیم و متناسب با شرایط مدرسه و مسائل ملال تحصیلی و تقلب تحصیلی تعدیل شد. در جلسه نخست، اعضای گروه با یکدیگر، اهداف درمان، قوانین و هنجارهای جلسات، شیوه استفاده از کاربرگ ها و ساختار کلی مداخله آشنا شدند و درباره انتظارات خود از مشارکت در برنامه تأمل کردند. در جلسه دوم، احساسات دانش آموزان درباره تجربه های تحصیلی و پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت ملال و رفتارهای تقلب آمیز بررسی شد و اعضا با استفاده از بارش فکری، سود و زیان تداوم این رفتارها را تحلیل کردند. جلسه سوم به شناسایی و اولویت بندی ارزش های شخصی و تحصیلی، ارزیابی ناهمخوانی میان رفتارهای موجود و ارزش های فردی و تقویت خودکارآمدی اختصاص یافت و از پرسش های باز، مرور موفقیت های قبلی و خط کش اعتماد برای ارزیابی آمادگی تغییر استفاده شد. در جلسات چهارم و ششم، مفهوم اجتناب تجربه ای، انعطاف ناپذیری روان شناختی و تحمل پریشانی آموزش داده شد و دانش آموزان موقعیت های تحصیلی مرتبط با کلاس، امتحان و تکلیف را که در آنها به اجتناب یا رفتارهای ناکارآمد روی می آوردند، شناسایی کردند. فنونی مانند گوش دادن انعکاسی، برجسته سازی تناقض ها، خلاصه سازی، همراهی با مقاومت و تقویت خودکارآمدی در این جلسات به کار گرفته شد. جلسات پنجم و هفتم بر خودکارآمدی در مواجهه با ناکامی و تاب آوری تحصیلی تمرکز داشت و مؤلفه هایی نظیر شایستگی فردی، تحمل

هیجان های منفی، پذیرش مثبت تغییر، احساس کنترل، روابط ایمن و معنویت آموزش داده شد. دانش آموزان در این جلسات باورهای ناتوان کننده مرتبط با شکست را بررسی کردند و پاسخ های تاب آورانه را در موقعیت های واقعی تمرین کردند. در جلسات هشتم و نهم، مفاهیم اجتناب تجربه ای، تحمل پریشانی، خودکارآمدی و تاب آوری در موقعیت های همراه با ملال یا وسوسه تقلب ادغام شدند و اعضای گروه با بهره گیری از گفتار تغییر، تجسم موفقیت و بازسازی باورهای منفی، برنامه های رفتاری کوچکی برای افزایش تلاش تحصیلی و پرهیز از تقلب طراحی کردند. جلسات دهم و یازدهم به تمرین هم زمان چهار سازه اصلی مداخله در موقعیت هایی نظیر امتحان، تکلیف گروهی و شکست تحصیلی اختصاص یافت و موانع تغییر، شیوه حفظ تعهد و روش مقابله با لغزش های احتمالی بررسی شد. در جلسه دوازدهم، آموخته های جلسات مرور و یکپارچه شدند، اعضا درباره کاربرد مهارت ها در موقعیت های آینده بحث کردند، برنامه شخصی خود را برای حفظ تغییرات تدوین نمودند و ارزیابی پس آزمون انجام شد. در طول جلسات، تکالیفی مانند ثبت احساسات و افکار، شناسایی موقعیت های وسوسه زار، بررسی ناهمخوانی رفتار و ارزش، ثبت تجربه های اجتناب، تمرین تصمیم گیری منطقی و تدوین برنامه فردی برای کاهش ملال و تقلب به شرکت کنندگان ارائه شد.

مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در قالب ۱۰ جلسه گروهی ۶۰ دقیقه ای اجرا شد و اصول کلاسیک درمان شناختی-رفتاری را با مفاهیم روان شناختی، اخلاقی و معنوی برگرفته از دیدگاه دانشمندان مسلمان تلفیق کرد. در جلسه نخست، ماهیت و علل اضطراب اجتماعی و پیامدهای آن بر ملال تحصیلی و رفتارهای تقلب آمیز بررسی شد و مزایای درمان از منظر روان شناسی و آموزه های اسلامی برای شرکت کنندگان توضیح داده شد. در جلسه دوم، چرخه معیوب شناختی-رفتاری اضطراب اجتماعی، اجتناب و رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی تشریح شد و دانش آموزان سلسله مراتب موقعیت های هراس آور و اجتنابی خود را تهیه کردند و افکار خودآیند و باورهای مرتبط با خود، دیگران و خدا را مورد پایش قرار دادند. در جلسه سوم، رویدادهای تحصیلی و اجتماعی آینده که با اضطراب متوسط همراه بودند، شناسایی شدند و شدت اضطراب انتظاری، افکار منفی، تهدیدهای ادراک شده و خاطرات

حضور ناظر الهی، حذف رفتارهای ایمنی‌بخش و اجرای محاسبه روزانه به شرکت‌کنندگان ارائه شد.

داده‌های حاصل از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون پس از بررسی کامل بودن پاسخ‌ها، کدگذاری و وارد نرم‌افزار SPSS شدند. برای توصیف ویژگی‌های متغیرهای پژوهش در هر گروه و هر مرحله اندازه‌گیری، از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و دامنه تغییرات استفاده شد. پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی شدند. نرمال بودن توزیع نمرات ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف ارزیابی شد. همگنی واریانس خطا در گروه‌ها با آزمون لون و برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با آزمون ام‌باکس بررسی شد. همچنین، همبستگی میان متغیرهای وابسته محاسبه شد تا از نبود هم‌خطی بسیار بالا و مناسب بودن روابط میان متغیرها برای تحلیل چندمتغیره اطمینان حاصل شود. برای بررسی اثر هم‌زمان عضویت گروهی بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی و کنترل تفاوت‌های اولیه شرکت‌کنندگان، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد و نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیرهای هم‌پراش وارد مدل شدند. پس از معنادار شدن اثر چندمتغیره گروه، تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره جداگانه برای هر یک از متغیرهای وابسته انجام شد تا میزان تأثیر مداخلات بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی مشخص شود. برای تعیین محل تفاوت‌ها و مقایسه گروه کنترل با هر یک از گروه‌های آزمایش و نیز مقایسه مستقیم دو مداخله، از مقایسه‌های زوجی و آزمون تعقیبی استفاده شد. اندازه اثر نتایج با استفاده از مجذور اتای جزئی گزارش شد و سطح معناداری آماری برای تمامی آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در ابتدا، به‌منظور بررسی هم‌ارزی گروه‌ها از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، اطلاعات ۴۵ دانش‌آموز شرکت‌کننده به تفکیک گروه کنترل، گروه مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و گروه مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بررسی شد. نتایج آزمون کای‌دو نشان داد که توزیع فراوانی سن در میان سه گروه تفاوت معناداری نداشت، $\chi^2(6) = 9.94$ ، $p = 0.127$ ، همچنین، توزیع

