

Рыбников А.М.
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ
РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВХОЖДЕНИЯ УКРАИНЫ В БОЛОНСКИЙ
ПРОЦЕСС

На данном историческом этапе образование в Украине и его экономика сталкиваются с двумя существенными моментами, тесно связанными между собой. С одной стороны идет модернизация, как среднего, так и высшего образования с целью создания механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства. С другой стороны Украина взяла курс на вхождение в Болонский процесс, на интеграцию в единое европейское образовательное пространство, что требует разработки совместимых с западноевропейскими нормами рамочных Государственных стандартов школьного, вузовского, послевузовского и дополнительного образования. Цель - создание основ системы «образования через всю жизнь» и успешная реализация программ многоступенчатой подготовки специалистов, с усилением внимания изучению иностранных языков и интернационализации образования.

В связи с этим сейчас в образовательных учреждениях, науке, прессе, других СМИ идет серьезная дискуссия о путях и методах реформы, о социальных, экономических и других последствиях этой реформы. Поэтому можно считать, что *затронутая в данной работе тема является актуальной.*

Начало третьего тысячелетия характеризуется глобализацией мировой экономики и переходом развитых стран от индустриального общества к обществу постиндустриальному с информационной экономикой, когда ключевым моментом становится создание новых знаний и их распространение. Поэтому концепцию проводимой реформы образования можно определить как: «Знание есть основной ресурс третьего тысячелетия». Однако, как и любая реформа, данная реформа представляется неоднозначной. В связи с этим возникает необходимость проанализировать ее положительные и отрицательные социально-экономические последствия и наметить пути решения возникающих задач. В этом, собственно, и состоит *цель данной работы.*

Под экономикой образования, мы понимаем чаще всего финансово-материальную систему функционирования учреждений образования, опуская ее социальный смысл. Но экономика образования куда более сложна. А.Б. Вифлеемский [2] дает такое определение экономике образования: «*Экономика образования – это наука, изучающая социально-экономические отношения, связанные с производством, распределением и потреблением образовательных услуг, а также исследующая влияние уровня образования на экономический рост и благосостояние общества и личности.*» Таким образом, если первая часть формулировки отражает бытующее мнение об экономике образования, то вторая ее часть показывает, что экономика образования занимается также изучением места образования в жизни людей, в экономическом пространстве. Аналогичная трактовка экономики образования принята и в развитых странах.

Долгое время в экономике образования царствовала теория человеческого капитала [1]. Ее идея состоит в том, что человек в ходе образования приобретает некоторый капитал, который затем дает ему возможность заработать больше денег. Этот капитал, который копится по мере образования, требует определенного первоначального инвестирования средств. Поскольку этот капитал человек приобретает сам, то и оплачивать образование он должен сам. Но образовательный уровень людей оказывает существенное влияние на экономику страны и ее национальный доход. С этой точки зрения оплачивать образование должно государство. И здесь важно найти оптимальное соотношение между частным и государственным инвестированием в образование на всех его уровнях.

Первым ключевым аспектом проводимой реформы среднего образования является переход школы на двенадцатилетний цикл обучения с разделением его по англо-американскому типу на три блока: «младшая» школа (1 - 4 классы), «средняя» школа (5 - 8 классы), «старшая» школа (9 - 12 классы). Согласно Декларации Совета Европы (1992) преобладающей международной практикой является двенадцатилетнее школьное образование. По мнению авторов проекта, это даст возможность признания адаптированных школьных аттестатов за рубежом, возможность поступления в зарубежные вузы, наши выпускники станут более конкурентоспособными на западном рынке образовательных услуг.

Для исследования социально-экономической стороны этого аспекта обратимся к зарубежному опыту [4]. Специалисты по теории человеческого капитала пришли к выводу, что наиболее эффективным с экономической точки зрения является начальное образование («младшая» школа). Именно там вложения дают наибольшую отдачу, наибольший внутренний (человеческий) и внешний (государственный) эффект. Родители понимают цель начального образования, оно нужно обществу, нужны простые технологические навыки счета, чтения и письма, а самое главное – необходимо вхождение в культуру. Задача начальной школы признается обществом и общество согласно за нее платит. В высокоразвитых, западных странах финансирование со стороны общества достигает здесь до трети от государственного.

«Средняя» школа, имеет провал в негосударственном финансировании. Статистика и опросы общественного мнения показывают, что на обучение с 5-го по 8-й класс мало кто хочет давать деньги. Родители не очень понимают цели этого промежутка обучения. Педагоги могут утверждать, что именно здесь происходит становление абстрактного мышления, возникает отвлеченная логика. Но общество этого не понимает и относится скептически к необходимости тратить деньги на решение этих задач. Здесь, очевидно, вся проблема финансирования ляжет на плечи государства.

«Старшая» школа опять становится востребованной. Статистика показывает, что она финансируется родителями на уровне, близком к финансированию начального обучения, то есть около 25%. Но если цель

«младшей» школы является образовательной, то цель «старшей» школы во многом другая, состоящая в получении документа об образовании и подготовке к поступлению в вуз.

