

بررسی رابطه بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه با ادراک آنها از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی

عبدالرحیم نوه ابراهیم^{۱*} و مصطفی عزیزی شمایی^۲

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه با ادراک آنها از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی انجام شد. در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی - پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دوره‌های شبانه دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تعداد ۱۲۰۴۵ نفر بود. نمونه آماری تحقیق شامل ۳۷۹ دانشجو از دانشگاه‌های صنعتی امیرکبیر، تربیت معلم تهران، تربیت مدرس، تهران، صنعتی شریف و علامه طباطبایی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به‌وسیله پرسشنامه‌ای محقق ساخت، ادراک از سرمایه‌گذاری در آموزش عالی و وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان سنجش شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک از مناسب بودن شهریه تحصیلات تکمیلی و ادراک از مناسب بودن سیاست‌های حمایتی رابطه معناداری وجود داشت. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و سه متغیر: ۱. ادراک از درآمدهای آتی پولی، ۲. ادراک از درآمدهای آتی غیر نقدی و ۳. تمایل به دریافت وام رابطه معناداری وجود نداشت. در خصوص فرضیه اصلی بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک از سرمایه‌گذاری آنها در تحصیلات تکمیلی رابطه معناداری وجود داشت. نتایج نشان می‌دهد که محرک‌های مالی و اجتماعی از عوامل پیش‌بینی کننده ادراک از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی به شمار می‌روند.

کلید واژگان: انتخاب دانشجویان، سرمایه‌گذاری، تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

آموزش عالی در سراسر دنیا در دهه‌های آخر قرن ۲۰ و اوایل قرن ۲۱ به طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است. رشد تقاضا برای آموزش عالی با کمبود منابع عمومی بسیاری از دولتها همراه بوده است. رفع

۱. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

* مسئول مکاتبات: naveh1954@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: shomami85@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۴/۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱/۲۷

این کمبود نیازمند افزایش مشارکت دانشجویان و خانواده‌هایشان در هزینه‌های آموزش عالی است. دانشجویان اغلب به دنبال داشتن درآمد بیشتر، ریسک کمتر برای بیکاری و موقعیت شغلی نسبتاً خوب هستند (World Bank, 2002; Bowen, 1997) و این امر موجب افزایش مشارکت خصوصی آنها و پرداخت هزینه‌های آموزش عالی از سوی آنان شده است.

لسلی و برینکمن (Leslie and Brinkman, 1987) در مطالعه‌ای دریافته‌اند که دانشجویان به شهریه عکس‌العمل نشان می‌دهند و - با ثابت بودن سایر شرایط - افزایش هر یکصد دلار در مبالغ شهریه، میزان مشارکت را به اندازه ۰/۷ درصد کاهش داده است. بسیاری از مطالعات دیگر به نتایج یکسانی رسیده‌اند (Gladieux and Hauptman, 1995; Kane, 1995). لسلی و برینکمن (Leslie and Brinkman, 1987)، هسلر و دیگران (Hossler et al., 1989) و هلر (Heller, 1997) توافق دارند که زمینه اقتصادی - اجتماعی، بر حسب تحصیلات والدین و درآمد آنها، پیش‌بینی کننده‌های قوی پیگیری آموزش عالی توسط دانشجویان، حضور در نوع مؤسسات و برنامه آموزشی محسوب می‌شوند.

لسلی و برینکمن (Leslie and Brinkman, 1988) و هلر (Heller, 1997) معتقدند که کمک هزینه‌های تحصیلی احتمال ثبت نام دانشجویان را افزایش می‌دهد. این موضوع را همچنین، داینارسکی در پژوهش خود تأیید کرده است (Dynarski, 2003). تأثیرپذیری دانشجویان با خانواده‌های کم درآمد عموماً بیشتر از دانشجویان خانواده‌های دارای درآمد متوسط و بالاست. لسلی و برینکمن (Leslie and Brinkman, 1988) تخمین زده‌اند که اگر هیچ کمک هزینه تحصیلی وجود نداشته باشد، ثبت نام دانشجویان کم درآمد از ۲۰ تا ۴۰ درصد کاهش خواهد یافت.

افراد کم درآمد مخالف حذف وام‌های دانشجویی هستند (McPherson and Schapiro, 1997; Hossler et al., 1989). سنت جان (St. John, 1994) معتقد است که دانشجویان دارای درآمد متوسط و بالا مخالف حذف وام‌ها نیستند. آنها آموزش عالی را به‌عنوان سرمایه‌گذاری مطلوب تلقی می‌کنند (McPherson and Schapiro, 1997; St. John, 1994). همچنین، جانستون و مارکوسی (Johnstone and Marcucci, 2009) معتقدند که دادن وام به دانشجویان به آنها اجازه می‌دهد تا بخشی از هزینه‌های آموزش عالی و هزینه‌های تحصیلی را در کنار خانواده‌شان پرداخت کنند.

بوس و هسلر (Bouse and Hossler, 1991) دریافته‌اند که سیاست‌های وام دانشجویی بر اشتیاق افراد در آغاز تحصیلات در آموزش عالی تأثیر ناچیزی دارند. چنانچه انگیزه‌های مالی در مراحل بعدی فرایند انتخاب دانشجویان (دوره‌های بعدی آموزش عالی) مورد توجه قرار گیرد، تأثیر بسزایی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی خواهد داشت.

هزینه برای دانشجویان مهم تلقی می‌شود. برای مثال، می‌توان به گروه‌های با زمینه اجتماعی و اقتصادی محروم اشاره کرد. آنها ترجیح می‌دهند که نزدیک محل زندگی خود تحصیل کنند و رشته‌هایی

را برگزینند که امکان استخدام مطلوبی داشته باشد. به علاوه، بیش از نیمی از دانشجویان در آینده که تصمیم می‌گیرند وارد دانشگاه نشوند، احساس می‌کنند که دانشگاه برای آنها ساخته نشده است. همچنین، بسیاری نیز بر این عقیده‌اند که سبک زندگی دانشجویی با آنها تناسب ندارد. این امر نشان می‌دهد که زمینه اقتصادی-اجتماعی مهم‌تر از انگیزه‌های مالی است (Callender, 2003).

