



Thông tin Giáo dục quốc tế

(Lưu hành nội bộ)

số 13

**VIỆN KHOA HỌC
GIÁO DỤC
VIỆT NAM**

**Trung tâm
Thông tin
Thư viện**



Chủ đề

Hỗ trợ tài chính cho học tập suốt đời

Chủ biên

GS. TS. Nguyễn Thị Hoàng Yến

Biên tập & sưu tầm tài liệu

PGS. TS. Vương Thanh Hương

Người dịch

ThS. Phạm Thị Kim Phượng

ThS. Phạm Tuyết Nhung

Mục lục

- *Giới thiệu* 3
- *Khung phân tích* 5
- *Làm thế nào để khuyến khích học tập suốt đời?* 9
- *Tóm tắt và kết luận* 25
- *Phụ lục* 28

HỖ TRỢ TÀI CHÍNH CHO HỌC TẬP SUỐT ĐỜI

1. Giới thiệu

Bài viết này mô tả và phân tích nhiều chương trình tài chính khác nhau để thúc đẩy học tập suốt đời (các vấn đề tổng quan lý thuyết đã được cập nhật và trình bày tại Ngân hàng thế giới, 2003). Có hai động lực thúc đẩy chúng tôi thực hiện điều này. Đầu tiên, người ta tin rằng chi phí hiện tại hướng tới người học và các nhà cung cấp một cách có hiệu quả. Bằng cách tạo ra các chương trình ưu đãi tốt hơn, có thể thu được nhiều nguồn lực như nhau. Thứ hai, có quan điểm cho rằng cần tăng chi tiêu dành cho giáo dục để đáp ứng các yêu cầu của kinh tế tri thức, và nên thực hiện điều này bằng cách tăng các khoản chi phí cá nhân trong giáo dục, cả trực tiếp và bằng cách tạo ra những nguồn tài chính mới.

Những đánh giá này xem xét các công cụ tài chính để thúc đẩy việc học tập đầu đời thành công, các chương trình hỗ trợ tài chính và cơ chế trợ cấp. Chúng tôi áp dụng khung quy phạm tiêu chuẩn về kinh tế phúc lợi và bàn luận về kết quả thực nghiệm có liên quan. Những phân tích lý thuyết về việc đầu tư tài chính cho học tập đầu đời chủ yếu tập trung vào các chứng từ (voucher). Tuy nhiên, bằng chứng thực nghiệm sẵn có về tác động của chứng từ thường mơ hồ hơn so với về tác động của việc chuyển tiền có điều kiện (conditional cash transfers) và những ưu đãi về tài chính (financial incentives) cho sinh viên và giáo viên. Thật bất ngờ, tác động tích cực của việc ưu đãi tài chính cho sinh viên không bị giới hạn đối với sinh viên có khả năng

cao, mà cả sinh viên có khả năng thấp cũng được hưởng lợi.

Các tài liệu tài chính về giáo dục trước đây rất quan tâm tới các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên đại học. Một báo cáo phân tích kinh tế tiêu chuẩn về những thất bại của thị trường vốn đã đưa ra nhiều lý do cho sự can thiệp của chính phủ. Mặc dù có nhiều nhà kinh tế sẵn lòng đối với các chương trình cho vay trả theo thu nhập, song những chương trình như vậy trên thực tế vẫn rất hạn chế. Chỉ có một số ít các nước đã thực sự tiến hành được những chương trình này, ví dụ điển hình nhất là Úc. Có nhận định cho rằng sự ra đời của các chương trình cho vay được trả theo thu nhập ở Úc không gây tổn hại tới việc tiếp cận giáo dục đại học của những sinh viên từ các gia đình có thu nhập thấp có thể là chưa có cơ sở.

Một điều đáng chú ý là hai nghiên cứu gần đây đã tìm thấy dấu hiệu tránh nợ ở các sinh viên tại các trường đại học tinh hoa tại Mỹ. Nếu sinh viên ở các trường đại học tinh hoa ở Mỹ tránh nợ, thì rất có thể là sinh viên có điều kiện kinh tế nghèo hơn cũng tránh nợ.

Để thúc đẩy các hoạt động học tập suốt đời của người lao động trưởng thành, người ta thường tin rằng, đơn giản là hãy làm cho các hoạt động này thấp hơn chi phí cận biên cung cấp những ưu đãi còn thiếu.

Các công cụ như chứng từ, tư cách pháp lý và bản kê khai kết quả học tập cá nhân mang tới cho những người học tiềm năng sự xác nhận rõ ràng về sức mua gia tăng của họ. Điều này sẽ tăng

cường nhận thức của người dân về sự sẵn có và tầm quan trọng của các hoạt động học tập. Nhiều bằng chứng hiện nay cho thấy những tác động của các hình thức trợ cấp vẫn khá hạn chế. Các cựu chiến binh Hoa Kỳ cho rằng trợ cấp giáo dục dạng chứng từ mà họ nhận được qua GI Bill, đã tăng trình độ học vấn của họ, đồng thời mở rộng khoảng cách giáo dục giữa các nhóm khác nhau. Bằng chứng này rõ ràng có liên quan đến một nhóm khá đặc biệt, và ta nên hiểu rằng kết quả ước lượng là những tác động tham gia của cả dịch vụ quân sự lẫn GI Bill.

Tầm quan trọng của đầu tư vào giáo dục đã được chứng minh rộng rãi. Giáo dục đóng vai trò quan trọng đối với vị trí trên thị trường lao động của cá nhân khi vị trí này được phản ánh qua thu nhập và cơ hội việc làm của họ. Đối với cá nhân, giáo dục cũng có những lợi nhuận quan trọng khác, ví dụ, về mặt sức khỏe (xem Grossman 2006). Đầu tư vào giáo dục cũng được xem là một động cơ cho sự thịnh vượng của đất nước.