مشابه مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس افکار ناکارآمد با تفسیرهای عقلانی و اسلامی جایگزین شدند و بر خودنظارت‌گری، حضور در زمان حال و بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها تأکید شد. جلسه چهارم به مواجهه با ترس‌های مکالمه‌ای، شناسایی پیام‌های ذهنی مرتبط با احساس حقارت و پیش‌بینی‌های منفی و استفاده از بازخورد تصویری اختصاص یافت. دانش‌آموزان از طریق تمرین مکالمه، شرکت در مباحثه گروهی و واریسی شواهد، طرحواره‌ها و پیش‌بینی‌های نادرست خود را به چالش کشیدند. در جلسه پنجم، موقعیت‌های انتقاد و ارزیابی بررسی شدند و باورهای ناکارآمد مرتبط با طرد شدن، قضاوت منفی و ناتوانی در تحمل انتقاد بازسازی شدند. پذیرش انتقاد سازنده، تمایز میان بخش درست و نادرست بازخورد و تفسیر موقعیت انتقادی در چارچوب اصلاح و تزکیه اخلاقی آموزش داده شد. جلسه ششم بر مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی اضطراب‌زا، ترس از ارزیابی منفی و وابستگی افراطی به تأیید دیگران تمرکز داشت و این باورها بر اساس نگرش توحیدی و مفهوم حضور ناظر الهی بازسازی شدند. در جلسه هفتم، باورهای کمال‌گرایانه و انعطاف‌ناپذیر، باید‌های افراطی و ترس از خطا بررسی شدند و دانش‌آموزان یاد گرفتند اشتباه را بخشی طبیعی از فرایند رشد تلقی کنند و انتظارات خود را با توانایی‌ها، استعدادها و تعالیم اخلاقی هماهنگ سازند. جلسه هشتم شامل مواجهه عملی با سخنرانی در جمع، تعیین هدف، آماده‌سازی محتوا، درجه‌بندی اضطراب، واریسی شواهد عملکرد واقعی و تدوین تفسیرهای جایگزین بود. در جلسه نهم، برنامه عمل اجتماعی تدوین شد و فونونی مانند ایفای نقش، عمل به ضد، حذف رفتارهای ایمنی‌بخش، جایگزینی افکار اصلاح‌شده و پرورش رفتارهای متعارض با هراس آموزش داده شد. در جلسه دهم، مواجهه نهایی با موقعیت‌های هراس‌آور با تأکید بر مفاهیم مشارطه، مراقبه و محاسبه اجرا شد. دانش‌آموزان اهداف رفتاری خود را تعیین کردند، پیش‌بینی‌های مربوط به عملکردشان را ثبت نمودند، با موقعیت‌های هدف مواجه شدند، نتایج واقعی را با پیامدهای پیش‌بینی‌شده مقایسه کردند و از طریق خودبازنگری، میزان هماهنگی افکار و رفتارهای خود با ارزش‌های اخلاقی و تحصیلی را ارزیابی نمودند. در پایان این جلسه، پس‌آزمون اجرا شد. در طول دوره، تکالیفی نظیر ثبت افکار و نشانه‌های اضطرابی، تحلیل موقعیت‌های انتقادی، شناسایی باورهای کمال‌گرایانه، تمرین مواجهه، تأمل درباره

فراوانی پایه تحصیلی نیز در سه گروه از نظر آماری معنادار نبود، $\chi^2(6)=7.57$ ، $p=0.264$ ، بنابراین، سه گروه پیش از اجرای مداخلات از نظر سن و پایه تحصیلی هم‌تراز بودند و تفاوت‌های احتمالی جدول ۱. شاخص‌های توصیفی ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون؛ میانگین	پیش‌آزمون؛ انحراف استاندارد	پس‌آزمون؛ میانگین	پس‌آزمون؛ انحراف استاندارد
ملال تحصیلی	کنترل	۶۳.۶۰	۱۱.۲۶۸	۶۱.۹۳	۱۰.۹۶۴
ملال تحصیلی	مصاحبه انگیزشی	۶۸.۴۷	۸.۵۰۹	۴۴.۴۷	۸.۷۶۶
ملال تحصیلی	شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۶۵.۵۳	۱۰.۶۵۶	۴۲.۴۷	۵.۴۶۸
گرایش به تقلب تحصیلی	کنترل	۱۴۰.۹۳	۲۵.۲۱۵	۱۳۹.۴۷	۲۵.۶۴۸
گرایش به تقلب تحصیلی	مصاحبه انگیزشی	۱۳۹.۰۰	۲۹.۸۷۶	۱۱۸.۶۰	۱۹.۴۶۷
گرایش به تقلب تحصیلی	شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۱۴۳.۶۷	۲۳.۲۷۱	۱۲۶.۹۳	۱۹.۲۵۶