اتحادیه کشوری دانشجویان انگلستان عنوان می‌دارد که افزایش شهریه و کاهش وامها به طور قطع مانع ورود دانشجویان محروم به آموزش عالی خواهد شد. تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که منابع مالی دانشجویی و ترکیبات آن به طور چشمگیری در طول زمان تغییر یافته است. توزیع کمک هزینه تحصیلی و کمک والدین هم تا حد زیادی به وسیله وامها و درآمدهای شغلی جبران شده است (Callender, 2005). بررسی نگرشهای دانشجویان در باره هزینه‌ها و بدهیها نشان می‌دهد که از سال ۱۹۹۸ دانشجویان انگلیسی مشکلات بسیار جدی مالی را تجربه کرده‌اند. این مشکلات تأثیرات منفی بر تصورات آنها برای ورود به دانشگاه داشته است (Callender, 2003). دانشجویان از گروههای با زمینه اقتصادی-اجتماعی پایین به احتمال زیاد به دلیل هزینه‌های بالای آموزش عالی و بدهیهای آتی از ورود به دانشگاه خودداری خواهند کرد. وانگهی، دانشجویانی که در خصوص ورود به آموزش عالی به قطعیت نرسیده‌اند، به جای ادامه تحصیل، به شدت به سمت استقلال مالی می‌روند و جذب مشاغل می‌شوند. دانشجویانی که در باره ورود به آموزش عالی یقین ندارند، اما در نهایت وارد این حیطه می‌شوند، به احتمال زیاد هزینه‌های مطالعاتی و بدهیهای خود را با ثبت نام در رشته‌های دارای بازه زمانی کوتاه‌تر، سطح پایین‌تر، پیشرفت اندک و دارای فرصت شغلی بالا کاهش می‌دهند. به علاوه، آنها اغلب مواقع برای کنترل هزینه‌ها جذب مؤسسات نزدیک محل زندگی والدین خود می‌شوند (Forsyth and Furlong, 2000; Connor et al., 2001).

مطالعات مختلف حاکی از آن است که دانشجویان در باره میزان بدهی احتمالی خود، به خصوص دانشجویان گروههای با زمینه اقتصادی-اجتماعی پایین، نگران هستند (Forsyth and Furlong, 2001; Connor et al., 2000). به نظر می‌رسد که دانشجویان بر این عقیده باشند که بدهی مانع ورود آنها به آموزش عالی است و اغلب بدهی را به عنوان یکی از موانع زندگی دانشجویی قلمداد می‌کنند. با وجود این، دریافت کنندگان وامهای دانشجویی اعتبار و بدهی را می‌پذیرند (Callender, 2005). این امر با توجه به افزایش مستمر نسبت دریافت کنندگان وام دانشجویی تأیید شده است (از ۲۸٪ در سال ۱۹۹۰ به ۸۲٪ در سال ۲۰۰۳) و به دلیل اینکه حمایت از تمام دانشجویان هم اکنون به سبک ارائه وامهای دانشجویی صورت می‌پذیرد، دریافت وامها به امری ضروری تبدیل شده است.

تعداد زیادی از دانشجویان مشاغل نیمه وقت را به عنوان جایگزینی برای دریافت وامها در نظر می‌گیرند. دانشجویان بدهیهای تحصیلی خود را با افزایش درآمدهای شغلی، استفاده از کمکهای والدین یا کوتاه کردن دوران تحصیل جبران می‌کنند (Vossensteyn, 2005). نتیجه اینکه احساس ریاضت و صرفه‌جویی در نظام آموزش عالی افزایش یافته است و دولتها قدر منافع خود را بیش از پیش

می‌دانند. همه این مسائل و ادراکات به مفهوم سهمین شدن در هزینه‌های^۳ آموزش عالی است (Johnstone, 2004). جانگبلاد (Jongbloed, 2004) معتقد است که مشارکت خصوصی کارایی آموزش عالی را بهبود می‌بخشد.

با در نظر گرفتن پیچیدگی فرایند تصمیم‌گیری، مشخص می‌شود که بسیاری از عوامل می‌تواند بر تصمیم‌های دانشجویان تأثیر داشته باشد که جنبه‌های مالی مجموعه‌ای از آنها به شمار می‌رود. همانند بسیاری از پدیده‌های پیچیده اجتماعی، تحقیق در باره انتخاب دانشجویان دارای فرضیه‌های بسیاری است و بر دیدگاه‌های تئوریک متعددی تکیه دارد که در ادامه به برخی از این دیدگاهها اشاره شده است. در نظریه عمومی قیمت، اقتصاددانان مطالعه در باره چگونگی انتخاب افراد را از رویه‌ای که منافع آنها را به حداکثر برساند، انجام می‌دهند (Samuelson, 1980). آموزش به‌عنوان افزایش مهارت افراد، دانش و ادراک آنها و همچنین، ایجاد اشتغال و درآمد است و از این رو، از نظر اقتصادی آن را می‌توان به‌عنوان مطلوبیت در نظر گرفت. کمیت دسترسی به آموزش محدود است و دانشجویان منابع محدودی برای دسترسی به آن دارند. بر پایه اصول یادشده، دانشجویان باید به دانشگاه بروند و اگر آنها به این باور برسند که مزایای آموزش بیشتر از هزینه آن است و آنها دارای ابزارهایی برای پرداخت تمام هزینه‌های مرتبط هستند، آن‌گاه با محدودیت نقدینگی روبه‌رو نخواهند بود (Finnie, 2004). در این نظریه، آموزش برای افراد دو نوع مزایا دارد: ۱. در کوتاه مدت به‌طور مستقیم تأمین‌کننده خواسته‌های ویژه دانشجویان مانند کنجکاوی و لذت یادگیری و دانش است؛ ۲. در طولانی مدت، به‌وجود آورنده منفعت از طریق افزایش درآمدها، افزایش طول عمر، کاهش احتمال بیکاری، شأن اجتماعی بالاتر و رضایتمندی شغلی بیشتر است (Bowen, 1997).

برخی از پژوهشگران (Rothschild and White, 1995; Vossensteyn and Canton, 2001) معتقدند که نظریه عمومی قیمت توضیح دهنده چرایی تفاوت گروه‌های با زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی متفاوت در دارا بودن شبیه‌های متفاوت در منحنیهای تقاضای آنها نیست. می‌توان نتیجه گرفت که تصمیمات آموزشی بسیار پیچیده‌تر از خرید یک کالا است و بنابراین، ممکن است نیازمند رویه‌های نظری متفاوتی باشد.

نظریه آموزش به‌عنوان سرمایه‌گذاری در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به‌وجود آمد. توسعه نظریه سرمایه‌انسانی در خصوص اقتصادهای آموزشی نیز به‌عنوان یک رشته خاص در ادبیات موضوعی مطرح شد (Becker, 1964; Psacharopoulos, 1987). با وجود این، شولتز (Schultz, 1961) در میان اولین تأییدکنندگان این مطلب بود که آموزش را می‌توان به‌عنوان سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی مد نظر قرار داد.

نظریه سرمایه انسانی بر اساس این ایده به وجود آمد که آموزش سرمایه‌گذاری برای پرداختهای آتی فرد است. فردی که آموزش بیشتری دریافت کند، دارای مهارت و بهره‌وری بالایی می‌شود و از این رو، بهره‌وری تا حد زیادی تعیین کننده غرامت مالی است و به طور قطع آموزش می‌تواند موجب افزایش درآمد در بازار کار آتی باشد (Barr, 2004).

نظریه سرمایه انسانی رویکرد طولانی مدتی را شامل می‌شود، اما فقط شهریه و حمایت دانشجویان را در بر می‌گیرد که ارائه دهنده بخش نسبتاً کوچکی از هزینه‌ها و مزایای آموزش عالی طولانی مدت خواهد بود. در نظریه سرمایه انسانی پیشنهاد می‌شود که تغییرات در مبالغ شهریه یا حمایت دانشجویی فقط تأثیرات اندکی بر انتخاب دانشجو، صرف نظر از وضعیتهای اقتصادی-اجتماعی وی، خواهد داشت (Vossensteyn, 2005).