Phân tích của chúng tôi về các chương trình tài chính phù hợp với khuôn khổ quy phạm kinh tế, trong đó hiệu quả và công bằng chính là nguyên tắc cơ bản. Trong phần tiếp theo, chúng tôi sẽ phác thảo khuôn khổ phân tích này. Vì khuôn khổ này là điểm tham chiếu, nên chúng tôi không thuận tụy đánh giá các thỏa thuận tài chính trong các điều khoản của khuôn khổ này. Ngoài ra, chúng tôi cũng chú trọng đến các nghiên cứu thực nghiệm cung cấp

cho ta biết về hiệu quả của nhiều loại thỏa thuận tài chính. Khi xem xét các thỏa thuận tài chính trong lĩnh vực giáo dục, các phân tích thực nghiệm thường tự hạn chế và gói gọn bản nội dung về những câu chuyện thành công đã có. Chúng tôi sẽ tách khỏi thông lệ này, thay vào đó, sẽ tập trung vào những kết quả thực nghiệm xuất phát từ các nghiên cứu sử dụng nhiều chiến lược đáng tin cậy nhằm xác định những tác động nhân quả của một số chính sách. Bằng cách này, chúng tôi cũng sẽ chỉ ra rằng vẫn còn nhiều vấn đề chưa rõ. Trong mục 2, chúng tôi cũng sẽ xây dựng một nội dung nhỏ dựa trên các tiêu chí có thể dùng được để đánh giá độ tin cậy của kết quả thực nghiệm.

Sau khi tóm tắt khuôn khổ phân tích trong mục 2, mục 3 trình bày việc áp dụng khuôn khổ này vào những thỏa thuận tài chính khác nhau. Phần này bắt đầu bằng nội dung về công cụ tài chính có thúc đẩy việc học tập đầu đời thành công (giáo dục cơ bản và trung học). Học tập đầu đời thành công có thể sẽ đóng vai trò quan trọng cho việc học tập sau này theo sự hiện diện của tác động lan tỏa năng động (“học tập sinh ra học tập”). Sau đó là phần phân tích về các chương trình chia sẻ chi phí, bao gồm nhiều chương trình cho vay, hợp đồng nguồn nhân lực và ưu đãi tài chính cho sinh viên.

Phần cuối cùng của mục 3 tập hợp những quan điểm về cơ chế bao cấp như học bổng và trợ cấp, chứng từ và khấu trừ thuế. Phần 4 là nội dung tóm tắt và kết luận.

2. Khung phân tích

Theo kinh tế tiêu chuẩn, giáo dục (giáo dục và đào tạo chính quy) có thể được phân loại như hàng hóa tư nhân. Hàng hóa nên là tư nhân thay vì công cộng vì mọi người có thể đứng ngoài việc tiêu thụ và khi tồn tại nhóm người trong tiêu thụ. Ở một người nào đó có nghĩa là với một chi phí tương đối thấp, có thể ngăn cấm người đó sử dụng hàng hóa. Trong trường hợp giáo dục, có thể thu được điều này bằng cách không cho phép người nào đó tham gia xây dựng nhà trường, lớp học hoặc trụ sở làm việc. Cạnh tranh có nghĩa là việc sử dụng hàng hóa của người này sẽ làm giảm cơ hội sử dụng hàng hóa đó của người khác. Một lần nữa, đối với trường hợp giáo dục, điều kiện này được thỏa mãn trong trường hợp sự quan tâm của giáo viên hoặc người hướng dẫn dành cho sinh viên hay thực tập sinh sẽ làm giảm thời lượng họ dành cho những người khác.

Về nguyên tắc, các hàng hóa tư nhân có thể được cung cấp thông qua thị trường. Nếu không có hình thức hành động hợp tác nào (ví dụ, sự can thiệp của chính phủ) một số lượng hàng hóa tích cực nào đó sẽ được cung cấp. Điều này không đúng đối với hàng hóa công cộng thuần túy. Nếu không thể loại trừ một người khỏi việc sử dụng hàng hóa và nếu không tồn tại nhóm người trong tiêu thụ, thì việc hỗ trợ sẽ không thực hiện được nếu không có một số hình thức hợp tác hoặc phối hợp. Không có cá nhân nào trả tiền cho tất cả các chi phí, trừ trường hợp hiếm hoi là lợi ích cá nhân vượt quá các chi phí đầy đủ.

Tuy nhiên, khi sự hỗ trợ tư nhân của giáo dục là khả thi, thì hầu hết các

nước trên thế giới vẫn có sự can thiệp của chính phủ ở mức độ nào đó. Sự can thiệp nằm ở hình thức quy định và / hoặc tài chính. Số lượng và hình thức can thiệp của chính phủ vào thị trường giáo dục giữa các nước rất khác nhau. Động cơ để can thiệp vào thị trường giáo dục có liên quan đến tính hiệu quả và tính công bằng. Theo đó, các hình thức can thiệp, thường đánh giá về hiệu quả của chúng dựa trên các tiêu chí này.

2.1. Hiệu suất

Hiệu suất yêu cầu các chi phí cận biên (xã hội) bằng những lợi ích cận biên (xã hội). Có hai yếu tố chính thường được nhắc đến như là các nguồn tiềm năng về hiệu suất thấp trong thị trường giáo dục: các yếu tố bên ngoài và thất bại của thị trường vốn. Ở đây, chúng tôi đi sâu phân tích những yếu tố này ở một số điểm. Điều này là quan trọng vì hiệu được nguyên nhân chính xác của hiệu suất thấp sẽ có ích đối với việc đánh giá tính hiệu quả của các giải pháp đưa ra. Yếu tố bên ngoài xảy ra khi việc sản xuất hoặc tiêu thụ hàng hóa có ảnh hưởng đến mọi người nhiều hơn người ra quyết định. Yếu tố bên ngoài có thể là tích cực hoặc tiêu cực. Do người ra quyết định chỉ mất chi phí cá nhân và lợi ích của mình, nên từ một quan điểm xã hội, việc cung cấp ít hàng hóa sẽ tạo ra những tác động bên ngoài tích cực và việc cung cấp nhiều hàng hóa sẽ gây ra tác động bên ngoài tiêu cực. Đối với trường hợp học tập, quan điểm chung là tạo ra những ảnh hưởng tích cực từ bên ngoài. Có rất nhiều tác giả đã cố gắng định lượng những tác động bên ngoài của việc học tập bằng cách ước tính riêng những lợi nhuận xã hội và lợi nhuận cá nhân (Moretti 2003;