پس‌آزمون ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی برابر با ۰.۳۳۳ بود که نشان‌دهنده رابطه‌ای متوسط و کمتر از آستانه ۰.۹۰ است؛ بنابراین، مشکل هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای وابسته وجود نداشت. نتایج آزمون ام‌باکس نیز نشان داد که تفاوت ماتریس‌های واریانس-کوواریانس گروه‌ها معنادار نبود، $F(6)=1.10$ ، $p>0.05$ ، و در نتیجه مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار بود. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای ملال تحصیلی، $p=0.103$ ، و برای گرایش به تقلب تحصیلی، $p=0.200$ ، معنادار نبود و نرمال بودن توزیع نمرات تأیید شد. همچنین، آزمون لون برای ملال تحصیلی، $F(2,42)=2.245$ ، $p>0.05$ ، و برای گرایش به تقلب تحصیلی، $F(2,42)=0.968$ ، $p>0.05$ ، معنادار نبود؛ بنابراین، مفروضه همگنی واریانس‌های خطا نیز برای هر دو متغیر وابسته برقرار بود. بر این اساس، استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تحلیل‌های تک‌متغیره پی‌گیر مجاز تشخیص داده شد.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین ملال تحصیلی در گروه کنترل از ۶۳.۶۰ در پیش‌آزمون به ۶۱.۹۳ در پس‌آزمون رسید و تنها کاهش اندکی را نشان داد. در مقابل، میانگین ملال تحصیلی در گروه مصاحبه انگیزشی از ۶۸.۴۷ به ۴۴.۴۷ و در گروه مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان از ۶۵.۵۳ به ۴۲.۴۷ کاهش یافت. در متغیر گرایش به تقلب تحصیلی نیز میانگین گروه کنترل از ۱۴۰.۹۳ به ۱۳۹.۴۷ رسید و تقریباً ثابت باقی ماند، در حالی که میانگین این متغیر در گروه مصاحبه انگیزشی از ۱۳۹.۰۰ به ۱۱۸.۶۰ و در گروه شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان از ۱۴۳.۶۷ به ۱۲۶.۹۳ کاهش پیدا کرد. در مجموع، الگوی تغییرات توصیفی نشان داد که هر دو مداخله با کاهش ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی همراه بودند، در حالی که در گروه کنترل تغییر چشمگیری در هیچ‌یک از متغیرها مشاهده نشد.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیره، مفروضه‌های آماری این آزمون بررسی شد. ضریب همبستگی پیرسون میان نمرات

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره برای ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی

نوع تحلیل اثر یا مقایسه	متغیر وابسته یا آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	η^2
چندمتغیره پیش‌آزمون ملال تحصیلی	اثر پیلایی	—	۳۹،۲	—	۰.۵۶۸۰.۰۰۱۲۵.۶۰۴		
چندمتغیره پیش‌آزمون ملال تحصیلی	لامبدای ویلکز	—	۳۹،۲	—	۰.۵۶۸۰.۰۰۱۲۵.۶۰۴		
چندمتغیره پیش‌آزمون گرایش به تقلب تحصیلی	اثر پیلایی	—	۳۹،۲	—	۰.۸۲۴۰.۰۰۱۹۱.۴۶۱		
چندمتغیره پیش‌آزمون گرایش به تقلب تحصیلی	لامبدای ویلکز	—	۳۹،۲	—	۰.۸۲۴۰.۰۰۱۹۱.۴۶۱		
چندمتغیره گروه	اثر پیلایی	—	۸۰،۴	—	۰.۴۱۱۰.۰۰۱۱۳.۹۳۳		
چندمتغیره گروه	لامبدای ویلکز	—	۷۸،۴	—	۰.۵۴۲۰.۰۰۱۲۳.۰۵۱		
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	ملال پیش‌آزمون تحصیلی؛	۱۶۰۳.۰۴۶	۱	۱۶۰۳.۰۴۶	۰.۵۸۱۰.۰۰۱۳۷.۴۵		
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	ملال تحصیلی؛ گروه	۳۱۵۵.۶۰۶	۱	۳۱۵۵.۶۰۶	۰.۷۳۲۰.۰۰۱۷۳.۷۳		
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	ملال تحصیلی؛ خطا	۱۱۵۵.۶۲۱	۲۷	۴۲.۸۰۱	—	—	—
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	گرایش به تقلب؛ پیش‌آزمون	۱۲۲۵۰.۸۷۸	۱	۱۲۲۵۰.۸۷۸	۰.۸۴۴۰.۰۰۱۱۴۶.۰۷		
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	گرایش به تقلب؛ گروه	۲۸۲۰.۱۰۱	۱	۲۸۲۰.۱۰۱	۰.۵۵۵۰.۰۰۱۳۳.۶۲		
تک‌متغیره مصاحبه انگیزشی در مقایسه با کنترل	گرایش به تقلب؛ خطا	۲۲۶۴.۴۵۶	۲۷	۸۳.۸۷۰	—	—	—
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	ملال پیش‌آزمون تحصیلی؛	۱۶۲۷.۲۹۹	۱	۱۶۲۷.۲۹۹	۰.۷۵۷۰.۰۰۱۸۴.۲۷		
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	ملال تحصیلی؛ گروه	۳۲۲۱.۳۰۹	۱	۳۲۲۱.۳۰۹	۰.۸۶۱۰.۰۰۱۱۶۶.۸۲		
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	ملال تحصیلی؛ خطا	۵۲۱.۳۶۸	۲۷	۱۹.۳۱۰	—	—	—
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	تقلب؛ پیش‌آزمون	۱۲۶۴۵.۷۶۲	۱	۱۲۶۴۵.۷۶۲	۰.۸۷۸۰.۰۰۱۱۹۴.۵۶		
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	گرایش به تقلب؛ گروه	۱۶۶۵.۵۶۷	۱	۱۶۶۵.۵۶۷	۰.۴۸۷۰.۰۰۱۲۵.۶۳		
تک‌متغیره شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان در مقایسه با کنترل	گرایش به تقلب؛ خطا	۱۷۵۴.۹۰۵	۲۷	۶۴.۹۹۶	—	—	—

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مندرج در جدول ۲ نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر کلی گروه بر ترکیب خطی ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار بود، $Wilks' \Lambda = ۰.۲۱$ ، $F(۴,۷۸) = ۲۳.۰۵۱$ ، $p = ۰.۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۰.۵۴۲$. بنابراین، عضویت در گروه‌های پژوهش ۵۴.۲ درصد از واریانس ترکیب خطی متغیرهای وابسته را تبیین کرد. نتایج تحلیل‌های تک‌متغیره نشان داد که مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی در مقایسه با گروه کنترل موجب کاهش معنادار ملال تحصیلی شد، $F(۱,۲۷) = ۷۳.۷۳$ ، $p = ۰.۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۰.۸۶۱$ و ۸۶.۱ درصد از واریانس تعدیل‌شده آن را تبیین کرد. علاوه بر این، اثر این مداخله بر کاهش گرایش به تقلب تحصیلی نیز