اختلاف در پاسخدهی به قیمت بین گروههای دانشجویان را فقط می‌توان تا حدی به وسیله نظریه عمومی قیمت و نظریه سرمایه انسانی توضیح داد. عوامل دیگر و به خصوص عوامل زمینه‌ای و اجتماعی-اقتصادی تأثیر بیشتری بر رفتار انتخاب دانشجویی نسبت به انگیزه‌های مالی دارند. در سال ۲۰۰۲ بنیانگذاران این چشم انداز نظری جدید در علم اقتصاد (تورسکی و کاهنمن) جایزه نوبل را برنده شدند (The Royal Swedish Academy of Sciences, 2002). در نظریه آنان که علم اقتصاد رفتاری نامیده می‌شود، عنوان می‌شود که رفتارهای اقتصادی افراد با رفتارهای منطقی آنها تفاوت دارد که در رویه‌ای سیستماتیک صورت می‌پذیرد. اقتصاددانان رفتاری مانند کاهنمن و تورسکی (Kahneman and Tversky, 1979)، تالر (Thaler, 1991) و رابین (Rabin, 1998) مفهوم هربرت سیمون از منطقی بودن ترکیبی را به وسیله ارتباط دادن بین علم اقتصاد و روانشناسی توسعه دادند. در علم اقتصاد رفتاری انتخاب با توجه به عدم قطعیت بررسی می‌شود. این منطق مشخص می‌سازد که افراد نمی‌توانند بر طبق قوانین سنتی منطق اقتصادی رفتار کنند. افراد تصمیماتی را بر پایه اطلاعات محدودی اتخاذ می‌کنند که نشان‌دهنده الگوی ترجیحی ناهماهنگ است و از قوانین تخمینی بسیاری برای کاهش عدم قطعیت استفاده می‌کنند و در کل، رفتار فردی تا حد زیادی تحت تأثیر موقعیت تصمیم قرار می‌گیرد (Vossensteyn, 2005).

کاهنمن و تورسکی (Kahneman and Tversky, 1979) مدل جایگزینی را برای توصیف رفتار تصمیم‌گیری در پیش می‌گیرند که تئوری آینده‌نگری نامیده می‌شود. این مدل توصیف انتخاب با توجه به عدم قطعیت است. برای مثال، تعریف بازده‌های ارائه شده بر حسب منافع ممکن است به الگوهای پاسخدهی کاملاً متفاوتی منجر شود که بازده‌های مشابه بر حسب زبانها تنظیم شده‌اند (Kahneman and Tversky, 2000) همچنین، در رفتار مشتری وزن یا بسته‌بندی کالاها تأثیر زیادی بر رفتار خرید افراد خواهد داشت (Bolger and Antonides, 2000). نظریه آینده‌نگری در علم اقتصاد رفتاری توسعه یافته است و بر موقعیتهای عدم قطعیت و زمینه‌های متفاوت تصمیم‌گیری تمرکز دارد (Vossensteyn, 2003). علم اقتصاد رفتاری بر طبق نظریه آینده‌نگری از انواع مختلف

مفاهیم روانشناسی و اقتصادی استفاده می‌کند که توضیح دهنده تصمیم‌گیری انسانی و انحراف آن از منطقی بودن است (Humphrey, 1999; Rabin, 1998).

قارون (Gharun, 2004, 2006) تقاضای ورود به آموزش عالی را در دو مرحله بررسی کرده است و در هر دو مرحله تأثیر معنادار وضعیت اقتصادی خانوار قابل تشخیص است و نتایج دو مرحله در خصوص میزان و جهت تأثیر متغیرهای جنسیت و سن افراد و تعداد اعضای خانوار کاملاً مشابه و پایدار است؛ به عبارت دیگر، احتمال ادامه تحصیل فرزندان پسر کمتر و احتمال ادامه تحصیل فرد در سنین بالاتر بیشتر است. قارون در مطالعات خود (Gharun, 2004) به نتایج زیر دست یافته است:

۱. اگر سطح تحصیلات سرپرست خانوار دیپلم و بالاتر باشد، به طور متوسط و با فرض ثبات سایر شرایط احتمال ورود فرد به دانشگاه افزایش می‌یابد؛

۲. هر چه تعداد اعضای خانوار بیشتر باشد، به طور متوسط احتمال ورود فرد به دانشگاه کمتر می‌شود؛

۳. جنسیت مذکر به طور متوسط با احتمال کمتری وارد دانشگاه می‌شود؛

۴. هر چه فرد روزانه فعالیت اقتصادی بیشتری انجام دهد، احتمال ورود به دانشگاه برای وی کمتر خواهد بود؛

۵. هر چه زیربنای محل سکونت خانوار (نماینده طبقه اقتصادی-اجتماعی) بیشتر باشد، احتمال ورود فرد به آموزش عالی افزایش می‌یابد؛

۶. هر چه سن فرد بیشتر باشد، احتمال ادامه تحصیل وی بیشتر است.

اشورز (Ashworth, 1997) در مقاله‌ای با عنوان «هدر دادن زمان نرخ خصوصی بازگشت به آموزش عالی در ۱۹۹۰» بیان می‌کند که از سال ۱۹۹۰ همواره بحث و گفتگوهای زیادی در زمینه فواید توسعه آموزش عالی و راههای مناسب سرمایه‌گذاری در این زمینه انجام گرفته است. نتایج به دست آمده از تحلیل و بررسی میزان رجوع دانشجویان به دانشگاهها همگی مؤید این مطلب هستند که بخشی از هزینه‌های مربوط به تحصیلات عالی می‌تواند در قالب وام به دانش‌آموختگان اعطا شود. اما در هر حال، اگر از نظر همه دانشجویان داشتن تحصیلات عالی مقوله ارزشمندی باشد و همه به آن توجه نشان دهند، محدودیتهای بسیاری در زمینه کمک هزینه‌ها ایجاد خواهد شد. با وجود این، به عنوان یک راهکار اغلب دانشجویان می‌توانند بیشتر صرفه‌جویی کنند و بیشتر درآمد خود را برای تحصیل کنار بگذارند و در عوض، تعداد بیشتری از دانشجویان نیازمند می‌توانند از وامهای تحصیلی بهره‌مند شوند.

دلری و راسیونرا (Del Rey and Racionero, 2010) در تحقیقی با عنوان «رویه‌های مالی برای آموزش عالی» بیان می‌کنند که اغلب کشورهای توسعه یافته صنعتی به منظور ارتقای آموزش، کمک هزینه‌هایی را برای دانشجویان در نظر گرفته‌اند. البته، برخی از این طرحها که سهیم شدن دانشجویان را نیز در پرداخت هزینه‌ها مطالبه می‌کنند، بیشتر پذیرفته شده‌اند. وامهایی نیز وجود دارد که به صورت مشروط به درآمد به دانشجویان ارائه می‌شوند که این نوع وامها امنیت خاطر بیشتری را از بابت

سرمایه‌گذاری تحصیلی فراهم می‌آورند. نتایج نشان داده است که وام‌های مشروط به درآمد با اشتراک در ضرر و زیان به‌طور مساوی، سطح مطلوبی از مشارکت دو جانبه را فراهم می‌کند.