Krueger và Lindahl 2001; Acemoglu và Angrist 2000). Những phát hiện có nhiều điểm bất đồng. Acemoglu và Angrist (2000) thấy rằng hầu như tất cả lợi nhuận giáo dục đều mang tính tư nhân, trong khi phát hiện của Moretti (2003) cho rằng tác động vĩ mô của giáo dục lớn gần bốn lần so với mức lợi nhuận cá nhân (xem thêm Lange và Topel 2006). Trong nghiên cứu gần đây, Lange và Topel (2006: 460) kết luận rằng “không có bằng chứng nào từ các tài liệu này cho thấy lợi nhuận xã hội nhỏ hơn so với lợi nhuận tư nhân, nhưng không có nhiều điều cho thấy rằng chúng lớn hơn.”

Các khía cạnh chất lượng của các yếu tố tích cực bên ngoài của giáo dục bao gồm: chất lượng trẻ em, y tế, gắn kết xã hội, phát triển công nghệ, phân phối thu nhập, tăng trưởng kinh tế cao hơn, ít tội phạm, dân chủ hơn, hoạt động từ thiện và tham gia chính trị (ví dụ: xem Haveman và Wolfe 1984). Quan điểm chung là các yếu tố bên ngoài việc học tập thường giảm cùng với mức độ học tập. Điều này nghĩa là các yếu tố bên ngoài của giáo dục tiểu học cao hơn so với trung học, và trung học cao hơn so với sau trung học. Nếu vậy, các ý kiến phản bác không thể lý giải vì sao ở nhiều nước, trợ cấp nhà nước dành cho giáo dục đại học lại vượt quá so với giáo dục tiểu học. Ngoài ra, nhiều văn bản kiểm nghiệm chứng minh rằng lợi nhuận tư nhân đối với giáo dục là cao và đủ chi trả cho các chi phí của mình (xem Ashenfelter và cộng sự 1999).

Một hình thức của yếu tố tác động bên ngoài là kết nối đầu tư với chương trình đào tạo theo công ty. Đào tạo theo công ty được định nghĩa là hình thức đào tạo chỉ hữu dụng trong công ty hiện hành; không có giá trị ở các công ty

khác. Ngược lại, đào tạo nói chung được định nghĩa là đào tạo nâng cao năng suất của người lao động không chỉ ở công ty hiện tại mà còn trong phạm vi tương tự ở những công ty khác. Đầu tư vào chương trình đào tạo cụ thể được dự báo là ở dưới mức hiệu quả do sự bắt chẹt (holdup). Do lợi nhuận của các khoản đầu tư cụ thể phụ thuộc vào cả hai bên, một bên luôn cố gắng để lấy được một số lợi nhuận đầu tư của bên kia bằng cách đe dọa kết thúc mối quan hệ. Các bên đầu tư sẽ dự đoán được những hành vi mang tính cơ hội và sẽ đầu tư dưới mức tối ưu. Tình trạng bắt chẹt chỉ có thể xảy ra khi sự đầu tư không thu hẹp lại mà không thể kiểm chứng. Đây là trường hợp xảy ra đối với chương trình đào tạo.

Hình thức cuối cùng của yếu tố tác động bên ngoài xuất phát từ quan điểm của đầu tư vào giáo dục ban đầu. Cunha và cộng sự (2006) lập luận rằng học tập là một hoạt động tạo ra tác động lan tỏa năng động. Đầu tư cho học tập khi còn trẻ giúp cho đầu tư cho học tập khi lớn hơn sẽ rẻ và hiệu quả hơn. Điều này có nghĩa là: học tập tạo ra học tập. Chúng ta ngầm hiểu rằng chi phí đầu tư cho học tập suốt đời sẽ thấp hơn đối với những người đã có sự đầu tư lớn hơn cho học tập ban đầu. Vì lý do này, cuộc khảo sát của chúng tôi về chương trình tài trợ sẽ không chỉ giới hạn trong việc tài trợ học tập suốt đời, mà còn quan tâm tới các hình thức tài chính khuyến khích có hiệu quả việc học tập ban đầu (qua đó giảm bớt chi phí đầu tư thêm cho học tập).

Trừ trường hợp xuất thân từ các gia đình giàu có, sinh viên thường sẽ không có kinh phí dành cho học phí và chi phí sinh hoạt trong thời gian học. Do đó, các em sẽ phải đi vay. Do vốn con người đều nằm trong chính con

người đó và không dễ chuyển nhượng được, nên không có tài sản thế chấp trong trường hợp họ không trả nợ được. Vì vậy, các ngân hàng tư nhân sẽ không sẵn sàng cấp khoản vay cho sinh viên mà không có bồi thường cho trường hợp rủi ro không trả được nợ.

Về cơ bản, thất bại của thị trường vốn có thể là do lựa chọn bất lợi và rủi ro đạo đức. Lựa chọn bất lợi là một cơ chế trong đó phần bù rủi ro sẽ ngăn chặn tình trạng những sinh viên có nguy cơ thấp nhất chiếm dụng khoản vay. Kết quả là, nguy cơ trung bình đối với các trường hợp còn lại sẽ cao hơn và cần phải tăng thêm phần bù rủi ro. Rủi ro đạo đức là hiện tượng sau khi tốt nghiệp, người ta có xu hướng không tìm việc làm hoặc công việc được trả lương thấp để tránh / né tránh việc trả nợ khoản vay.