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مندرج در جدول ۲ نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر کلی گروه بر ترکیب خطی ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار بود، $Wilks' \Lambda = ۰.۲۱$ ، $F(۴,۷۸) = ۲۳.۰۵۱$ ، $p = ۰.۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۰.۵۴۲$. بنابراین، عضویت در گروه‌های پژوهش ۵۴.۲ درصد از واریانس ترکیب خطی متغیرهای وابسته را تبیین کرد. نتایج تحلیل‌های تک‌متغیره نشان داد که مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی در مقایسه با گروه کنترل موجب کاهش معنادار ملال تحصیلی شد، $F(۱,۲۷) = ۷۳.۷۳$ ، $p = ۰.۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۰.۸۶۱$ و ۸۶.۱ درصد از واریانس تعدیل‌شده آن را تبیین کرد. علاوه بر این، اثر این مداخله بر کاهش گرایش به تقلب تحصیلی نیز

معنادار بود، $F(1,27)=25.63$ ، $p=0.001$ ، $\eta^2=0.487$ ، به طوری که 48.7% درصد از واریانس تعدیل شده این متغیر به عضویت گروهی نسبت جدول ۳. نتایج مقایسه‌های زوجی گروه‌های پژوهش در پس آزمون

متغیر	مقایسه گروه‌ها	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	p	حد پایین فاصله اطمینان حد بالای فاصله اطمینان ۹۵ درصد	۹۵ درصد
ملال تحصیلی	کنترل و مصاحبه انگیزشی	۱۷.۴۷	۳.۲۰	۰.۰۰۱	۹.۶۹	۲۵.۲۴
ملال تحصیلی	کنترل و شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۱۹.۴۷	۳.۲۰	۰.۰۰۱	۱۱.۶۹	۲۷.۲۴
ملال تحصیلی	مصاحبه انگیزشی و شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۲.۰۰	۳.۲۰	۰.۸۰۷	-۵.۷۷	۹.۷۷
گرایش به تقلب تحصیلی	کنترل و مصاحبه انگیزشی	۲۰.۸۷	۷.۹۱	۰.۰۳۱	۱.۶۵	۴۰.۰۸
گرایش به تقلب تحصیلی	کنترل و شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۱۲.۵۳	۷.۹۱	۰.۲۶۳	-۶.۶۸	۳۱.۷۵
گرایش به تقلب تحصیلی	مصاحبه انگیزشی و شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان	۸.۳۳	۷.۹۱	۰.۵۴۸	-۱۰.۸۸	۲۷.۵۵

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که پس از کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، اثر کلی عضویت گروهی بر ترکیب خطی ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار بود و 54.2% درصد از واریانس ترکیبی این دو متغیر از طریق تفاوت میان گروه‌های پژوهش تبیین شد. تحلیل‌های تک‌متغیره نیز نشان داد که مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی در مقایسه با گروه کنترل، ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی را به طور معناداری کاهش داد. مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان نیز بر کاهش هر دو متغیر اثر معناداری داشت. با این حال، مقایسه مستقیم دو گروه مداخله نشان داد که تفاوت میان آنها در کاهش ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی معنادار نبود؛ بنابراین، هر دو روش را می‌توان از نظر اثربخشی کلی، رویکردهایی تقریباً هم‌ارز دانست.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر مصاحبه انگیزشی موجب کاهش معنادار ملال تحصیلی دانش‌آموزان شد و اندازه اثر

مطابق جدول ۳، میانگین تعدیل شده ملال تحصیلی در گروه کنترل به طور معناداری بیشتر از گروه مصاحبه انگیزشی بود و اختلاف میانگین میان این دو گروه برابر با 17.47 به دست آمد، $p=0.001$. همچنین، میانگین ملال تحصیلی گروه کنترل به طور معناداری بیشتر از گروه شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بود و اختلاف میانگین برابر با 19.47 گزارش شد، $p=0.001$. با این حال، اختلاف 2.00 واحدی میان دو گروه مداخله از نظر آماری معنادار نبود، $p=0.807$ ؛ بنابراین، اثربخشی دو مداخله در کاهش ملال تحصیلی تقریباً همسان بود. در مورد گرایش به تقلب تحصیلی، اختلاف میانگین گروه کنترل و گروه مصاحبه انگیزشی برابر با 20.87 و معنادار بود، $p=0.031$. اختلاف میانگین گروه کنترل و گروه شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان برابر با 12.53 بود، اما این تفاوت به سطح معناداری نرسید، $p=0.263$. همچنین، اختلاف میانگین 8.33 واحدی میان دو گروه مداخله معنادار نبود، $p=0.548$. در نتیجه، با وجود آنکه هر دو مداخله در تحلیل‌های کوواریانس جداگانه موجب کاهش گرایش به تقلب تحصیلی شدند، مقایسه مستقیم آنها تفاوت معناداری را نشان نداد و نمی‌توان یکی از دو روش را از نظر اثربخشی بر دیگری برتر دانست.