جانستون (Johnstone, 2004) بیان می‌دارد که سهم شدن در هزینه‌ها یا به عبارت دیگر، انتقال بخشی از هزینه‌های تحصیلی از دوش دولت به خانواده‌ها و دانشجویان یک رویداد جهانی است که به‌صورت افزایش در شهریه‌های تحصیلی، مخارج غذا و مسکن و کاهش کمک هزینه‌های تحصیلی نمایان شده است. این پدیده حتی در برخی از کشورهای اروپایی که هنوز مقید به تحصیل رایگان هستند، رواج پیدا کرده است. این کشورها در حالی تظاهر به پایبندی به آموزش رایگان می‌کنند که بیشترین درآمد مؤسسات آموزشی آنها وابسته به شهریه‌های دریافتی آنهاست.

اسلاوین (Slavin, 2010) بیان می‌دارد که در سال‌های اخیر اقدامات زیادی در خصوص انگیزش مالی دانشجویان به منظور تشویق آنان به بهتر درس خواندن، افزایش دستاوردهای آکادمیکی، افزایش سرعت فراغت از تحصیل و سایر نتایج آموزش صورت گرفته است. برنامه‌های صندوق مالی مشروط در برخی از کشورهای در حال توسعه نتایج مطلوبی در باره اثرهای تشویق مالی دانشجویان داشته است. نتایج تحقیقات در کشورهای در حال توسعه نشان می‌دهد که تأمین هزینه‌های تحصیلی به میزان چشمگیری سبب افزایش توجه دانشجویان به مسائل درسی شده است.

رودستین و راس (Rothstein and Rouse, 2011) بیان می‌کنند که قرض و بدهی دانشجویان سبب می‌شود تا آنها به جای انتخاب مشاغلی که بیشتر مقبولیت اجتماعی دارند، به شغل‌هایی روی آورند که اساساً پر درآمدتر هستند. همچنین، این بدهیها در تصمیمات دانشگاهی آنها نیز بسیار اثرگذار است و حتی مطابق برآوردهای محققان این افراد در آینده هم سبک زندگی استانداردی نخواهند داشت. مطابق دو توضیح در این زمینه این افراد یا تحت فشار بستانکار خود روی به چنین مشاغلی می‌آورند یا ذاتاً زیر قرض بودن را دوست ندارند و از آن بیزارند. با وجود افزایش فزاینده تقاضا برای تحصیلات تکمیلی و همچنین، افزایش ظرفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی به ویژه دوره‌های شبانه در کشور، در تحقیق حاضر سعی شده است تا رابطه بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان با ادراک آنها از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی بررسی شود.

با توجه به ادبیات موجود در زمینه ادراک از سرمایه‌گذاری در آموزش عالی، این ادراک شامل ادراک از شهریه، درآمدهای آتی پولی، درآمدهای آتی غیر نقدی، دریافت وام و سیاست‌های حمایتی است. شهریه تمام یا بخشی از هزینه‌های یک مؤسسه آموزش عالی خاص برای تدارک یک برنامه آموزشی خاص است. درآمدهای آتی به مزایایی گفته می‌شود که در آینده برای فرد حاصل خواهد شد و ریشه در آموزش عالی دارد و این درآمدها اگر بر حسب مقادیر پولی قابل اندازه‌گیری باشند، پولی و اگر بر حسب مقادیر پولی قابل اندازه‌گیری نباشند، غیرنقدی نامیده می‌شوند. قرضی را که دانشجویان بابت پرداخت تمام یا بخشی از شهریه آموزش عالی دریافت می‌کنند، دریافت وام و کمک‌هایی که از طرف دولت یا

برخی از مراکز مرتبط با آموزش عالی ارائه می‌شود تا دانشجویان بخشی از هزینه‌های تحصیل خود را پوشش دهند، سیاست‌های حمایتی می‌نامند (Vossensteyn, 2005).

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از مناسب بودن شهریه تحصیلات تکمیلی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از مناسب بودن شهریه را دارد.
 ۲. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از درآمدهای آتی پولی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از درآمدهای آتی پولی را دارد.
 ۳. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از درآمدهای آتی غیرنقدی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از درآمدهای آتی غیرنقدی را دارد.
 ۴. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از دریافت وام رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از دریافت وام را دارد.
 ۵. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از مناسب بودن سیاست‌های حمایتی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از سیاست‌های حمایتی را دارد.
- فرضیه اصلی: بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک از سرمایه‌گذاری آنها در تحصیلات تکمیلی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از سرمایه‌گذاری را دارد.

روش پژوهش

در تحقیق حاضر با توجه به ماهیت و موضوع از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی‌ارشد دوره‌های شبانه دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تعداد ۱۲۰۴۵ نفر بود. تعداد ۳۷۹ نفر از دانشگاه‌های صنعتی امیرکبیر، تربیت مدرس، تربیت معلم، تهران، صنعتی شریف و علامه طباطبایی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای با استفاده از جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند که در نهایت، بعد از اجرا تعداد ۳۷۳ پرسشنامه جمع‌آوری شد. تعداد نمونه و جنسیت دانشجویان در هر دانشگاه در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی دانشجویان شرکت کننده در تحقیق با توجه به دانشگاه و جنسیت

دانشجویان			دانشگاه
جمع	مرد	زن	
۶۲	۳۰	۳۲	تربیت معلم تهران
۶۴	۳۲	۳۲	علامه طباطبائی
۵۸	۲۷	۳۱	تربیت مدرس
۶۱	۲۹	۳۲	تهران
۶۵	۳۲	۳۳	صنعتی شریف
۶۳	۳۲	۳۱	صنعتی امیر کبیر
۳۷۳	۱۸۲	۱۹۱	مجموع

در این پژوهش برای اندازه‌گیری وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان و ادراک آنها از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی از پرسشنامه ۳۵ گویه‌ای که علاوه بر موارد یادشده متغیرهای ادراک از مناسب بودن شهریه، درآمدهای آتی نقدی، درآمدهای آتی غیر نقدی، دریافت وام و سیاستهای حمایتی را نیز اندازه‌گیری می‌کرد، استفاده شد. روایی ابزار را تعدادی از استادان دانشگاههای تربیت معلم تهران و مازندران بررسی و تأیید کردند. برای محاسبه پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۷۰۱ بود.

یافته‌ها

فرضیه ۱. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از مناسب بودن شهریه تحصیلات تکمیلی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از مناسب بودن شهریه را دارد.

با توجه به جدول ۲ در خصوص رگرسیون فرضیه اول، ضریب همبستگی برابر با ۰/۱۴۶ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار f به‌دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنادار است و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح ۰/۰۵ معنادار است و می‌توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از مناسب بودن شهریه را دارد.

جدول ۲- مربوط به رگرسیون فرضیه اول

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
۰/۰۰۵	۲/۸۴۴	۰/۱۴۶	۰/۰۰۵	۸/۰۸۹	۰/۰۲۱	۰/۱۴۶

فرضیه ۲. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از درآمدهای آتی پولی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش بینی ادراک از درآمدهای آتی پولی را دارد.