Tính trung bình và theo ước tính, đầu tư vào giáo dục là có lợi, nhưng triển vọng lợi nhuận lại không chắc chắn. Ngay cả những sinh viên có tư duy chính xác về khả năng cá nhân cũng không thể chắc chắn được mức thu nhập tương lai của mình. Nhiều người không thích rủi ro đi kèm với nhiều kết quả xấu hơn là kết quả tốt, do đó, có thể đầu tư ít cho giáo dục vì tính rủi ro có liên quan.

Có một khái niệm gần đây thu hút sự quan tâm của các nhà kinh tế và có liên hệ với quan điểm đầu tư giáo dục, đó là tránh nợ nần. Khái niệm này chính là thực tế con người không thích mang nợ và những hậu quả nợ nần trong cách thức chi tiêu.

2.2. Tính công bằng

Có lẽ lý do quan trọng nhất để can thiệp vào thị trường giáo dục chính là quan điểm được ủng hộ rộng rãi: việc tham gia vào các hoạt động học tập chỉ

nên phụ thuộc vào những đặc thù liên quan đến giáo dục, chẳng hạn như động lực, nỗ lực và khả năng, chứ không phải vào các yếu tố khác như thành phần xã hội, giới tính hay chủng tộc. Nhiều nước đã nỗ lực để thực hiện các cơ hội bình đẳng. Một lần nữa, một mặt có thể rút ra sự khác biệt từ việc học tập ở bậc tiểu học và trung học, mặt khác là giáo dục sau trung học.

Về tính công bằng, điều quan trọng là phải phân biệt được các biện pháp tĩnh và các biện pháp động. Trong trường hợp tĩnh, vị trí thu nhập hiện tại là vấn đề quan trọng, khi đó, trong trường hợp động đó lại là góc độ đời sống. Nói cách khác, với khái niệm thực thể tĩnh, vấn đề ở đây là những sinh viên có điều kiện xã hội nghèo có cơ hội tiếp cận bình đẳng với chương trình giáo dục bắt buộc. Trong khi đó, từ góc độ động, vấn đề ở đây là những người đã hoàn thành mức độ giáo dục cao nhất chính là một trong những người giàu nhất trong nhóm. Vì vậy, đối với việc đánh giá khoản trợ cấp cho sinh viên, không chỉ là vấn đề những sinh viên này xuất thân từ các gia đình nghèo, mà còn là vấn đề các khoản trợ cấp xem xét tới vị trí đời sống của người nhận.

Liên quan đến tính công bằng, cá nhân có thể đánh giá thấp giá trị của việc học tập mang lại cho chính mình. Nếu chính phủ cho rằng họ biết điều gì là tốt cho một người hơn cả chính người đó, đây lại là sự gia trưởng. Thường thì sự gia trưởng đóng vai trò trong giáo dục ở bậc tiểu học và trung học, nhưng không phải ở bậc sau trung học. Lý do là vì có sự mâu thuẫn trong suy nghĩ khi cho rằng những người có đủ điều kiện ghi danh vào chương trình giáo dục sau trung học dốt nát đến nỗi không biết chương trình giáo dục nào có giá trị cho họ.

Khái niệm tác động lan tỏa (dynamic spillovers) càng minh chứng rõ hơn cho trường hợp về sự gia trưởng. Thường thì trẻ em không nhận thức được cơ chế này, theo đó sẽ ít đầu tư cho việc học tập ban đầu. Đây là sự quan ngại đối với những trẻ em có cha mẹ ít học.

2.3. Các chính sách dựa trên bằng chứng

Những thỏa thuận tài chính là một hình thức can thiệp chính sách. Trong những năm gần đây, việc đánh giá sự can thiệp của chính sách đã dành được nhiều sự chú ý trong các bài viết học thuật. Để xác định tác động của một sự can thiệp nào đó, ta phải biết được những gì sẽ xảy ra với những người được tiếp xúc với sự can thiệp. Việc xây dựng một giả thiết ngược đáng tin cậy thường là nhiệm vụ khó khăn. Chỉ so sánh kết quả của những người được tác động bằng sự can thiệp với kết quả của những người không được tác động thường sẽ gây hiểu nhầm. Lý do là vì trong phần lớn các trường hợp, sự tác động không được tiến hành một cách ngẫu nhiên, mà lại dựa trên việc (tự) lựa chọn.

Một cuộc thử nghiệm với phân nhóm ngẫu nhiên để tiến hành tác động và các nhóm kiểm soát bởi nhiều người được coi là tiêu chuẩn vàng để đánh giá tác động của các biện pháp can thiệp. Dù điều này có lẽ đúng đối với nhiều ứng dụng có liên quan, song phải nhận ra rằng một cuộc thử nghiệm vẫn có thể mang lại kết quả thiên lệch. Chẳng hạn như trường hợp với hiệu ứng lan tỏa, trong đó kết quả của những người không được tác động cũng bị ảnh hưởng bởi chính sách. Một ví dụ là việc

đào tạo cho một số người thất nghiệp có thể giảm triển vọng xin việc làm đối với những người thất nghiệp không được đào tạo. Một vấn đề tiềm năng đối với các cuộc thử nghiệm là những người không được tác động có thể nỗ lực để dành lấy sự tác động thay thế. Cần thiết kể các cuộc thử nghiệm theo cách có thể giải quyết được các vấn đề tiềm năng như vậy.