Если оценить «старшую» школу в плане обучения, то она решает прямо противоположные задачи тем образовательным задачам, которые ставит общество. Она идет по пути специализации, дифференциации, т.к. ее главная задача - готовить выпускников в вуз и никакой другой задачи она, по сути дела, не решает. Вуз начинает размывать эту специализацию, расширять кругозор, давать все более общее образование, скорее вводящее в культуру, а не в узкую специальность, подготавливать студентов к тому, что работать им, возможно, придется не по той специальности, на которую они поступали. А поскольку критерием для выпускников вузов является устройство на работу, то понятно, что *с точки зрения экономики образования это просто-напросто разбазаривание средств.*

Вместе с тем, теория человеческого капитала показала, что с повышением уровня образования эффективность его падает. Об эффективности магистратуры, аспирантуры, докторантуры говорить вообще трудно, так как нет статистических данных, которые бы позволяли утверждать, что это эффективно.

В более поздние годы возникли сомнения относительно эффективности образования вообще. Встал вопрос о правильности вычисления эффективности образования и о применимости статистики для оценки человеческого капитала. Появилось утверждение, что образование не дает вообще никакого эффекта. Разница в зарплате образованного и необразованного человека – это на самом деле разница в зарплате человека активного и неактивного.

В экономике образования появилось новое течение, названное на Западе *креденциализм* или вера в документ об образовании [1]. Креденциализм рассматривает документы об образовании не как свидетельства о накопленных навыках, знаниях, а как сигнал работодателю об активности их владельца. В критике теории человеческого капитала и в симпатии к креденциализму сошлись экономисты совершенно разных школ.

Теория человеческого капитала не была неверной. Она была верна в те времена и для той экономической ситуации, когда информация стоила дорого, и ее надо было копить всю жизнь. Тогда образование, несомненно, было человеческим капиталом. Очевидно, что для начальной школы эта теория верна и сейчас. Во всем остальном образовании царит мощный кризис, связанный с тем, что информация сильно подешевела. Чаще всего достаточно около трех месяцев, для того чтобы человека с соответствующими способностями научить той деятельности, которую ему надо выполнять на работе. А все то, что он прошел в школе и в вузе, становится не нужным. Все, кто окончили вуз и работают не на научных должностях, знают, что те знания, которые они приобрели в вузе, им для работы не нужны. А та работа, которую они выполняют, требует недолгого наставничества или краткосрочных курсов.

Информация стала такой дешевой в силу своего быстрого старения. Поэтому все время необходимо проходить переподготовку, перепрофилирование, повышение квалификации. Следовательно, постепенно из общества информационного мы переходим к обществу игровому. Здесь важны не столько знания, сколько умение общаться, умение находить нетривиальные решения. Что же касается информации, то существует ее глобальный, очень дешевый и очень доступный рынок – Интернет.

Современной школе надо, безусловно, развивать способности учеников, но раз жить и действовать им предстоит в игровом пространстве с меняющимися интересами, специализациями, выдумками, то и готовиться к деятельности в нем необходимо в игровых и проектных формах. Предметы так, как они изучаются сейчас в школе или в вузе, никому не нужны. Проект требует разносторонних знаний и умения привлекать их к практическому использованию.

Мы привыкли считать старое отечественное образование чуть ли не лучшим в мире. По объему во многом устаревшей научной информации оно действительно было самое емкое. Мы всегда снисходительно в этом плане смотрели на американскую школу, т.к. с преподаванием такого рода знаний там дело обстоит куда хуже, чем было у нас. Но в общении, во включении в жизнь коллектива, нахождении своего места там намного лучше. Теперь и нам не плохо бы обратиться к американскому опыту и не презирать наших отстающих учеников, а находить им место и понимать, что нужно им. Ясно, что это полезные члены общества.

В этом плане большой потенциал содержится в проектной методике. В большой дидактически организованной игре каждый может найти себе место с помощью тьютора, приносить пользу, учиться общению, взаимодействию, учиться применять свои знания, умения и таланты. Проблема состоит в том, что игровой метод обучения дает гораздо большую нагрузку на нервную систему ученика, чем предметный. На обычном уроке можно время от времени отвлекаться, а, работая в проекте, необходимо все время напрягаться. Здесь педагог должен придумать, как снимать излишнее напряжение. Не зря, например, в американской школе столько спорта.

Держась за предметное образование, мы проигрываем как страна. Теряет на этом и Европа по сравнению с малообразованной в нашем понимании Америкой, которая перешла практически на игровые и проектные методы обучения, которая ищет каждому ученику свое место.

Теорию креденциализма иногда также называют *теорией фильтра*. Для выпускника старших классов фильтр – поступление в вуз. Он искусственный, он далек и от образовательных проблем, и от потребностей общества, а связан скорее с государственными установлениями. Но для каждого родителя он очень важен. Фильтром для выпускников вузов является уже устройство на работу.

Сегодня становится очевидным, что задачи и фильтры играют большую роль, чем финансирование. Если задачи и фильтры осознаны, то финансирование всегда находится. Если же людям не понятно, зачем такое образование, то его престиж падает. Требования педагогов не встречают поддержки, потому что

общество не уверено в полезности такого образования, и платить за него не желает.

Вторым ключевым аспектом проводимой реформы среднего образования является введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), две главные цели которого – сделать оценку знаний «объективной», избавить выпускников от необходимости отдельно сдавать выпускные и вступительные экзамены в школе и вузе. В мировой практике наше нововведение уже давно апробировано, например, в США, Канаде, Великобритании.