آن برابر با ۰.۷۳۲ بود. این نتیجه نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از تغییرات ملال تحصیلی را می‌توان به فرایندهای انگیزشی فعال‌شده در جریان مداخله نسبت داد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش انگیزش، خودکارآمدی و خودتنظیمی در تجربه ملال تحصیلی تأکید کرده‌اند. شواهد فزاینده‌ای نشان داده‌اند که خودکارآمدی پایین با افزایش ملال تحصیلی ارتباط دارد و دانش‌آموزانی که توانایی خود را برای کنترل تکالیف و دستیابی به موفقیت محدود ارزیابی می‌کنند، بیشتر در معرض بی‌حوصلگی، کناره‌گیری و کاهش درگیری تحصیلی قرار می‌گیرند (Affandi et al., 2025). همچنین، هیجان‌های تحصیلی در رابطه میان اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای دارند و می‌توانند نحوه مواجهه دانش‌آموز با تکلیف و میزان ماندگاری او در فرایند یادگیری را تعیین کنند (Nikdel et al., 2013). از این رو، مصاحبه انگیزشی از طریق تقویت خودکارآمدی، روشن‌سازی ارزش‌های تحصیلی و افزایش احساس انتخاب و عاملیت توانسته است زمینه کاهش ملال را فراهم سازد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که ملال تحصیلی معمولاً هنگامی افزایش می‌یابد که فعالیت درسی از نظر دانش‌آموز فاقد معنا، تکراری، تحمیل‌شده یا خارج از کنترل ادراک شود. مصاحبه انگیزشی با ایجاد فضایی غیرقضاوتی و مشارکتی، دانش‌آموز را در فرایند شناسایی ارزش‌های شخصی و تحصیلی درگیر می‌کند و به او امکان می‌دهد ناسازگاری میان اهداف بلندمدت و رفتارهای کنونی خود را تشخیص دهد. هنگامی که یادگیری از یک الزام بیرونی به انتخابی مرتبط با ارزش‌های شخصی تبدیل شود، احساس معنا و کنترل افزایش می‌یابد و احتمال تجربه ملال کاهش پیدا می‌کند. این تبیین با یافته‌های مربوط به چندبعدی بودن ملال تحصیلی سازگار است؛ زیرا ملال ممکن است به شکل پایدار، وابسته به کلاس یا مرتبط با مطالعه ظاهر شود و شدت آن با میزان درگیری و عملکرد تحصیلی ارتباط داشته باشد (Nerantzaki et al., 2026). همچنین، الگوهای شخص‌محور نشان داده‌اند که دانش‌آموزان در شدت و نوع ملال متفاوت‌اند و مداخله‌ای که تجربه شخصی، زمینه‌های انگیزشی و موقعیت‌های اختصاصی ملال را بررسی کند، می‌تواند برای طیف گسترده‌تری از دانش‌آموزان سودمند باشد (Tempelaar & Niculescu, 2023).

نتیجه به‌دست‌آمده درباره تأثیر مصاحبه انگیزشی بر ملال تحصیلی با پژوهش باقری حسین‌آبادی و یوسفی نیز همسو است که نشان دادند مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش تاب‌آوری و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود (Bagheri Hosseinabadi & Yousefi, 2023). هرچند متغیرهای وابسته آن پژوهش با مطالعه حاضر یکسان نبودند، اهمال‌کاری، انگیزش پایین، ملال و کاهش تاب‌آوری تحصیلی از نظر نظری در شبکه‌ای مشترک از اجتناب، ضعف درگیری و کاهش خودتنظیمی قرار دارند. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که افزایش آمادگی برای تغییر و تقویت گفتار تغییر در مصاحبه انگیزشی، دانش‌آموز را از حالت انفعال و اجتناب خارج کرده و به مشارکت فعال‌تر در تکالیف آموزشی سوق داده است. این برداشت با شواهدی که مصاحبه انگیزشی را رویکردی مبتنی بر شواهد برای افزایش آمادگی، تعهد و مشارکت در تغییر رفتار معرفی کرده‌اند، مطابقت دارد (Bischof et al., 2021). همچنین، مرورهای نظام‌مند نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند مشارکت، ماندگاری و تکمیل فرایند مداخله را در جمعیت‌های آسیب‌پذیر افزایش دهد (Orciari et al., 2022).

دومین یافته نشان داد که مصاحبه انگیزشی گرایش به تقلب تحصیلی را نیز به‌طور معناداری کاهش داد و اندازه اثر آن برابر با ۰.۵۵۵ بود. این نتیجه بیانگر آن است که تقلب تحصیلی تنها پیامد ضعف اخلاقی یا ناآگاهی از قوانین نیست، بلکه با تعارض‌های انگیزشی، جهت‌گیری‌های عملکردی، فشار بیرونی و شکاف میان ارزش‌ها و رفتار واقعی ارتباط دارد. مصاحبه انگیزشی از طریق برجسته‌کردن این ناهمخوانی و کمک به دانش‌آموز برای ارزیابی پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت تقلب، می‌تواند توجه‌های شناختی و انگیزشی رفتار تقلب‌آمیز را تضعیف کند. این یافته با نتایج مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند متغیرهای انگیزشی، نگرش‌ها و ارزیابی دانش‌آموز از پیامدها در شکل‌گیری تقلب نقش دارند (Rabbani, 2017). همچنین، جهت‌گیری‌های پیشرفت و ارزش‌های فرهنگی با تقلب تحصیلی ارتباط دارند و تمرکز افراطی بر نتیجه، نمره و مقایسه اجتماعی می‌تواند احتمال رفتار غیراصیل را افزایش دهد (Zhao et al., 2024).

از سوی دیگر، مصاحبه انگیزشی می‌تواند با کاهش تمرکز صرف بر پیامدهای بیرونی، تقویت جهت‌گیری تسلطی و افزایش مسئولیت‌پذیری شخصی، نیاز دانش‌آموز به استفاده از تقلب را کاهش دهد. هنگامی که دانش‌آموز موفقیت را نه صرفاً بر اساس نمره، بلکه بر اساس رشد مهارت و هماهنگی رفتار با ارزش‌های شخصی تعریف کند، تقلب جذابیت و کارکرد روان‌شناختی کمتری پیدا می‌کند. این تبیین با یافته‌هایی سازگار است که نشان داده‌اند تقویت ذهنیت رشد می‌تواند تقلب تحصیلی را کاهش دهد؛ زیرا دانش‌آموز در این حالت شکست و خطا را بخشی از یادگیری می‌داند و برای حفظ تصویر ثابت از توانایی خود کمتر به تقلب متوسل می‌شود (Chang et al., 2026). همچنین، تفاوت میان انتظارات آموزشی والدین و فرزندان می‌تواند فشار روان‌شناختی ایجاد کند و احتمال تقلب را افزایش دهد (Zhang et al., 2026). مصاحبه انگیزشی با فراهم کردن امکان بررسی این فشارها و تفکیک اهداف شخصی از انتظارات بیرونی، احتمالاً به کاهش این تعارض کمک کرده است.