Ngoài thiết kế thử nghiệm với phân nhóm ngẫu nhiên, có thể xây dựng và áp dụng các phương pháp khác, tổ chức hoạt động theo cùng một cách thức. Theo các cuộc bán-thí nghiệm hoặc tự nhiên, các nhà nghiên cứu thường khai thác trường hợp trong đó các quan sát có thể so sánh thường được tác động rất khác nhau. Trong trường hợp lý tưởng, các đối tượng không thể ảnh hưởng tới tình trạng tác động của mình. Bí quyết là để tìm ra một số nguồn thay đổi ngoại sinh có ảnh hưởng tới (xác suất hoặc cường độ) sự tác động và đồng thời không có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả quan tâm. Một ví dụ cổ điển là sử dụng quý ngày sinh như một nguồn của sự thay đổi trong nhiều năm qua của giáo dục để ước lượng tác động nhân quả của các năm đi học tới thu nhập (Angrist và Krueger 1991).

Quan tâm tới “các chính sách dựa trên bằng chứng” đòi hỏi cần phải có sự xem xét về cách xây dựng các giả thiết ngược. Quan điểm của chúng tôi ở đây là chỉ có bằng chứng ủng hộ hoặc chống lại các chính sách can thiệp nào đó nếu đó là kết quả của nghiên cứu với một nhóm kiểm soát được xây dựng một cách cẩn thận.

3. Làm thế nào để khuyến khích học tập suốt đời?

Phần này trình bày các hình thức khác nhau của nguồn vốn chính phủ sử dụng ưu tiên cho giáo dục và đào tạo. Nó cung cấp những mô tả ngắn gọn về các công cụ, thảo luận cách gắn kết những hình thức này với lý do đối với sự can thiệp của chính phủ đã được giới thiệu trong các phần trên và thảo luận về những nghiên cứu đáng tin cậy liên quan đến hiệu quả của việc áp dụng nguồn vốn.

3.1. Khuyến khích thành công việc học tập đầu đời

Chứng từ (vouchers)

Chứng từ là giấy phép mà các bậc cha mẹ được chứng minh là đủ khả năng để trả phí cho giáo dục của con em mình tại trường học mà họ lựa chọn. Ý tưởng cơ bản là bằng cách tăng cường sự lựa chọn, khách hàng sẽ có những lựa chọn rõ ràng hơn và các nhà cung cấp sẽ đáp ứng tốt hơn những nhu cầu và sở thích của khách hàng.

Đối với giáo dục bắt buộc, những đề xuất khác nhau về chứng từ được đưa ra. Những đề xuất này tuy khác nhau ở hình thức quy định, thông tin được cung cấp nhưng đều hướng đến ưu tiên cho các nhóm thiệt thòi. Do đó, các đề xuất cũng khác nhau ở những tác động có thể xảy ra. Jencks (1971) và Friedman (1995) đã bảo vệ mô hình chứng từ của mình. Trong khi mô hình của Jencks (1971) có thêm chứng từ “hỗ trợ” cho học sinh của những gia đình có thu nhập thấp thì mô hình của Friedman rất khó điều tiết và không bao gồm bất cứ một yếu tố hỗ trợ nào.

Bằng cách làm cho khách hàng có ý thức hơn về chi phí cho giáo dục và các nhà cung cấp đáp ứng tốt hơn mong

muốn của khách hàng, người ta tin rằng điều đó mang lại cho các bên khoảng cách gần gũi hơn với tình huống trong chi phí ngoại biên bằng các lợi ích ngoại biên. Bằng cách tiếp tục tạo điều kiện cho số lượng chứng từ về các loại hình giáo dục và những đặc điểm của học sinh, trên nguyên tắc hệ thống chứng từ có thể xem xét các yếu tố bên ngoài và cân nhắc bình đẳng trong tài khoản.

Hiệu quả của chứng từ trong giáo dục tiểu học ngày càng được nghiên cứu và tranh luận nhiều ở Hoa Kỳ. Làn sóng đầu tiên của cuộc tranh luận này xuất phát từ những thử nghiệm ở Milwaukee và Cleveland. Tuy nhiên, theo như Carnoy (2010) quan sát, những nghiên cứu này chịu ảnh hưởng từ thực tiễn, các chứng từ thường không có đủ người tham gia. Những người tham gia đã không nhận được chứng từ nghĩ rằng họ cũng không nhất thiết phải từ chối một cách ngẫu nhiên và không cần thiết phải theo dõi. Do đó, một điều không rõ ràng là đến mức độ nào các kết quả của những nghiên cứu báo cáo tác động nhân quả sẽ có thể đại diện cho dân số ở quy mô lớn. Ví dụ, người ta nhận ra rằng các bậc cha mẹ, những người nhận được chứng từ hài lòng hơn so với các bậc cha mẹ không nhận được chứng từ trong nhóm đối chứng. Tuy nhiên, trên thực tế, dễ dàng nhận thấy rằng các bậc cha mẹ chủ động tìm kiếm chứng từ không hài lòng nhiều hơn ban đầu so với các bậc cha mẹ khác tại các trường công lập (Ví dụ, trong Rouse 1998).

Làn sóng nghiên cứu thứ hai ở Hoa Kỳ được dựa trên các thí nghiệm được tiến hành ở Dayton, Ohio, Washington, DC và thành phố New York. Nghiên cứu đánh giá của

Howell và Peterson (2002) và Mayer (2002) cho thấy tác động tích cực của các chứng từ đối với điểm thành tích của người Mỹ gốc Phi. Tại New York, tác động này đạt đến khoảng 5%. Tuy nhiên, Krueger và Zhu (2004) đã phân tích cẩn thận các dữ liệu ở New York và có những nghi ngại về kết quả tích cực này. Họ cho rằng, nếu cũng phân tích các quan sát về những thiếu sót trong các điểm kiểm tra cơ bản thì những tác động tích cực này lại giảm đi và không đáng kể về mặt thống kê. Khi họ xác định lại danh mục những người Mỹ gốc Phi thì một lần nữa hiệu quả lại giảm đi và không có ý nghĩa thống kê.