Необходимо признать, что сейчас выпускные экзамены в школе носят в основном формальный и необъективный характер. Причинами этого являются:

- проведение и проверка результатов экзамена самими учителями по месту обучения и как следствие исправление ответов на вопросы или даже переписывание всей работы выпускника, так как в первую очередь оценка показывает результат работы педагога;
- низкий уровень испытаний, рассчитанный даже не на среднего ученика;
- сама обстановка проведения экзамена располагает к списыванию, к помощи в ответах как со стороны самих учеников, так и со стороны педагогов.

Отсюда происходят завышенные баллы аттестата и липовые школьные медали. Опыт показывает, что, например, в ТНУ им В.И.Вернадского только в среднем около 12% медалистов подтверждают свои медали. При этом некоторые медалисты не могут даже грамотно заполнить бланк заявления при поступлении в вуз.

Оценим положительные и отрицательные стороны социально-экономических последствий введения ЕГЭ. К положительным сторонам введения ЕГЭ можно отнести:

- Равные права всех выпускников при поступлении в вузы.
- Поступление в вуз становится на порядок легче. Абитуриент рассылает результаты своего ЕГЭ в разные вузы. Вузы, в свою очередь, официально объявляют нижнюю границу баллов, набранных абитуриентом на ЕГЭ, необходимых для зачисления на каждую специальность. Поэтому абитуриент будет знать заранее куда он заведомо может поступить и ему остается только ждать результатов из тех вузов, где с его баллами обстановка не так ясна.
- Расходы абитуриента на поступление в вуз снижаются в сотни раз, так как резко падает цена на репетиторство, минимизируется возможность взятки при поступлении, не нужно никуда ездить и, следовательно, тратить средства на проезд, проживание, питание, платить за подготовительные курсы.
- Абитуриент становится клиентом, а не просителем поскольку вуз становится заинтересованным в хорошем студенте, а не только абитуриент в хорошем вузе.
- Школьники будут лучше учиться в связи с резким повышением мотивации учебы, а значит, резко должно возрасти качество школьного образования.

Отдельно остановимся на такой социально-экономической проблеме как репетиторство. Это одна из основных проблем функционирования системы образования, связанная с проблемой взяточничества. Исследования [3] показывают наличие весьма значительного рынка репетиторских услуг. По самым скромным подсчетам 0,7% ВВП поступает на руки к репетиторам, причем значительно большая часть этих средств, приходится на вузовских преподавателей. Например, статистика показывает, что в России до 70% старшеклассников занимаются с платными учителями. Соответствующая статистика по Украине авторам неизвестна, хотя, судя по всему, она мало, чем отличается от российской статистики. На рынке репетиторских услуг происходит значительное социальное расслоение общества от людей, не нуждающихся в дополнительной подготовке к экзаменам в вуз, но обращающихся с прицелом на будущее к услугам репетиторов, до нуждающихся в такой подготовке, которую родители не в состоянии оплатить. Однако рынок репетиторских услуг не однороден. Часть репетиторов - это школьные учителя, вынужденные подрабатывать из-за низкого уровня доходов. Другие - преподаватели вузов, занятия с которыми не только предполагают получение дополнительной подготовки, но и зачастую дают пусть и неполную гарантию поступления в вуз. И здесь одна из главных задач ЕГЭ – по возможности свести к минимуму институт репетиторства, ликвидировать платные подготовительные курсы и платные экзамены, выровнять условия для поступления выпускников школ в вузы.

Введение ЕГЭ имеет, очевидно, и отрицательные последствия. Упразднив взяточничество репетиторам, чиновники от образования попытаются очевидно перевести денежный поток родителей на себя. Для этого у них имеются все возможности. Проверкой ЕГЭ в США занимается независимый от аппарата чиновников Принстонский университет, во Франции – Сорбонский университет, а у нас планируется, что проверять результаты ЕГЭ будет специально созданное подразделение при Министерстве образования и науки. Кроме этого чиновники, руководители учебных заведений и учителя могут в принципе договориться между собой. Ведь ЕГЭ – одна из важнейших оценок их деятельности. Следовательно, указанные стороны заинтересованы в том, чтобы ЕГЭ сдавало как можно лучше как можно большее число учащихся.

Одним из недостатков является также то, что среднее образование может превратиться из *собственно образования в подготовку к тесту*, поскольку ЕГЭ планируется проводить именно в виде теста. Чтобы этого не произошло, необходимо обратиться к зарубежному опыту, тем более что США, Великобритания и Канада уже прошли этот путь в 80–90 годах XX столетия и в свое время подвергались аналогичной критике [9]. В данной работе мы эту тему затрагивать не будем.

Центральным аспектом модернизации образования является обеспечение современного качества этого образования. Особенно в связи с вхождением Украины в Болонской процесс [7]. Здесь фундаментальная задача - *поддержать образование не только как важнейшую социальную сферу, но в прямом смысле важнейшую экономическую отрасль.*

Ключевое условие реализации этой стратегии - участие государства в сфере образования и активизация общественного участия в ее развитии, ибо модернизация образования - это отнюдь не

ведомственная, не отраслевая, а общенациональная задача.