با توجه به جدول ۳ در خصوص رگرسیون فرضیه دوم، ضریب همبستگی برابر با $-0/030$ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار F به دست آمده در سطح $0/05$ معنادار نیست و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح $0/05$ معنادار نیست و می توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش بینی ادراک از درآمدهای آتی پولی را ندارد.

جدول ۳- مربوط به رگرسیون فرضیه دوم

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
$0/561$	$-0/582$	$-0/030$	$0/561$	$0/339$	$0/001$	$-0/030$

فرضیه ۳. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از درآمدهای آتی غیرنقدی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش بینی ادراک از درآمدهای آتی غیرنقدی را دارد.

با توجه به جدول ۴ در خصوص رگرسیون فرضیه سوم، ضریب همبستگی برابر با $-0/057$ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار F به دست آمده در سطح $0/05$ معنادار نیست و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح $0/05$ معنادار نیست و می توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش بینی ادراک از درآمدهای آتی غیرنقدی را ندارد.

جدول ۴- مربوط به رگرسیون فرضیه سوم

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
$0/272$	$-1/101$	$-0/057$	$0/272$	$1/212$	$0/003$	$-0/057$

فرضیه ۴. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از دریافت وام رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش بینی ادراک از دریافت وام را دارد.

با توجه به جدول ۵ در خصوص رگرسیون فرضیه چهارم، ضریب همبستگی برابر با $-0/035$ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار F به دست آمده در سطح $0/05$ معنادار نیست و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح $0/05$ معنادار نیست و می‌توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از دریافت وام را ندارد.

جدول ۵- مربوط به رگرسیون فرضیه چهارم

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
$0/495$	$-0/682$	$-0/035$	$0/495$	$0/466$	$0/001$	$-0/035$

فرضیه ۵. بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک آنها از مناسب بودن سیاست‌های حمایتی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از سیاست‌های حمایتی را دارد.

با توجه به جدول ۶ در خصوص رگرسیون فرضیه پنجم، ضریب همبستگی برابر با $-0/108$ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار F به دست آمده در سطح $0/05$ معنادار است و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح $0/05$ معنادار است و می‌توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از سیاست‌های حمایتی را دارد.

جدول ۶- مربوط به رگرسیون فرضیه پنجم

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
$0/038$	$-2/079$	$-0/108$	$0/038$	$4/324$	$0/012$	$-0/108$

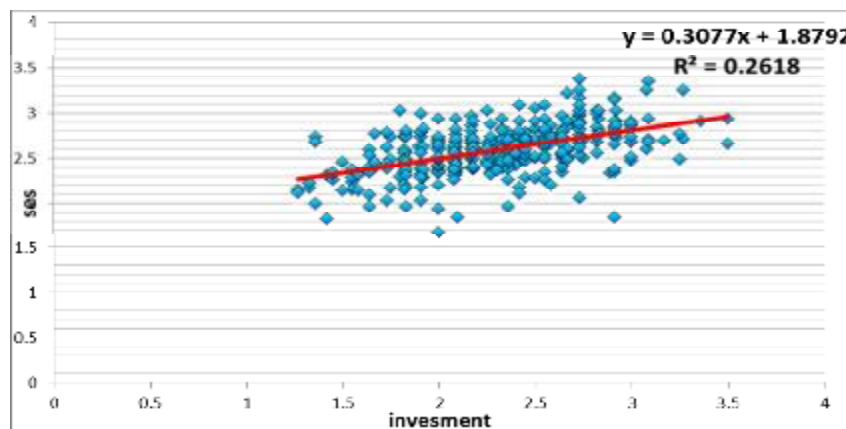
فرضیه اصلی: بین وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان شبانه و ادراک از سرمایه‌گذاری آنها در تحصیلات تکمیلی رابطه معناداری وجود دارد و وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی ادراک از سرمایه‌گذاری را دارد.

با توجه به جدول ۷ در خصوص رگرسیون فرضیه اصلی، ضریب همبستگی برابر با $0/511$ است که مدل رگرسیون با توجه به مقدار F به دست آمده در سطح $0/05$ معنادار است و با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در سطح $0/05$ معنادار است و می‌توان گفت وضعیت اجتماعی و اقتصادی قدرت پیش‌بینی

ادراک از سرمایه‌گذاری را دارد (شیب خط و معادله رگرسیون مربوط به فرضیه اصلی در نمودار ۱ مشاهده می‌شود).

جدول ۷- مربوط به رگرسیون فرضیه اصلی

معناداری	t	β	F رگرسیون		ضریب تعیین	ضریب همبستگی
			معناداری	f		
۰/۰۰۰	۱۱/۴۵۶	۰/۵۱۱	۰/۰۰۰	۱۳۱/۳۳۷	۰/۲۶۱	۰/۵۱۱



نمودار ۱- شیب خط و معادله رگرسیون ادراک از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی با توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص فرضیه اول به نظر می‌رسد که دانشجویان دوره‌های شبانه که به صورت پرداخت شهریه به تحصیل مشغول‌اند، به مقدار شهریه حساس هستند و در برابر آن عکس‌العمل نشان می‌دهند؛ به عبارت دیگر، دانشجویانی که در وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین قرار دارند، مقدار شهریه دوره‌های شبانه تحصیلات تکمیلی را نامناسب می‌دانند و این در حالی است که دانشجویانی که در وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالاتر قرار دارند، میزان شهریه را مناسب‌تر ارزیابی می‌کنند. طبق نظریه عمومی قیمت، دانشجویان از خانواده‌هایی با منابع مالی بالا حساسیت کمتری به مقدار شهریه، در مقایسه با دانشجویان کم درآمد دارند. بدین معنا، نیاز به آموزش عالی برای دانشجویان کم درآمد نسبت به ثروتمندان حساس‌تر است. به هر حال، آموزش در دوره‌های شبانه تحصیلات تکمیلی هزینه‌هایی نیز دارد که با افزایش تقاضا

برای این دوره‌ها این هزینه‌ها نیز افزایش می‌یابد و با توجه به اینکه دولت قادر به تأمین همه این هزینه‌ها نیست، وجود داشتن شهریه و سهمی شدن در هزینه‌های آموزش عالی به خصوص در دوره‌های تحصیلات تکمیلی یکی از راه‌های پاسخگویی به این تقاضاست. آگاهی از ادراک دانشجویان در ارتباط با مناسب بودن شهریه می‌تواند بر ساخت تصمیم‌های دانشجویان و همچنین، دولت تأثیرگذار باشد این موضوع به طور ضمنی به این نکته اشاره دارد که افزایش شهریه‌ها مستلزم پرداخت کمک هزینه و وام‌های تحصیلی برای حفظ سطوح مشارکت دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین در دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. برخی از پژوهشگران معتقدند که وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان پیش‌بینی کننده تقاضا بر مبنای مبالغ شهریه است (Leslie and Brinkman, 1987; Heller, 1997; Hossler et al., 1989; McPherson and Schapiro, 1997; Kane, 1995; Gladieux and Hauptman, 1995; Tangkitvanich and Manasboonphempool, 2010; Finnie, 2004; Ashworth, 1997; Vossensteyn, 2005; Johnstone, 2009).