یافته بعدی پژوهش نشان داد که مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان موجب کاهش معنادار ملال تحصیلی شد و اندازه اثر بسیار بالای ۰.۸۶۱ را نشان داد. این یافته با شواهد مربوط به اثربخشی درمان شناختی-رفتاری اسلامی در اصلاح نگرش‌های ناکارآمد و بهبود شیوه‌های مقابله همسو است (Vahedi et al., 2024). همچنین، پژوهش رنجر و همکاران نشان داد که درمان شناختی-رفتاری با جهت‌گیری اسلامی می‌تواند اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان را کاهش دهد (Ranjbar et al., 2021). هرچند ملال تحصیلی با اضطراب اجتماعی متفاوت است، هر دو می‌توانند تحت تأثیر افکار خودآیند منفی، ترس از ارزیابی، کمال‌گرایی، احساس ناتوانی و اجتناب قرار گیرند. بنابراین، اصلاح این باورها می‌تواند علاوه بر کاهش اضطراب، مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی را افزایش دهد و تجربه ملال را کاهش دهد.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که درمان شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان از دو مسیر مکمل بر ملال تحصیلی اثر گذاشته است. مسیر نخست، بازسازی شناختی باورهایی مانند «تحصیل بی‌فایده است»، «من توانایی موفقیت ندارم» یا «اشتباه کردن

غیرقابل قبول است» بوده است. مسیر دوم، پیوند دادن فعالیت تحصیلی با مفاهیمی چون مسئولیت، هدف، کرامت انسانی، خودنظارتی و معنا بوده است. یافته‌های کیفی درباره ملال تحصیلی نشان داده‌اند که بی‌ارتباطی محتوا با زندگی واقعی، ضعف احساس معنا، محدودیت انتخاب و نامتناسب بودن سطح چالش از عوامل مهم شکل‌گیری ملال هستند (Mombeini et al., 2025). بنابراین، هنگامی که دانش‌آموز بتواند فعالیت آموزشی را در چارچوبی معنادار و ارزش‌محور بازتفسیر کند، ادراک بی‌هدفی و یکنواختی کاهش می‌یابد. رویکرد شناختی-رفتاری اسلامی دقیقاً چنین ظرفیتی دارد؛ زیرا اصلاح شناخت‌ها را با بازتعریف معنای رفتار و هدف تحصیلی تلفیق می‌کند.

این نتیجه با مرورهای نظری و نظام‌مند درباره درمان شناختی-رفتاری اسلامی نیز همخوان است. تلفیق اصول اسلامی با درمان شناختی-رفتاری می‌تواند علاوه بر ابعاد شناختی و رفتاری، نیازهای معنوی و فرهنگی مراجعان مسلمان را نیز پوشش دهد (Salaudeen & Yusuff, 2025). مرور نظام‌مند موناور و همکاران نیز نشان داده است که درمان شناختی-رفتاری تعدیل‌شده اسلامی برای مسلمانان با مشکلات روان‌شناختی پیامدهای امیدوارکننده‌ای دارد و از طریق افزایش تناسب فرهنگی، پذیرش درمان را تقویت می‌کند (Munawar et al., 2025). همچنین، ادغام اصول شناختی-رفتاری با آموزه‌های اسلامی می‌تواند به ارتقای هم‌زمان بهزیستی روان‌شناختی و معنوی منجر شود (Zainal Ariff, 2025). در مطالعه حاضر نیز احتمالاً مفاهیمی مانند مشارطه، مراقبه، محاسبه و حضور ناظر الهی، احساس خودنظارتی و مسئولیت را افزایش داده و به دانش‌آموز کمک کرده‌اند تا فعالیت تحصیلی را از منظر هدف، رشد و تعهد شخصی ارزیابی کند.

نتایج همچنین نشان داد که مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان گرایش به تقلب تحصیلی را به‌طور معناداری کاهش داد و اندازه اثر آن ۰.۴۸۷ بود. این یافته را می‌توان بر اساس نقش افکار توجیه‌گر، خنثی‌سازی مسئولیت و ضعف خودنظارتی در تقلب توضیح داد. دانش‌آموز ممکن است با افکاری مانند «همه تقلب می‌کنند»، «این کار آسیب جدی ندارد» یا «شرایط امتحان ناعادلانه است» مسئولیت رفتار خود را کاهش دهد. درمان شناختی-رفتاری با

(Gholami et al., 2024)، هر دو مسیر می‌توانند به نتیجه‌ای مشابه منجر شوند.

همچنین، تفاوت اثربخشی دو مداخله بر گرایش به تقلب تحصیلی معنادار نبود. این یافته می‌تواند نشان دهد که تقلب از چندین مسیر روان‌شناختی قابل کاهش است. مصاحبه انگیزشی از طریق هماهنگ ساختن رفتار با ارزش‌های شخصی و افزایش تعهد به تغییر عمل می‌کند، در حالی که مداخله شناختی-رفتاری اسلامی از طریق اصلاح افکار توجیه‌گر و تقویت مسئولیت اخلاقی اثر می‌گذارد. پژوهش‌های آموزشی نیز نشان داده‌اند که راهبردهای مختلف، از جمله ذهنیت رشد، طراحی آموزشی نوآورانه و ارزیابی همتایان، می‌توانند تقلب را کاهش دهند (Chang et al., 2026; Vo et al., 2025). بنابراین، به نظر می‌رسد هیچ سازوکار واحدی به‌تنهایی مسئول کاهش تقلب نیست و مداخلاتی با منطق‌های متفاوت می‌توانند در صورت هدف‌گیری مؤلفه‌های انگیزشی، شناختی و اخلاقی به نتایج مشابهی دست یابند.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که ملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی با مداخلات روان‌شناختی قابل تغییرند و نباید آنها را ویژگی‌هایی ثابت یا اجتناب‌ناپذیر در دانش‌آموزان تلقی کرد. ملال تحصیلی با کاهش معنا، ضعف احساس کنترل و افت خودکارآمدی ارتباط دارد و گرایش به تقلب نیز تحت تأثیر فشار عملکردی، باورهای انگیزشی، هنجارهای اجتماعی و توجیه‌های اخلاقی شکل می‌گیرد. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهند که مداخله در هر دو حوزه انگیزشی و شناختی-ارزشی می‌تواند به بهبود رفتار تحصیلی منجر شود. هم‌ارزی نسبی دو روش نیز این امکان را فراهم می‌کند که متخصصان بر اساس ویژگی‌های دانش‌آموزان، بافت فرهنگی، میزان آمادگی برای تغییر و امکانات مدرسه، یکی از این دو رویکرد یا ترکیبی از آنها را انتخاب کنند.