Особенность образовательной политики состоит в том, что она выстраивается в органичном соединении четырех аспектов: политического, социального, экономического и собственно образовательного. Только при таком построении она выходит за ведомственные и отраслевые барьеры и приобретает свой подлинный смысл как сфера интеграции и реализации общенациональных интересов и приоритетов страны.

Формирование эффективной экономики образования, эффективных нормативно-правовых актов и организационно-экономических механизмов для привлечения и использования дополнительных ресурсов - решение этих задач требует больших совместных усилий. Опыт показывает, что очень многие руководители образовательных учреждений берут на себя сверхзадачи по поиску дополнительных ресурсов, привлечению серьезных средств, в том числе частных вкладов. Однако здесь велика вероятность возникновения теневых денег. Такие поступки являются безнравственными, даже, если эти действия носят остро вынужденный характер. При этом не следует забывать, что около 60% наших семей не могут внести ни копейки [5].

Вопросы финансирования школьного образования и складывающаяся при этом социально-экономическая картина уже рассмотрены выше в данной работе. Поэтому сейчас важно разобраться в том, как и в каком виде, государство должно финансировать высшее образование, каковы должны быть доли бюджетного и не бюджетного финансирования и какие последствия могут при этом возникнуть.

Западный опыт реформирования образования в направлении инвестирования важно изучать, но, к сожалению, Украине он не очень подходит в силу значительного различия мощности и финансовых возможностей экономик развитых стран и Украины. Здесь нас больше устроит опыт нашего соседа – России как страны с такой же переходной, как и в Украине экономикой.

В последнее десятилетие высшее образование не только России, но и большинства стран Западной Европы, сталкивается с острыми экономическими проблемами [1, 9]. В этот период высшую школу большинства развитых стран охватил финансовый кризис, связанный с сокращением темпов роста государственной поддержки вузам, который происходил одновременно с увеличением численности студентов. Возникли тенденции, проявляющиеся в желании государства переложить определенную часть расходов на образование на самих учащихся. В связи с этим возросло значение новых механизмов финансирования образования, наиболее значимыми из которых являются:

- введение систем кредитования;
- введение разновидностей подушного финансирования, в том числе образовательных ваучеров и субсидий.

Большинство стран, в которых происходили реформы, отдали предпочтение первому варианту. Так, например, в Великобритании во второй половине 90-х гг. государственная помощь студентам на половину состояла из кредитов и на половину из стипендий [9]. Практика введения образовательных ваучеров также имеет место. Однако она довольно редко распространяется на все население страны. Как правило, ваучеры имеют достаточно узкое применение и выдаются какой-либо специфической группе, например, детям из семей с низким уровнем дохода (Чили, Колумбия, США, Великобритания). Они могут распространяться только на определенные учебные заведения, например, только на государственные (Швеция) или частные (Канада, Польша). И только исключительно в редких случаях получение ваучера зависит от результатов сдачи каких-либо экзаменов.

Российские реформаторы выбрали иной путь. Рассмотрим суть предлагаемых нововведений в российской высшей школе более подробно. Постановлением Правительства РФ №6 от 14.01.2002 г. Россия вводит государственные именные финансовые обязательства (ГИФО) для «формирования эффективных экономических механизмов модернизации и развития образования, осуществления бюджетного финансирования учреждений высшего и в перспективе среднего профессионального образования на базе дифференцированных нормативов, отражающих характер образовательных программ и уровень подготовки абитуриентов, показанный на государственных испытаниях».

Согласно Постановлению, ГИФО – это свидетельство о результатах сданного гражданином единого государственного экзамена с соответствующей записью, удостоверяющей категорию финансового обязательства, являющееся основанием для предоставления вузу бюджетных средств на обучение в нем этого гражданина в течение всего срока обучения в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Сейчас финансирование высшего государственного образования в Украине происходит следующим образом. На основе принятого Министерством образования и науки Украины стандарта Министерство берет на себя обязательство профинансировать государственный вуз в объеме, определяемом по каждой специальности в соответствии с количеством бюджетных мест для студентов данной специальности, формой обучения, уровнем аккредитации и образовательно-квалификационным уровнем (бакалавр, специалист, магистр). Таким образом, сейчас вузы финансируются независимо от того, какие люди у них учатся. У них есть бюджетные места, которые финансируются государством, и есть так называемые коммерческие места, финансируемые самими студентами, их родителями или спонсорами. И часто цены на коммерческие места намного превышают то количество средств, которое платит за студента государство.

В России предполагается сделать следующее [7]. В соответствии с результатами ЕГЭ школьник получит ГИФО не как отдельный документ, а как некоторую сумму средств, величина которой ему будет известна и которая существенно зависит от результатов ЕГЭ. Предполагается оценивать ЕГЭ и выдавать ГИФО по пятибалльной системе:

- «А+» - наивысший уровень и, следовательно, наивысшая сумма по ГИФО;
- «А» – хороший уровень, но чуть хуже «А+» и, соответственно, сумма по ГИФО ниже;
- «Б» - средний уровень и сумма еще ниже;
- «В» - низкий уровень и сумма ниже, чем у тех, кто получит «Б»;
- «Г» - получают те, которые сдадут ЕГЭ плохо и денег на дальнейшее обучение от государства они не получат.