Những kết quả tích cực về tác động của chứng từ đối với những thành tích trong các chương trình chứng từ ở trường trung học cơ sở, được biết đến như là PACES ở Colombia, có sức thuyết phục và ít gây tranh cãi hơn. Agrist (2002) phân tích chương trình cung cấp chứng từ cho hơn 125.000 trẻ em nghèo, bao gồm một nửa chi phí của các trường trung học cơ sở tư thục. Đánh giá này dựa trên thực tế là các chứng từ được phân chia một cách ngẫu nhiên. Các chứng từ này chứa đựng việc thực hiện động cơ vì chúng chỉ đổi mới trong trường hợp quá trình học tập đầy đủ. Các kết quả cho thấy rằng việc hoàn thành chương trình tăng lên đáng kể, tỷ lệ đạt tới 15-20% và điểm kiểm tra tăng đến 0,20 so với chuẩn, một con số thực sự đáng kể.

Trong một nghiên cứu tiếp theo về chương trình PACES, Bettingger (2007) đã cung cấp bằng chứng cho thấy người chiến thắng ngẫu nhiên có kết quả giáo dục tốt hơn so với những người khác, thậm chí nếu họ áp dụng vào nhà trường với những học sinh cùng lứa có những đặc điểm quan sát bị hạn chế. Đây là một phát hiện quan trọng, bởi lẽ người

ta nghi ngờ về những người nhận chứng từ đôi khi chỉ thông qua tác động ngang hàng, trong trường hợp này lợi ích nhóm của chứng từ đối với xã hội như là một lợi ích tập thể thu nhỏ.

Chương trình chuyển giao tiền mặt có điều kiện (CCT)

CCT là một khoản thanh toán bằng tiền mặt cho một gia đình mà việc thanh toán có điều kiện về một số yêu cầu cần được đáp ứng. Nhiều quốc gia ở Châu Mỹ La Tinh thực hiện chương trình như vậy và điều tiết trong hầu hết các trường hợp bao gồm việc đi học của các trẻ em trong gia đình. Các quốc gia thông qua những chương trình như vậy bao gồm: Brazil (1995), Mexico (1997), Honduras (1998), Nicaragua (2000), Costa Rica, Colombia (2001), Argentina, Uruguay, Chile and Jamaica. Rawlings and Rubio (2003) and Caldés et al. (2004) cung cấp một cái nhìn tổng quan.

Chương trình CCT được thực hiện bởi vì người ta tin rằng mức độ tham gia hiện của các trường học hiện nay chưa đạt đến mức tối đa. Sự tham gia ở mức độ cao hơn sẽ nâng cao hiệu quả. Ở quy mô chính sách, CCT cũng bày tỏ lo ngại về chế độ gia trường. Trong trường hợp CCT được so sánh với luật giáo dục bắt buộc. Nhưng trong luật giáo dục bắt buộc đã đặt ra hình phạt cho những học sinh không đến trường còn chương trình CCT lại có phần thưởng cho các học sinh đến trường. Nó cũng giống như sự khác biệt giữa cây gậy và củ cà rốt. Tác động của chính sách này dựa trên sự phụ thuộc vào các nhóm mục tiêu. Trong hầu hết các trường hợp, các gia đình nghèo là những nhóm chính, vì thế, chính sách tái phân phối từ các gia đình trung bình hoặc giàu có cho các gia đình nghèo.

Nhiều chương trình CCT đã được đánh giá thông qua các nghiên cứu đánh giá tác động. Gần như tất cả các nghiên cứu cho thấy tác động tích cực đáng kể của điều kiện chuyển đổi tiền mặt trong khi nhập học. Các chương trình ở Mexico và Nicaragua đã được đánh giá bằng việc sử dụng các thí nghiệm ngẫu nhiên. Ở Mexico, tỷ lệ nhập học ở trường THCS tăng từ 67% lên 78% đối với học sinh nam (Schultz, 2004). Ở Nicaragua, chương trình này hướng đến học sinh lớp 4 ở cấp tiểu học. Chương trình tăng tỷ lệ nhập học ở nhóm này lên đến 18% (Maluccio và Flores, 2004).

Các chương trình khác đã được đánh giá sử dụng thiết kế nghiên cứu phi thực nghiệm. Duryea và Morrison (2004) sử dụng điểm số phù hợp với đánh giá chương trình ở Costa Rica và nhận thấy sự gia tăng xác suất đi học từ 5-9%. Attanasio (2009) đã đánh giá chương trình của Colombia sử dụng điểm số phù hợp với những khung chương trình khác nhau. Họ nhận thấy sự gia tăng trong tỷ lệ nhập học từ 5-7% đối với học sinh từ 14 đến 17 tuổi.

Một số nghiên cứu gần đây liên quan đến câu hỏi liệu chương trình CCT thành công là do việc chuyển tiền mặt làm tăng tỷ lệ nhập học, hay yêu cầu trẻ em đến trường đang là động lực (Attanasio et al. 2005; Bourguignon et al. 2003; De Brauw and Hoddinott 2007; De Janvry and Sadoulet 2006; Oosterbeek and Ponce 2007; Schady and Araujo 2005; Todd and Wolpin 2003). Tất cả các nghiên cứu này chỉ cùng một hướng, cụ thể là yêu cầu trẻ em đi học là một động lực chính. Ví dụ, Oosterbeek and Ponce (2007) ước tính ảnh hưởng của việc chuyển đổi tiền mặt vô điều kiện ở Ecuador và báo cáo về các gia đình xung quanh ngưỡng đủ điều kiện (nhóm thứ 2 thuộc chỉ số

nghèo). Thực tế là các gia đình có những cách ứng xử khác nhau theo cách chuyển tiền mặt có điều kiện hơn là chuyển tiền mặt vô điều kiện; nghĩa là các gia đình đạt đến mức lợi ích cao hơn mà không cần điều tiết. Vì thế, yêu cầu trẻ em nên đi học cũng chỉ hợp lý nếu như có niềm tin rõ ràng rằng các gia đình ứng xử ở mức tối ưu. Một yếu tố quan trọng đối với chính phủ Ecuador là không áp dụng các yêu cầu đi học bao gồm các chi phí hành chính đáng kể. Hơn nữa, các cuộc phỏng vấn giáo viên gợi ý đến thực tế rằng họ có thể không báo cáo sự vắng mặt của trẻ em trong trường hợp sẽ có hậu quả tiêu cực đối với các gia đình.