در خصوص فرضیه دوم تحقیق مشخص شد که وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا یا پایین پیش‌بینی کننده ادراک دانشجویان از درآمدهای آتی پولی نیست. به نظر می‌رسد که دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا و پایین اغلب به دنبال دستیابی به شغل مناسب، دریافت حقوق مستمر ماهیانه، داشتن درآمدهای جانبی، پس‌انداز، داشتن شغل‌های رسمی و دولتی و امنیت شغلی هستند. با توجه به نظریه سرمایه‌انسانی آموزش عالی، به خصوص در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، نوعی سرمایه‌گذاری است و آموزش را می‌توان به عنوان منبع اصلی توانمندی‌های اکتسابی افراد در نظر گرفت و فردی که آموزش بیشتری دریافت می‌کند و دوره‌های آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی را پشت سر می‌گذارد، دارای مهارت و بهره‌وری بالایی می‌شود و از این رو، بهره‌وری تا حد زیادی تعیین کننده برگشتهای مالی آتی است و موجب افزایش درآمد در آینده می‌شود. در میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی به نظر می‌رسد که آنان غافل از داشتن درآمدهای آتی پولی همانند دستیابی به شغل مناسب، دریافت حقوق مستمر ماهیانه، داشتن درآمدهای جانبی، پس‌انداز، داشتن شغل‌های رسمی و دولتی و امنیت شغلی نبوده‌اند. نتیجه به‌دست آمده با مطالعات شولتز (Schultz, 1961)، بلاگ (Blaug, 1985)، جونز (Johnes, 1993)، باون (Bowen, 1997)، بلوندال و همکاران (Blondal et al., 2002)، بار (Barr, 2004) و بائوم و پایا (Baum and Payea, 2004) مبنی بر اینکه دانشجویان به دنبال منافع آتی در آموزش عالی هستند، همسویی دارد و همچنین، با مطالعات رابین (Rabin, 1998)، اودانقه و رابین (O'Donoghue and Rabin, 1999)، تالر (Thaler, 1992) و ووستن (Vossensteyn, 2005) مبنی بر اینکه دانشجویان دارای وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین انتظارات درآمد آتی پایین‌تری را نسبت به دانشجویان دارای وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا دارند، مغایرت دارد و البته، شاید بدین دلیل که در کشور ایران دانشجویان برای ورود به رشته‌های

مختلف آزمون جامع می‌دهند و دسترسی برای تمام رشته‌ها برای دانشجویان دارای وضعیت اجتماعی و اقتصادی مختلف یکسان است و در واقع، زمینه اجتماعی - اقتصادی تعیین کننده نوع و مدت برنامه درسی نخواهد بود، این مغایرت وجود داشته باشد. اما در بسیاری از کشورها دانشجویان با وضعیت اجتماعی اقتصادی بالا به دانشگاه‌های معتبرتر و رشته‌های تحصیلی با درآمدهای آتی بیشتر راه پیدا می‌کنند (Vossensteyn, 2005).

در خصوص فرضیه سوم تحقیق به نظر می‌رسد که ثمره‌های غیرنقدی، غیرمادی یا غیرپولی آموزش عالی در کوتاه مدت به طور مستقیم تأمین کننده خواسته‌های ویژه دانشجویان مانند کنجکاوی و لذت یادگیری و دانش و در طولانی مدت به وجود آورنده شأن اجتماعی بالاتر و رضایت‌مندی بیشتر باشد. البته، با توجه به نتیجه به دست آمده این عوامل در خصوص وضعیت اجتماعی و اقتصادی مختلف دانشجویان متفاوت نیست و نکته قابل توجه این است که راهیابی به آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی در کشور ایران به فرهنگ تبدیل شده است و جزء ارزشهای جامعه به شمار می‌رود و این انتظار از افراد وجود دارد که وارد آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی شوند. هر چند تحقیقی مستقیماً در خصوص فرضیه یاد شده انجام نگرفته است، اما در برخی از مطالعات (Bowen, 1997; Hossler et al., 1989; March and Olsen, 1995; Blackwell et al., 2001; Vrontis, 2007) ارزشهای شخصی، فرهنگ، منافع غیر مادی و فرهنگ خانوادگی از عوامل مؤثر در انتخاب دانشجویان برای ورود به آموزش عالی و ادامه آن برشمرده شده است.

در خصوص فرضیه چهارم به نظر می‌رسد که نگرش دانشجویان در باره بدهی نگرشی شبیه به امانت‌گیری باشد و این مانع از دریافت وام از طرف دانشجویان نخواهد بود. به هر حال، دانشجویان اگر از وضعیت اجتماعی یا اقتصادی بالا یا پایینی برخوردار باشند، تفاوتی در تمایل به دریافت وام برای آنها وجود نخواهد داشت و اگر امکانات گرفتن وام فراهم باشد، بیشتر دانشجویان خواستار استفاده از وام‌هایی برای پرداخت شهریه تحصیلی هستند. با توجه به نظریه آینده‌نگری بر پایه محاسبه ذهنی، دانشجویان هزینه‌های مختلفی را در نظر می‌گیرند و ممکن است آنها تمایل کمتر یا بیشتری برای استفاده از پول در انواع مختلفی از هزینه‌ها داشته باشند. از این رو، ممکن است دانشجویان پول زیادی را برای خریدهای دیگر یا در مواردی پس‌انداز نیز صرف کنند، اما برای پرداخت شهریه تحصیلات تکمیلی تمایل به استفاده از وام دارند، به خصوص در کشور ایران با توجه به همراه بودن دانشجویان برخوردار از تحصیل رایگان و دانشجویان شهریه‌ای در یک مکان و زمان، نوعی احساس بر خورداری از حق مبنی بر استفاده از وام‌های پرداخت شهریه وجود دارد. برخی از پژوهشگران معتقدند دانشجویانی که داشتن بدهی را می‌پذیرند، آن را مانع ادامه تحصیل نمی‌دانند و از امکانات وام برای ادامه تحصیل استفاده خواهند کرد. (Connor et al., 2001; Forsyth and Furlong, 2000; Ashworth, 1997; Thaler, 1991, 1992; Callender, 2003, 2005; Finnie, 2004).

در خصوص فرضیه پنجم دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا سیاست حمایت دانشجویی را نسبت به دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین ناکافی می‌دانند. با توجه به نظریه آینده‌نگری بر پایه سطوح مرجع، به احتمال فراوان دانشجویان حمایت دانشجویی را در ارتباط با موقعیت درآمدی واقعی خود و والدین‌شان ارزشگذاری می‌کنند؛ این بدان معناست که مطلوبیت یا عدم مطلوبیت نهایی کمکهای مالی و سیاستهای حمایتی برای دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا، پایین‌تر از دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین است، چون دانشجویان درآمد واقعی خود و خانواده‌شان را به‌عنوان مرجعی برای ارزیابی هزینه‌ها و مزایای فعلی و آتی حضور در آموزش عالی در نظر می‌گیرند. بر طبق علم اقتصاد رفتاری دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین احتمالاً هزینه‌ها و مزایای فعلی را در خصوص سیاستهای حمایتی زیاد برآورد می‌کنند. برخی از پژوهشگران (Thaler, 1991; Sippel, 1997; Rabin, 1998; Loomes, 1998; Humphrey, 1999; Kahneman and Tversky, 2000; Bolger and Antonides, 2000; The Royal Swedish Academy of Sciences, 2002) نیز معتقدند که دانشجویان سطوح حمایتی را با توجه به سطوح مرجع مورد ارزیابی و قضاوت قرار می‌دهند.