Величина суммы по каждому уровню будет определяться ежегодно, исходя из бюджетных возможностей. Поскольку ГИФО школьники получают по результатам ЕГЭ до выбора вуза, эта система должна распространяться и на государственные, и на коммерческие вузы. Поскольку вузы сами определяют стоимость коммерческих мест, то предполагается, что разницу в стоимости студент будет оплачивать сам. Кроме этого государство устанавливает ограничение, что только 170 человек на 10000 населения будет учиться за счет госбюджета. Для того, чтобы на ЕГЭ специально не заваливали выпускников в случае сокращения бюджетных возможностей, предусмотрено, что из числа всех сдавших ЕГЭ в данном году 5% получают «А+», 15% - «А», 40% - «Б», 25% - «В» и только оставшиеся самые плохие получают «Г». Победители федеральных олимпиад поступают в вузы без экзаменов и получают самые высокие ГИФО. В общем, по нашему мнению, здесь есть чему поучиться.

Определим некоторые положительные социально-экономические последствия введения ГИФО:

- появляется конкуренция между вузами за учеников с высокими результатами ЕГЭ, так как они наиболее оплачиваемые со стороны государства. Таким образом, в сферу высшего образования вводятся рыночные механизмы, у которых, безусловно, есть свои положительные и отрицательные стороны;
- возрастает качество образования, поскольку и школьники заинтересованы в большей сумме, получаемой от государства, и вузы заинтересованы в улучшении качества обучения для привлечения лучшей части выпускников;
- высшее образование становится более доступным для талантливой, но бедной молодежи. Отлично учись, овладевай знаниями, и государство о тебе побеспокоится;
- эффективней используются государственные ресурсы за счет появившейся конкуренции и повышения самостоятельности вузов в расходовании бюджетных средств.

Вместе с тем на данном историческом этапе население нашей страны, также как и России, воспитанное на советском бесплатном образовании, психологически не готово к тому, чтобы считать платное высшее образование чем-то само собой разумеющимся. Несмотря на все увеличивающееся количество коммерческих мест в вузах. Недаром на любых выборах широко эксплуатируются лозунги: «Бесплатное образование!», «Бесплатная медицина!».

В теории общественного сектора определению оптимального соотношения государственного и частного финансирования образования уделяется большое внимание [6]. Аргументация сторонников частного финансирования высшего образования базируется на концепции "человеческого капитала", о чем было сказано выше. Частное финансирование высшего образования представляется оправданным еще и потому, что, оплачивая обучение, студенты, как правило, более успешно учатся и в срок заканчивают обучение. Кроме того, оплачивая обучение, студенты могут настаивать на организации соответствующей их запросам программы обучения. Помимо этого существуют и другие доводы. Так введение оплаты увеличивает автономию вузов, появляется возможность привлечь средства частных фирм, которые могут оплачивать обучение в вузах нужных им специалистов.

Необходимость государственного финансирования высшего образования обосновывается несовершенством образовательного рынка, наличием "внешних эффектов", а также аргументами фискального характера. Предполагается, что одной из характеристик образовательного рынка является "информационная асимметрия", под которой подразумевается отсутствие полной информации о его состоянии [7]. В такой ситуации, когда у абитуриентов нет возможности оценить качество обучения, предлагаемыми различными вузами и те выгоды, которые они получают от образования, у вузов появляется возможность получать дополнительную выгоду за счет использования данного изъяна рынка. Следующий аргумент заключается в том, что высшее образование приносит выгоды не только выпускникам вузов, но способствует проявлению внешних эффектов, заключающихся в прогрессе науки, экономическом росте, снижении уровня преступности и т.д. Поэтому индивидуальный спрос на высшее образование, учитывающий только выгоды для студентов, ниже оптимального с точки зрения потребностей общественного развития. Фискальные аргументы в пользу государственного финансирования высшего образования заключаются в том, что получение высшего образования обеспечивает рост заработной платы и существующее прогрессивное налогообложение обеспечивает более высокие налоги. Если такие будущие поступления в бюджет окажутся выше, чем текущие государственные расходы на высшее образование, то в этом случае государственное финансирование высшего образования представляется оправданным.

Тем не менее, приведенные аргументы в пользу государственного финансирования высшего образования не являются достаточными для обоснования исключительного государственного финансирования высшей школы. Большинство специалистов считают наилучшим решением данной экономической проблемы смешанное финансирование [1]. Однако определить оптимальное соотношение между государственным и частным финансированием оказывается достаточно сложно, поскольку за рамками такого анализа оказывается проблема обеспечения равенства образовательных возможностей.

В общественном сознании бытует мнение, что в отличие от нашего бесплатного образования, в большинстве развитых капиталистических стран высшее образование стоит дорого. Однако это во многом не так [9]. Хотя, безусловно, частные колледжи и университеты, где образование действительно является платным, существуют, но в таких странах, как Германия, Австрия, Дания, Финляндия, Великобритания, Швеция и Норвегия обучение в высших учебных заведениях является преимущественно бесплатным. Во

**ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ И ВХОЖДЕНИЯ УКРАИНЫ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Франции, взимаемая со студентов оплата, является символической. И лишь в относительно небольшой группе стран, таких как Бельгия, Испания, Италия, Ирландия и ряд других плата за образование достаточно высока, при этом в рамках происходящих там реформ обсуждаются варианты ее снижения. Кроме того, наряду с государственными программами финансирования высшего образования в развитых странах практически повсеместно принимаются программы поддержки и обеспечения доступа к образованию бедных слоев населения.