Khuyến khích tài chính

Khuyến khích tài chính là phần thưởng hứa hẹn và trả tiền cho học sinh hoặc giáo viên phụ thuộc vào thành tích của học sinh. Những phần thưởng như vậy có thể phân hạng hoặc thi đấu. Trong trường hợp phân hạng theo đầu ra để trao thưởng theo tỷ lệ thành tích, học sinh (hoặc giáo viên) với điểm số (thứ hạng) cao nhất sẽ nhận được phần thưởng.

Khuyến khích tài chính có xu hướng làm cho học sinh (giáo viên) làm việc chăm chỉ hơn hiện tại. Nó chỉ trở thành chính sách hợp lý nếu có dấu hiệu rõ ràng rằng những mức độ nỗ lực hiện tại thấp hơn các mức nỗ lực đạt tối ưu. Để thực hiện một đánh giá về việc thực hiện tối ưu, lý do cho việc cung cấp động lực nên được biết đến. Mặt khác, phần thưởng có thể bóp méo việc phân bổ thời gian/nỗ lực hiện tại, mà không nhất thiết phải là tối ưu, và có thể vì thế, tạo ra những mức độ nỗ lực quá cao.

Khuyến khích tài chính có khả năng đem lại lợi ích cao cho học sinh có năng lực cao hơn là học sinh có năng

lực thấp hơn. Đây sẽ là điển hình nếu học sinh giỏi dễ dàng vượt qua được các cấp bậc hay xếp hạng ở lớp đầu. Trong trường hợp này, học sinh có năng lực cao có lợi nhiều nhất vì họ đáp ứng được nhiều hơn các điều kiện của việc khuyến khích, hơn nữa, họ cũng có nhiều khả năng để dành được phần thưởng.

Kremer (2004) đã tiến hành một thử nghiệm ngẫu nhiên, trong đó những nữ sinh tiểu học ở Kenya có thể dành được phần thưởng cho đến hết bảng phân loại thành tích. Do đó, khuyến khích được cung cấp dưới hình thức một giải thi đấu. Nghiên cứu này báo cáo tác động tích cực đáng kể đối với việc đi học và dành được thành tích. Thú vị là, tác động tích cực không chỉ giới hạn với các nữ sinh có năng lực cao mà còn lan sang cả nam sinh (những người không thể dành được phần thưởng) và các nữ sinh có năng lực thấp (những người khó có thể dành được phần thưởng). Các hiệu ứng lan tỏa gần như tác động một cách trực tiếp đến phần lớn các nữ sinh tham gia vào cuộc thử nghiệm ngẫu nhiên này. Có thể giải thích nguyên nhân của sự lan tỏa lớn là việc ra đời của chương trình trao thưởng và chuẩn bị của giáo viên.

Angrist and Lavy (2004) đã nghiên cứu ảnh hưởng của các khuyến khích tài chính trong bối cảnh các trường trung học cơ sở ở Israel. Bây giờ, phần thưởng được đưa ra là số tiền cố định khi trúng tuyển dưới hình thức phân hạng. Ở đây, ảnh hưởng tích cực được tìm thấy trên thành tích.

Lavy (2002, 2007) báo cáo những ảnh hưởng của việc khuyến khích tài chính đối với giáo viên về thành tích của học sinh. Trong cả hai trường hợp, nghiên cứu thiết kế là nghiên cứu bán thực nghiệm (giai đoạn hồi quy, xu

hướng phù hợp với điểm số). Nghiên cứu đầu tiên liên quan tới những tác động của khuyến khích nhóm (tiền thưởng cho nhóm) trong khi các chương trình thứ hai liên quan đến ảnh hưởng của giải thưởng thi đấu cá nhân. Đối với cả hai nghiên cứu này, ảnh hưởng đến thành tích là đáng kể, với những giải thi đấu có chi phí hiệu quả hơn so với các biện pháp khuyến khích nhóm.

Ngoài ra, Brasilia, Brazil đã có một chương trình khuyến khích tiết kiệm trong những năm 90, thực hiện kém và không bao giờ đánh giá ((Panagides 2003; Lindert và cộng sự, 2007). Tại Mexico, như là một phần của Chương trình CCT, *Jovenes con Oportunidades* cho rằng việc khen thưởng cho học sinh ở cấp trung học bậc cao dựa trên điểm số nên được hoàn thiện hằng năm. Vào năm cuối cấp ở trường trung học phổ thông, họ có thể mua lại những điểm này để tiếp tục học cao đẳng, mua nhà ở hoặc chuyển sang tiền mặt. Chương trình này hiện đang được triển khai và áp dụng hình thức đánh giá tác động một cách nghiêm túc.

3.2. Chương trình chia sẻ chi phí

Để giải quyết sự thiếu hiệu quả của những thất bại trong thị trường vốn, nhiều chính phủ trên thế giới đã thực hiện các chương trình hỗ trợ tài chính cho học sinh. Học sinh có thể vay vốn với những điều kiện thuận lợi hơn so với thị trường vốn tư nhân. Chúng tôi cân nhắc các chương trình hỗ trợ tài chính sau:

- Các khoản vay thế chấp;
- Các khoản nợ thu nhập;
- Thuế tốt nghiệp và hợp đồng vốn nhân lực.

Hơn nữa, chúng tôi sẽ tóm tắt các bằng chứng mới khác về hiệu quả của

biện pháp khuyến khích tài chính dựa vào thành tích của học sinh trong giáo dục đại học.