در خصوص فرضیه اصلی تحقیق ادراک از سرمایه‌گذاری در گروه دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی بالا بیشتر است. به نظر می‌رسد که جذابیت پیدا کردن شغلی مناسب بعد از پایان تحصیلات در آموزش عالی به جای سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی برای دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین بیشتر باشد؛ به عبارت دیگر، دانشجویان با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین سعی می‌کنند تا به‌دنبال منافع فوری و در دسترس باشند. با توجه به نظریه آینده‌نگری بر پایه انتخاب درونی، دانشجویان در دوره زمانی خاصی با تعدادی از موقعیتهای انتخابی درونی مواجه می‌شوند که شامل تصمیمات مهمی مثلاً ازدواج، خریدخانه، سرمایه‌گذاری در بازار سهام، پس‌انداز و سرمایه‌گذاری در آموزش می‌شود. در تمام این موارد دانشجویان مجبور به مقایسه همزمان هزینه‌ها و مزایای دوره‌های مختلف زمانی هستند. دانشجویان بیشتر برای چیزهایی سرمایه‌گذاری می‌کنند که در آنها منفعت کم رد می‌شود. نتیجه به‌دست آمده از فرضیه یادشده با برخی از مطالعات (Leslie and Brinkman, 1987; Hossler et al., 1989; Gladieux and Hauptman, 1995; Kane, Heller, 1997; Christie and Munro, 2003; Callender, 2003; 1995; Gharun, 2004, 2006; Vossensteyn, 2005; Johnstone and Marcucci, 2009; Johnstone, 2009; Del Rey and Racionero, 2010) مبنی بر اینکه وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان پیش‌بینی کننده قوی سرمایه‌گذاری و پیگیری آموزش عالی توسط دانشجویان است، همسویی دارد.

انتخاب مبتنی بر تحصیل در آموزش عالی فرایند چندمرحله‌ای پیچیده‌ای است. مجموعه‌ای از عوامل وجود دارد که باعث تصمیم‌گیری برای ادامه یا عدم ادامه تحصیلات تکمیلی خواهد شد. چهارچوب

ذهنی از یک فرد به فرد دیگر متفاوت است. از این رو، ادراک فردی دانشجویان تحت تأثیر محرکهای مالی شامل وضعیت اجتماعی و اقتصادی و سطوح مرجع و میزانی است که به پدیده‌های روانشناسی مانند مخالفت با زیان، حساسیت تنزیلی و تأثیرات انتخاب درونی ارتباط دارند. چهارچوبهای ذهنی دانشجویان باعث به وجود آمدن ادراک سرمایه‌گذاری دانشجویان در باره تحصیلات تکمیلی خواهد شد. به‌طور کلی، نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر نشان می‌دهد که محرکهای مالی و اجتماعی از عوامل پیش‌بینی کننده در ادراک از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی است. همان طور که در نتایج مشخص شد، وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان پیش‌بینی کننده خوبی برای ادراک از مناسب بودن وام و سیاستهای حمایتی دانشجویان است.

پیشنهادها

به نظر می‌رسد که وضعیت اجتماعی و اقتصادی دانشجویان عامل تعیین کننده و مهمی برای سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی باشد. به هر حال، ادراک دانشجویان از سرمایه‌گذاری در تحصیلات تکمیلی نیز می‌تواند آشکار کننده نکات دقیق و ظریفی در خصوص انتخاب دانشجویان باشد. با توجه به اینکه هر ساله در کشور ایران به تقاضا برای تحصیلات تکمیلی و ظرفیتهای آن افزوده می‌شود، اقتصاد رفتاری می‌تواند به روشن شدن وضعیت هزینه‌های تحصیلات تکمیلی کمک کند. پیشنهاد می‌شود که مدیران و سیاستگذاران وزارت علوم در باره مناسب بودن میزان شهریه تحصیلات تکمیلی بررسی کنند و مبلغ وامهای شهریه تحصیلات تکمیلی و همچنین، سیاستهای حمایتی از دانشجویان دوره‌های شبانه تحصیلات تکمیلی را در قالب کمک هزینه‌های تحصیلی و طرحهای پژوهشی افزایش دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود تا مدیران دانشگاهها با رایزنی با بخشهای مختلف صنعت، کشاورزی و خدمات، امکان دستیابی به مشاغل پاره وقت را برای دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی فراهم کنند.

References

1. Ashworth, John (1997); "A Waste of Time? Private Rates of Return to Higher Education in the 1990"; *Higher Education Quarterly*, Vol. 51, No. 2, pp. 164-188.
2. Barr, N. (2004); *The Economics of the Welfare State*; Fourth Edition, Oxford: Oxford University Press.

3. Baum, S. and Payea, K. (2004); *Education Pays 2004, The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*, Washington, DC: The College Board.
4. Becker, G. S. (1964); *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*; Second Edition, New York: NBER.
5. Blackwell, R.J., Miniard, P.W. and Engel, J.F. (2001); *Consumer Behavior; 9th Edition*, South-Western.
6. Blaug, M. (1985); "Where are we Now in the Economics of Education?"; *Economics of Education Review*, Vol. 4, pp. 17-28.
7. Blondal, S., Field, S. and Girouard, N. (2002); *Investment in Human Capital Through Upper-secondary and Tertiary Education*; Paris: OECD.
8. Bolger, F. and Antonides, G. (2001); *Dual Processes in Consumer Choice*; Rotterdam: RIBES Report No. 2001-01.
9. Bouse, G. and Hossler, D. (1991); "A Longitudinal Study of College Student Choice: A Progress Report"; *Journal of College Admissions*, Vol. 130, pp. 11-16.
10. Bowen, H.R. (1977); *Investment in Learning, The Individual and Social Value of American Higher Education*; Jossey-Bass, San Francisco.
11. Callender, C. (2003); *Attitudes to Debt, School Leavers and Further Education Students' Attitudes to Debt and their Impact on Participation in Higher Education*; London: Universities UK.
12. Callender, C. (2005); Access to Higher Education in Britain: The Impact of Tuition Fees and Financial Assistance; in: Johnstone, D. B., Joao, M. Rosa, Teixeira, P. and Vossensteyn, J.J.; *Hard Choices – Cost-Sharing, Efficiency and Equity in Higher Education Policy*; Douro Series, Dordrecht: Kluwer.