Привязка возможности получения образования к результатам сдачи ЕГЭ является, по нашему мнению, чересчур жесткой. Дифференциация ГИФО по категориям (по уровню финансового наполнения) усилит риски менее обеспеченных семей, так как заметная часть населения, имеющая в силу не зависящих от них объективных причин меньше возможностей для углубленной подготовки (в том числе и с репетиторами), заранее обречена на дискриминацию в области бюджетной поддержки своего образования. Приведенные доводы о возможности введения платного образования относились, прежде всего, к положению абитуриентов на рынке образовательных услуг.

Рассмотрим теперь, как повлияет введение ГИФО на ситуацию в вузах. Можно утверждать, что введение ГИФО может привести к возникновению серьезных перекосов. В зависимости от конкретного момента времени в образовании складывается мода на определенные специальности. Так, в 60-70 годы были огромные конкурсы на физические и технические специальности, сейчас все хотя бы экономистами или юристами. Таким образом, закрепленный принцип «деньги следуют за студентом» приведет к тому, что основной объем бюджетных средств в виде ГИФО будет доставаться преимущественно «модным» вузам и специальностям, тогда как остальные вузы, в том числе обслуживающие особые государственные интересы, не смогут получить необходимые для обеспечения их деятельности бюджетные средства. Это, в свою очередь, будет способствовать ослаблению их положения и прекращению их деятельности вообще, поскольку не учитывается дифференциация вузов по направлениям подготовки и их материальной базе. При этом характерен тот факт, что слово «модный» отражает величину спроса на определенные специальности со стороны абитуриентов. При этом реальные потребности экономики не учитывает никто. Получается, что государство тратит значимую долю своего бюджета на удовлетворение интересов частных граждан в области права или экономики, в то время как реальной потребности в таком количестве выпускников по данным специальностям, предъявляемой со стороны производства и бизнеса, нет. По сути дела в этом виноваты не вузы, они продают то, что лучше всего покупается, а дело в том, что не существует объективного механизма выявления потребностей в тех или иных специальностях со стороны рыночных структур, и ГИФО никак не может повлиять на сложившуюся ситуацию. Для решения данной проблемы в сферу высшего образования *предлагается ввести госзаказ*.

Альтернативой или дополнением к государственному бюджетному финансированию то ли в виде рассмотренных ГИФО, то ли в нечто аналогичном, а может быть и в чем-то другом, должно стать *создание системы государственного образовательного кредитования и субсидирования*, как меры по изменению экономических отношений в системе образования. Тем более, что многие украинские банки уже сейчас предоставляют образовательные кредиты, правда, под достаточно большие проценты, что не делает эти кредиты общедоступными. Кроме того, как было сказано выше, у населения еще достаточно стойкий психологический барьер.

Можно разработать различные формы погашения государственных образовательных кредитов, сделать их полностью или частично возвратными, или вообще безвозвратными при условии отработки определенной времени по полученной специальности. В таких странах, как Великобритания, Австралия, Новая Зеландия, отработан следующий механизм предоставления образовательного кредита [9]. При поступлении в вуз у студента есть выбор – либо вносить требуемые суммы во время учебы (как правило, в размере 25% от реальной стоимости обучения, т.е. примерно 1 тыс. фунтов ст. в год), либо получить кредит и выплачивать задолженность по нему после окончания учебы. При этом кредит может быть взят как для оплаты образования, так и для покрытия затрат на проживание. При выдаче кредита производится проверка нуждаемости, по результатам которой часть студентов (из семей с самыми низкими доходами) вообще освобождается от оплаты за обучение, другая оплачивает только часть стоимости, или выплачивает необходимую сумму полностью (при этом предоставление кредитов для данной категории не предусматривается). Предполагается, что большинство выпускников, должны вернуть долги по кредитам в течение пяти лет. Выплата начинается с того момента, когда их доходы достигнут определенного уровня, например, 85% среднего по стране уровня.

Основным достоинством введения системы кредитования с точки зрения государства является снижение финансовой нагрузки. Тем не менее, при оценке эффективности данной меры, следует помнить, что результаты ее применения скажутся на системе образования не в краткосрочной, а в долгосрочной перспективе, когда начнутся первые выплаты по предоставленным кредитам. Вузы же должны будут получить эти деньги сразу, что в современных условиях дефицита бюджетного финансирования является немаловажным.

С точки зрения студентов, образовательный кредит имеет ряд преимуществ перед кредитом коммерческим - это более низкие проценты, более длительный срок возврата кредита. Кроме того, с возможностью получения образовательного кредита у студента появляется возможность поступления, в том числе, и в престижные вузы на платной основе. Также условиями договора может быть предусмотрена возможность покрытия за счет средств кредита затрат на учебники, общежитие, компьютерную технику и т.п. Банки, участвующие в данной программе, также имеют финансовую заинтересованность, поскольку у них происходит расширение клиентской базы, появляется возможность

завоевания репутации.