محدودیت اصلی این پژوهش، حجم نمونه نسبتاً محدود و انتخاب شرکت‌کنندگان از میان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه یک شهر بود که تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت را محدود می‌کند. استفاده از ابزارهای خودگزارشی نیز ممکن است نتایج را تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، به‌ویژه در سنجش تقلب تحصیلی، قرار داده باشد. همچنین،

شناسایی، ارزیابی و به چالش کشیدن این افکار می‌تواند فرایند توجیه تقلب را مختل کند. افزودن مفاهیم اخلاقی و دینی نیز احتمالاً موجب تقویت مسئولیت درونی و کاهش وابستگی رفتار اخلاقی به نظارت بیرونی شده است. این تبیین با یافته‌های مربوط به نقش تعهد اخلاقی و احساس مسئولیت در تقلب، به‌ویژه در محیط‌های دیجیتال، سازگار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نگرش اخلاقی، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده در استفاده تقلب‌آمیز از هوش مصنوعی نقش دارند (Huang et al., 2025). همچنین، ابهام در قوانین، فشار زمانی و هنجارهای گروهی می‌تواند تقلب مبتنی بر هوش مصنوعی را تسهیل کند (Hanh & Duyen, 2025).

با این حال، در مقایسه زوجی گروه کنترل و مداخله شناختی-رفتاری اسلامی، تفاوت گرایش به تقلب تحصیلی به سطح معناداری نرسید، هرچند تحلیل کوواریانس جداگانه اثر معناداری را نشان داد. این ناهمخوانی ظاهری می‌تواند ناشی از تفاوت روش‌های تحلیل، حجم نمونه محدود، پراکندگی نسبتاً زیاد نمرات تقلب و توان آماری پایین‌تر مقایسه تعقیبی باشد. به بیان دیگر، تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون توانسته است اثر مداخله را آشکار کند، اما آزمون زوجی به دلیل خطای استاندارد بیشتر، تفاوت خام یا تعدیل‌شده میان گروه‌ها را معنادار نشان نداده است. بنابراین، این نتیجه نباید به معنای بی‌اثر بودن مداخله شناختی-رفتاری اسلامی تلقی شود، بلکه نشان می‌دهد شواهد مربوط به اثر آن بر تقلب نسبت به اثر آن بر ملال تحصیلی با احتیاط بیشتری باید تفسیر شود.

یافته مهم دیگر پژوهش این بود که میان اثربخشی مصاحبه انگیزشی و مداخله شناختی-رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان بر ملال تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. این نتیجه نشان می‌دهد که اگرچه دو رویکرد از نظر مبانی نظری و فنون اجرایی متفاوت‌اند، ممکن است بر سازوکارهای مشترکی اثر بگذارند. مصاحبه انگیزشی از طریق کاهش دوسوگرایی، افزایش انگیزش درونی و تقویت احساس انتخاب عمل می‌کند، در حالی که رویکرد شناختی-رفتاری اسلامی از طریق اصلاح باورهای ناکارآمد، کاهش اجتناب و افزایش معنا و خودنظارتی اثر می‌گذارد. نقطه مشترک آنها افزایش عاملیت، خودکارآمدی و ارزش ادراک‌شده یادگیری است. با توجه به اینکه ملال تحصیلی با ضعف انگیزش و کاهش درگیری ارتباط دارد

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Affandi, G. R., Hadi, C., Fardana, N. A., Abdul Rahman, M. N. B., & Yang, X. (2025). The Mediating-Moderating Role in the Relationship between Self-Efficacy and Academic Boredom: A Meta-Analytic Approach. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 6(2). <https://doi.org/10.46843/jiecr.v6i2.2261>
- Bagheri Hosseinabadi, F., & Yousefi, N. (2023). The Effectiveness of an Integrated Intervention Based on Motivational Interviewing and Metacognitive Skills on Academic Procrastination, Academic Resilience, and Achievement Motivation among Students with a History of School Refusal. *Psychological Achievements*, 30(2), 281-302. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.39605.2769>
- Bischof, G., Bischof, A., & Rumpf, H. J. (2021). Motivational Interviewing: An Evidence-Based Approach for Use in Medical Practice. *Deutsches Ärzteblatt International*, 118(7), 109-115. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2021.0014>
- Chang, S., Bao, Y., Zhang, C., Xu, M., Huang, Y., & Xin, S. (2026). Reducing Academic Cheating through Growth Mindset: An Intervention Study and Mechanism Analysis. *Frontiers in psychology*, 17, 1684354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1684354>
- Gholami, N., Zeinoddini Meymand, Z., & Rabbani, Z. (2024). Psychometric Properties of the Persian Version of the Academic Boredom Scale and Its Relationship with Academic Motivation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 13(4), 215-224. <http://frooyesh.ir/article-1-4931-fa.html>
- Hanh, N. V., & Duyen, N. T. (2025). AI-Assisted Academic Cheating: A Conceptual Model Based on Postgraduate Student Voices. *Frontiers in Computer Science*, 7, 1682190. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1682190>
- Huang, D., Hash, N., Cummings, J. J., & Prena, K. (2025). Academic Cheating with Generative AI: Exploring a Moral Extension of the Theory of Planned Behavior. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100424. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100424>
- Mombeini, J., Abbaspour, Z., Sodani, M., & Farhadi Rad, H. (2025). Explaining the Process of Academic Boredom in