13. Christie, H. and Munro, M. (2003); "The Logic of Loans: Students' Perceptions of the Costs and Benefits of the Student Loan"; *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 5, pp. 621-636.
14. Connor, H., Dawson, S., Tyers, C., Eccles, J., Regan, J. and Aston, J. (2001); *Social Class and Higher Education: Issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups*; Research Report RR 267, London: Department for Education and Employment.
15. Del Rey, E. and Racionero, M. (2010); "Financing Schemes for Higher Education"; *European Journal of Political Economy*, Vol. 26, pp. 104-113.
16. Dynarski, S. (2003); "Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion"; *American Economic Review*, Vol. 93, No. 1, pp. 279-288.
17. Finnie, R. (2004); *Student Financial Aid: The Roles of Loans and Grants*; Working Paper 37, School of Policy Studies, Kingston: Queen's University.
18. Forsyth, A. and Furlong, A. (2000); *Socio-economic Disadvantage and Access to Higher Education*; Bristol: Policy Press.
19. Gharun, M. (2004); "Effects of Family Socio – economic Status on Demands for Higher Education"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 43-74 (in Persian).
20. Gharun, M. (2006); "The Examination and Estimation of the Effects of Family Socio – economic Characteristics on Demand for Higher Education"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Vol. 12, No. 2, pp. 91-109 (in Persian).
21. Gladieux, L.E. and Hauptman, A.M.(1995); *The College Aid Quandary: Access, Quality, and the Federal Role*; The Brookings Institution, Washington D.C.
22. Heller, D.E. (1997); "Student Price Response in Higher Education, an Update to Leslie and Brinkman"; *Journal of Higher Education*, Vol. 68, No. 6, pp. 624-659.

23. Hossler, D., Braxton, J.M. and Coopersmith, G. (1989); Understanding Student College Choice; in: Smart, J.C. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*; Vol. V, New York: Agathon Press.
24. Humphrey, S.J. (1999); "Probability Learning, Event-splitting Effects and the Economic Theory of Choice"; *Theory and Decision*, Vol. 46, pp. 51-78.
25. Johnes, G. (1993); *The Economics of Education*; London: The MacMillan Press Ltd.
26. Johnstone, Bruce (2004); "The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives"; *Economics of Education Review*, Vol. 23, pp. 403-410.
27. Johnstone, Bruce (2009); *Worldwide Trends in Financing Higher Education: A Conceptual Framework*; This Paper was Written for the Introductory Chapter in a Book, *Financing Higher Education: Access and Equity* Edited by Jane Knight, to be Published in 2009 (Forthcoming) by Sense Publishers.
28. Johnstone, Bruce and Marcucci, Pamela (2009); *International Comparative Higher Education and Cost-sharing*; Johns Hopkins University Press.
29. Jongbloed, B.W.A. (2004); *Regulation and Competition in Higher Education*; in: Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (eds), *Markets in Higher Education, Rhetoric or Reality?*; Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
30. Kahneman, D. and Tversky, A. (1979); "Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk"; *Econometrica*, Vol. 47, pp. 263-291.
31. Kahneman, D. and Tversky, A. (2000); *Choices, Values, and Frames*; New York: Cambridge University Press.
32. Kane, T.J. (1995); *Rising Public College Tuition and College Entry: How Well do Public Subsidies Promote Access to College?*; New York: National Bureau of Economic Research, Working Paper, No. 5164.

33. Leslie, L.L. and Brinkman, P.T. (1987); "Student Price Response in Higher Education"; *Journal of Higher Education*, Vol. 58, No. 2, pp. 181-204.
34. Leslie, L.L. and Brinkman, P.T.(1988); *The Economic Value of Higher Education*; New York: American Council on Education, Macmillan.
35. Loomes, G. (1998); "Probabilities vs Money: A Test of some Fundamental Assumptions about Rational Decision-making"; *The Economic Journal*, Vol. 108, pp. 477-489.
36. March, J.G. and Olsen, J.P. (1995); *Democratic Governance*; New York: Free Press.
37. McPherson, M.S. and Schapiro, M.O. (1997); Demand for American Higher Education: Prices, College Attendance, and Federal Policy; in: Miller, P.W. and Pincus, J.J.; *Funding Higher Education: Performance and Diversity*; Canberra: Commonwealth of Australia.
38. O'Donoghue, T. and Rabin, M. (1999); "Doing it Now or Doing it Later"; *The American Economic Review*, Vol. 89, No. 1, pp. 103-124.
39. Psacharopolous, G. (ed.) (1987); *Economics of Education, Research and Studies*; Oxford: Pergamon Press.
40. Rabin, M. (1998); "Psychology and Economics"; *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXVI, pp. 11-46.
41. Rothschild, M. and White, L.J. (1995); "The Analytics of Pricing of Higher Education and other Services in which the Customers are Inputs"; *Journal of Political Economy*, Vol. 103, No. 3, pp. 573-586.
42. Rothstein, J. and Rouse, C.E. (2011); "Constrained after College: Student Loans and Early-career Occupational Choices"; *Journal of Public Economics*, Vol. 95, pp. 149-163.
43. Samuelson, P.A. (1980); *Economics*; New York: McGraw-Hill.
44. Schultz, T.W. (1961); "Investment in Human Capital"; *American Economic Review*, Vol. 51, pp. 1-17.

45. Sippel, R. (1997); "An Experiment on the Pure theory of Consumer Behaviour"; *The Economic Journal*, Vol. 107, pp. 1431-1444.
46. Slavin, R.E. (2010); "Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments"; *Educational Research Review*, Vol. 5, pp. 68–80.
47. St. John, E.P. (1994); *Prices, Productivity, and Investment: Assessing Financial Strategies in Higher Education*; (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3), Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
48. Tangkitvanich, S. and Manasboonphempool, A. (2010); "Evaluating the Student Loan Fund of Thailand"; *Economics of Education Review*, Vol. 29, pp. 710–721.
49. Thaler, R.H. (1991); *Quasi Rational Economics*; New York: Russell Sage Foundation.
50. Thaler, R.H. (1992); *The Winner's Curse: Paradoxes and Anomalies of Economic Life*; Princeton: Princeton University Press.
51. The Royal Swedish Academy of Sciences (2002); *Foundations of Behavioral and Experimental Economics*; Daniel Kahneman and Vernon Smith, Advanced Information on the Prize in Economic Sciences 2002, Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien.
52. Vossensteyn, J.J. (2003); *Tuition Fees and Student Support; An Issue of Cost Sharing?*; in: File, J. and Goedegebuure, L.(eds.); *Real-time Systems, Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*; CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), Brno: VUTIUM Press.
53. Vossensteyn, J.J. and Canton, E. (2001); *Tuition Fees and Accessibility: The Australian HECS*; In: CPB/CHEPS, Higher Education Reform: Getting the Incentives Right, Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (CPB) and Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Den Haag: Sdu Uitgevers.

54. Vossensteyn, Johan Jacob (2005); *Perception of Student Price-responsiveness, A Behavioral Economics Exploration of The Relationship between Socio-Economic Status, Perceptions of Financial Incentives and Student Choice*; Published by CHEPS/UT, Postbus 217, 7500 AE Enschede.
55. Vrontis, D. (2007); "A Contemporary Higher Education Student-choice Model for Developed Countries"; *Journal of Business Research*, Vol. 60, pp. 979–989.
56. World Bank (2002); *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*; Washington D.C.: World Bank.