Как уже отмечалось выше, рыночные реформы высшего образования в первую очередь влияют на его доступность. И схема кредитного механизма финансирования высшего образования не является исключением. Во многом она означает увеличение риска для получателей кредита. Во-первых, возникает риск, что хотя студенты могут и не завершить обучение или не завершить его в срок, им все равно придется возвращать кредит. Во-вторых, начиная учебу, студенты еще точно не знают, какое влияние она окажет на их будущие доходы. Студенты из семей с низкими доходами могут не захотеть влезать в долги, поэтому для них доступность высшего образования уменьшится. Таким образом, кредиты в большей степени окажутся доступными для людей со средним достатком. Однако данная группа потребителей образовательных услуг и без введения механизма кредитования представлена на рынке высшего образования. Поэтому механизм финансирования образования путем использования кредита не может выступать в качестве единственно возможного, а должен сочетаться с другими формами привлечения финансовых ресурсов, в частности с государственным финансированием высшего образования.

Обратимся теперь к вступлению Украины в Болонский процесс. У Украины просто нет другого выхода, как включиться в Болонский процесс, тем более подкрепленный финансовой мощью ЕС, в отсутствие нормального бюджетного финансирования. В тоже время «Болонизация» высшего образования Украины имеет свои юридические, экономические и социальные трудности. В частности, нам предстоит вводить сопоставимые с европейскими многоуровневые системы подготовки кадров, предполагающие получение студентами дипломов бакалавра и магистра, которые пока не адаптированы к сфере трудовой деятельности в Украине. С другой стороны все прекрасно понимают, что подоплекой европейской реформы является установление международного стандарта для дипломов, который рано или поздно станет непреодолимым препятствием для выпускников украинских вузов на все более интернационализируемом рынке труда. Придется, по-видимому, отказаться и от двух научных степеней, так как на последнем Берлинском саммите 18–19 сентября 2003 года установлено, что в странах – участницах Болонского процесса должна быть одна докторская степень – «доктор философии» в соответствующих сферах знаний (естественные науки, социогуманитарные, экономические и пр.).

Должна поменяться традиционная предметная система образования. От предмета необходимо переходить к образовательному модулю, под которым понимается совокупность образовательных задач, решаемая либо через несколько видов работ, либо через несколько близких, но разных предметов. Предполагается, что результатом овладения модулем будет конкретное знание, умение или навык. Здесь возникает юридический казус, состоящий в том, что модульный принцип организации учебного процесса противоречит отраслевым стандартам Министерства образования и науки Украины, составленным по предметно для каждой специальности. Чтобы его обойти, принялись делить предметы на модули. Действительно, например, для математического анализа, который изучается шесть семестров это и правильно, но для дисциплин, изучаемых один семестр, это в корне не верно. Сейчас многие вузы при составлении учебных планов специальностей и специализаций идут по пути дробления крупных предметов на мелкие «предметики». А нужно движение в обратную сторону, в сторону объединения нескольких предметов в один модуль. Тут же следом возникает другая уже социальная, кадровая проблема. Поскольку штатное расписание вузов ни в коей мере не соответствует новому содержанию образования (60 академических кредитов в год на одного студента), примерно на одну треть придется сокращать штатный состав преподавателей. Или заменить в Законе об образовании соответствующие статьи, регламентирующие нормы рабочего времени преподавателей, и отраслевой стандарт, определяющий по каждой специальности отношение количества студентов, приходящихся на одного преподавателя.

Вместо принятых сегодня форм учета освоенных курсов, измеряемых в учебных часах, предполагается переход на «зачетные кредиты» – системы учебных дисциплин, которые студент может освоить в разных вузах. При этом кредитной единицей измерения вводится стандарт в 36 академических часов, рассчитываемых на основе внедрения общеевропейских требований к образовательным программам и процедурам. Эти новации пока слабо представлены и не воспринимаются в большинстве провинциальных вузов страны.

С другой стороны участие в «Болонском процессе» дает Украине некоторые новые возможности. Очевидно, что более простой станет процедура признания дипломов украинских вузов в странах Европы. Студентам будут засчитываться курсы учебных дисциплин, прослушанных в любом университете любой страны – участника «Болонского процесса». Должны появиться и новые возможности развития дистанционного образования, индивидуализации обучения и самоподготовки специалистов, повышение общего уровня социальной компетентности граждан и др.

Но для провинциальных украинских вузов европейская стандартизация в рамках «Болонского процесса» может принести и весьма неприятные последствия [8]. И вовсе не потому, что их провинциализм не дотягивает до общеевропейского уровня, но в силу естественных масштабных различий интересов регионов в подготовке кадров для себя, разных идеологий, стратегий развития высшего и среднего специального образования в специфических социально-территориальных условиях.

Дело в том, что наши региональные подсистемы образования «привязаны» к специфике территорий, что весьма затрудняет вхождение в «Болонский процесс» по общеевропейскому образцу, где мобильность кадров имеет иной уровень, иной масштаб стабильности.

Не менее значимо и то, что системы образования в Европе и в Украине опираются на различные бюджеты, финансово-экономические интересы и соответствующие им идеологии. С этой точки зрения Украина не может «стандартно» входить в «Болонский процесс», как любая из стран Европейского экономического сообщества, обладающего, как известно, уже сегодня единой валютой – евро.