نمود مرحله پیگیری موجب شد امکان بررسی پایداری اثرات مداخلات در دوره‌های زمانی طولانی‌تر فراهم نشود. تفاوت در تعداد جلسات دو مداخله و استفاده نکردن از گروه کنترل فعال از دیگر محدودیت‌هایی بود که می‌تواند مقایسه دقیق‌تر اثرات اختصاصی هر رویکرد را دشوار سازد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر شامل دانش‌آموزان دختر و پسر، مقاطع تحصیلی مختلف و مناطق فرهنگی متفاوت استفاده شود. اجرای دوره‌های پیگیری سه‌ماهه، شش‌ماهه و یک‌ساله می‌تواند پایداری تغییرات را مشخص کند. همچنین، استفاده از روش‌های چندمنبعی مانند گزارش معلمان، ارزیابی والدین، شاخص‌های رفتاری و داده‌های واقعی مربوط به تخلفات تحصیلی می‌تواند اعتبار نتایج را افزایش دهد. بررسی نقش میانجی متغیرهایی مانند خودکارآمدی، انگیزش درونی، احساس معنا، تعهد اخلاقی و خودتنظیمی نیز به روشن شدن سازوکارهای اثرگذاری مداخلات کمک خواهد کرد. مقایسه این دو رویکرد با مداخلات دیگری مانند آموزش ذهنیت رشد، آموزش خودتنظیمی و بسته‌های تلفیقی نیز توصیه می‌شود.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدارس برای دانش‌آموزانی که نشانه‌های ملال، کاهش انگیزش یا گرایش به تقلب دارند، برنامه‌های گروهی کوتاه‌مدت مبتنی بر مصاحبه انگیزشی یا درمان شناختی-رفتاری با رویکرد اسلامی اجرا کنند. آموزش معلمان برای شناسایی زودهنگام نشانه‌های ملال و استفاده از تکالیف معنادار، چالش‌برانگیز و متناسب با توانایی دانش‌آموزان می‌تواند اثربخشی این مداخلات را تقویت کند. همچنین، مدارس می‌توانند در کنار نظارت و قوانین انضباطی، بر پرورش مسئولیت‌پذیری، خودنظارتی، انگیزش درونی و ارزش‌یادگیری تأکید کنند. طراحی برنامه‌ای تلفیقی که فنون کاهش دوسوگرایی مصاحبه انگیزشی را با بازسازی شناختی و مؤلفه‌های اخلاقی و معنوی رویکرد اسلامی ترکیب کند، می‌تواند گزینه‌ای مناسب برای مداخلات مدرسه‌محور باشد.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود نداشت.

- Gifted Students: A Qualitative Study. *Psychological Achievements*. <https://doi.org/10.22055/psy.2025.49747.3440>
- Munawar, K., Ravi, T., Jones, D., & Choudhry, F. R. (2025). Islamically Modified Cognitive Behavioral Therapy for Muslims with Mental Illness: A Systematic Review. *Spirituality in Clinical Practice*, 12(2), 161-178. <https://doi.org/10.1037/scp0000338>
- Nerantzaki, K., Stavropoulou, G., & Daniilidou, A. (2026). Differentiating Trait-, Class-, and Study-Related Academic Boredom: Associations with Engagement and Performance. *Psychology International*, 8(1), 18. <https://doi.org/10.3390/psycholint8010018>
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V., Arabzadeh, M., & Kavousian, J. (2013). The Mediating Role of Academic Emotions in the Relationship between Achievement Goals and Self-Regulated Learning Strategies: A Structural Model. *Studies in Learning and Instruction*, 5(2), 113-136. <https://doi.org/10.22099/jsli.2014.2018>
- Orciari, E. A., Perman-Howe, P. R., & Foxcroft, D. R. (2022). Motivational Interviewing-Based Interventions for Reducing Substance Misuse and Increasing Treatment Engagement, Retention, and Completion in Homeless Populations of High-Income Countries: An Equity-Focused Systematic Review and Narrative Synthesis. *International Journal of Drug Policy*, 100, 103524. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103524>
- Rabbani, Z. (2017). Examining Factors Influencing Academic Cheating from a Motivational Perspective: Testing a Causal Model. *Journal of Psychology*, 21(1), 23-37.
- Ranjbar, Z., Manzari Tavakoli, A., Soltani, A., & Hajipour, N. (2021). The Effectiveness of Islamic-Oriented Cognitive Behavioral Therapy on Students' Social Anxiety. *Applied Issues in Islamic Education*, 6(2), 7-30. <https://sid.ir/paper/414037/fa>
- Salaudeen, T. S., & Yusuff, A. A. (2025). Integrating Islamic Principles into Cognitive Behaviour Therapy: A Holistic Approach to Mental Health. *Journal of Institute of Africa Higher Education Research and Innovation*, 5(1), 85-92. <https://doi.org/10.59479/jiaheri.v5i1.107>
- Tempelaar, D., & Niculescu, A. (2023). Academic Boredom(s): A Person-Centered Investigation. *Frontiers in Sociology*, 8, 1190872. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1190872>
- Vahedi, S., Yekanizad, A., Arjmandi, N., & Alizadeh, S. (2024). The Effectiveness of Islamic-Oriented Cognitive Behavioral Therapy on Dysfunctional Attitudes and Coping Styles among Students. *Psychology and Religion*, 17(4), 61-80. <https://doi.org/10.22034/ravanshenasi.2024.5000529>
- Vo, T. T. B., Hoang, L. P., Nguyen, N. T. H., & Dinh, B. Q. (2025). Mitigating Academic Cheating through Innovations in Interdisciplinary and Transdisciplinary Teaching and Peer Assessment in Digital Educational Environments. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2025-0043>
- Zainal Ariff, S. N. S. (2025). Integrating Cognitive Behavioral Therapy with Islamic Principles to Foster Psychological and Spiritual Well-Being. *Jurnal Psikologi*, 52(2), 118. <https://doi.org/10.22146/jpsi.102133>
- Zhang, Q., Wang, J., & Houser, D. (2026). Perceived Differences in Parent-Child Education Expectations Increase Academic Cheating. *International Economic Review*, 67(2), 489-497. <https://doi.org/10.1111/iere.70023>
- Zhao, L., Yang, X., & Lee, K. (2024). Academic Cheating, Achievement Orientations, and Cultural Values: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 95(6). <https://doi.org/10.3102/00346543241288240>