Совершенно очевидно, что, входя в «Болонский процесс», Украина должна учитывать, прежде всего,

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВХОЖДЕНИЯ УКРАИНЫ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

собственные интересы. С другой стороны, развитие крупными вузами самостоятельных связей с зарубежными научно-образовательными центрами (не только Европы), лицензирование там их экспериментальных базовых учебных программ, которые нередко противоречат действующим в Украине государственным стандартам высшего образования, создает ситуацию разрушения единого образовательного пространства страны. При этом явно стимулируется отток из Украины тех специалистов, которые участвовали в таких экспериментальных программах.

Наконец, в украинских регионах требует точной оценки социальная эффективность или неэффективность, польза или вред действия различных зарубежных и отечественных национально-культурных программ образовательной деятельности. Далекое не все они способствуют консолидации украинского общества, укреплению государственности и справедливости, решению региональных проблем.

Проведенный анализ показал, что процесс реформирования образования далеко не однозначен. Что-то приобретаемое в результате реформы, мы обязательно что-то потеряем ценное из того, что имели и чем пользовались. Однако у Украины вряд ли есть альтернатива участию в Болонском процессе. Украина – европейская страна. Ее интересам отвечает обучение студентов по европейским канонам. В тоже время, при принятии решений об участии в Болонском процессе каждый вуз должен быть полностью автономен. Никто не может заставить его войти в Болонский процесс, тем более, что ряд известнейших западноевропейских вузов (например, Кембриджский университет) отказался участвовать в Болонском процессе, мотивируя это тем, что образование превращается в рынок. Но как отмечают участники дискуссий по Болонскому процессу, вузы, которые активно включатся в него, приобретут несомненное конкурентное преимущество перед остальными вузами. Они получают доступ к сокровищницам европейских университетов. Участие в Болонском процессе даст им возможность модернизировать свои программы обучения, и в то же время сохранить собственные богатые академические традиции.

Источники и литература

1. Актуальные проблемы экономики образования (по материалам зарубежной прессы) // Экономика образования. – 2002. – №6.
2. Вифлеемский А.Б. Экономика образования. – М.: Народное образование, 2003.
3. Ерохов Н.А., Смирнов В.В. Образование в экономической системе // Известия РАО. – 2000. – №1.
4. Оривель Ф. Состояние исследований в экономике образования. Общий обзор и ситуация во Франции // Экономика образования. – 1999. – № 4.
5. Павлова Н. Образование и экономический рост // Экономика образования. – 1999. – №2.
6. Рынок труда и социальная политика в Центральной и Восточной Европе. Переходный период и дальнейшее развитие. – М.: ИКЦ "ДИС", 1997.
7. Типенко Н.Г., Лившиц В.Б. Концепция реформирования экономики системы образования // Экономика образования. – 1999. – №1.
8. Хейр П. Концептуальные вопросы в анализе высшего образования применительно к России // Экономика и математические методы. – Т. 33. – В. 1. – М., 1997.
9. Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы): Сборник обзоров РАН ИНИОН. – М., 1999.

Слобода Л.Я.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕГУЛЮВАННЯ КРЕДИТНИХ РИЗИКІВ БАНКІВСЬКИХ УСТАНОВ

Постановка проблеми. Одним із важливих та проблемних питань регулювання кредитних ризиків у банках є оцінювання його ефективності. Це обумовлено тим, що якісне регулювання кредитних ризиків є особливим інструментом підвищення ефективності кредитної діяльності банку і покращання стабільності та надійності його функціонування.

Особливо актуальним це питання є в умовах трансформації вітчизняної банківської системи та входу України у Європейський Союз, що за прогнозами фахівців зумовить значне зростання обсягів кредитного портфеля банківської системи нашої країни. Так, обсяги кредитування українських банків у 2004 році збільшилися на 30,6% і станом на Ісічня 2005 року становили 88,6 млрд. грн. При цьому кредитні вкладення в національній валюті підвищилися на 29,4% або до 51,2 млрд. грн., а в іноземній валюті – на 32,2% або зросли до 37,37 млрд. грн. порівняно із попереднім роком [1]. Динаміку обсягів кредитного портфеля банківських установ України за період з 01.01.2001 по 01.01.2005 рр. представлено на Рис. 1.

За прогнозами фінансових аналітиків Національного банку України кредитний портфель вітчизняної банківської системи до 2006 року збільшиться майже втричі [1, с.17]. Кредитні операції тісно взаємопов'язані із прибутковістю банківської діяльності. За підрахунками зробленими в [1] питома вага процентних доходів від кредитування юридичних та фізичних осіб в Україні станом на 01.01.2005 р. становила 65% від загальної суми доходів банківської діяльності. Динаміка обсягів доходів та витрат у діяльності українських банків за період з 01.01.2001 по 01.01.2005 рр. представлена на Рис. 2. Згідно із статистичними даними, сукупний прибуток вітчизняних банків за 2004 рік зріс до 1,409 млрд. грн., що у 1,7 рази більше в порівнянні з попереднім роком. Доходи банків за цей ж період підвищилися на 43,9%, а витрати – на 42,2%. За 2004 рік обсяг довгострокових кредитів збільшився до 45517,6 млн. грн., що на 61,8% більше ніж за 2003 рік [1].