Các tài khoản vay thế chấp

Chương trình tài chính phổ biến nhất là các khoản vay thế chấp kiểu truyền thống. Chương trình này có thể chỉ được cung cấp cho các gia đình có tài sản đủ để đáp ứng như tài sản thế chấp, nghĩa là những người cần hỗ trợ tài chính ở mức thấp nhất. Trong mô hình cho vay thế chấp, học sinh được vay vốn, trong đó, họ được yêu cầu hoàn trả theo hình thức trả góp ở mức định sẵn. Lãi suất thường thấp hơn lãi suất mà ngân hàng tư nhân sẽ tính phí.

Ngay từ cái nhìn đầu tiên, mô hình cho vay thế chấp có vẻ như để giải quyết những thất bại thị trường vốn. Các chi tiết cụ thể của mô hình như vậy có thể khác nhau giữa các quốc gia. Một ví dụ điển hình của một mô hình thế chấp là hệ thống hiện tại đang hoạt động ở Hà Lan. Trong chương trình này, khoản vay chỉ phải hoàn trả trong khoảng thời gian đặc biệt nếu thu nhập của người vay vượt quá một ngưỡng nhất định. Ngoài ra, trong mô hình này có một quy tắc là số lượng năm phù hợp trong các khoản vay phải được hoàn trả trong vòng 15 năm. Nếu việc trả nợ không hoàn thành trong khoảng thời gian này, tài sản sẽ bị thu hồi. Tuy nhiên, thời gian trả nợ hạn chế này mâu thuẫn với ý kiến cho rằng học hành là một sự đầu tư vào các cơ hội trong tương lai. So sánh thu nhập theo độ tuổi ở các cấp học thấy rõ ràng rằng lợi nhuận của việc học thực hiện ở độ tuổi lớn hơn là phù hợp hơn. Điều đó có nghĩa là, ở độ tuổi này, người học sẽ được tối ưu hóa để trả nợ toàn bộ và có được lợi nhuận. Một thời gian trả nợ ngắn là không thích hợp.

Thông thường, các khoản vay cho học sinh đã được nhà nước, các ngân hàng tư nhân và trường đại học thu lại. Việc thu nợ thường kém đi hoặc mất nhiều chi phí hơn khi nhà nước đánh thuế, không được sử dụng như phương sách cuối cùng để thu lại các khoản vay. Trong một số trường hợp, như ở Philippin, tỷ lệ thu nợ kém là nguyên nhân dẫn đến những chương trình như vậy, làm cho hoạt động thua lỗ.

Các khoản nợ trừ vào thu nhập sau khi tốt nghiệp

Trong những thập kỷ qua, một số nhà kinh tế học đã ủng hộ hệ thống với các khoản cho vay trả góp (Barr 1993, Barr và Falkingham 1993, Chapman and Harding 1993; Chapman 2006 đã cung cấp khảo sát gần đây về các vấn đề lý thuyết và thực tế liên quan đến các khoản cho vay trả góp. Học sinh có thể vay một món nợ mà họ phải trả theo hình thức tỷ lệ phần trăm thu nhập của họ sau khi tốt nghiệp. So sánh với chương trình cho vay thế chấp tài sản, việc trả nợ theo hình thức này đều đặn hơn và phổ biến ở sinh viên sau khi tốt nghiệp. Đó là các chi phí cho việc đầu tư vào giáo dục khi trở về thực tế.

Một vấn đề khác liên quan đến lãi suất mà sinh viên phải trả. Từ quan điểm của người cho vay, họ mong muốn lãi suất phải bao gồm các khoản bảo hiểm cố định. Điều này là khả thi nếu khả năng của một cá nhân được mặc định là không chắc chắn đối với người cho vay và người đi vay. Tuy nhiên, nó có vẻ không khả thi, vì người đi vay biết nhiều hơn về những đặc điểm của mình, vì thế nguy cơ của họ nhiều hơn so với người cho vay. Kết quả là, nguy cơ xấu sẽ có xu hướng loại nguy cơ tốt ra khỏi thị trường. Sự phù hợp của cơ chế này tăng lên cùng với thực trạng không đồng nhất của số lượng học sinh. Kể từ khi

việc ghi danh vào giáo dục sau trung học tăng lên ở hầu hết các quốc gia trong các thập kỷ gần đây với số lượng học sinh khá đa dạng. Thông tin quan trọng từ hiện tượng này là chính phủ đã phải rất cẩn thận khi xác định phí bảo hiểm cố định trong lãi suất. Hơn nữa, lựa chọn bất lợi có thể trở thành một vấn đề nghiêm trọng. Nếu người cho vay không có khả năng thay đổi rủi ro đối với người được vay thì sẽ trở thành lý do để người cho vay nên đưa vào tầm ngắm những học sinh có đủ điều kiện. Kết quả học tập có thể sẽ chỉ là một phần chỉ số tốt về khả năng mặc định trong tương lai của học sinh.

Chapman (2006) đã tóm tắt kinh nghiệm thực hiện chương trình cho vay trừ vào các khoản nợ thu nhập ở nhiều nước khác nhau. Những kinh nghiệm này bao gồm mô tả từ kế hoạch (ở Hoa Kỳ), Thụy Điển, Úc, New Zealand, Nam Phi, Vương quốc Anh, Hoa Kỳ và Chile. Theo Chapman (2000), những thành công của chương trình các khoản nợ thu nhập diễn ra ở Úc, New Zealand, Nam Phi và Hoa Kỳ. Ông chỉ ra hai khía cạnh quan trọng của chương trình này tại các quốc gia khác có liên quan. Đầu tiên là tất cả các quốc gia này đều có hệ thống thuế, có thể sử dụng để thu nợ một cách hiệu quả. Thứ hai là ở các nước này, đa số các trường đại học đều là trường công, nên việc thu thuế có thẩm quyền và các cơ sở giáo dục hoạt động theo cùng một hệ thống cùng với những điều khoản tương tự.

Một vấn đề quan trọng liên quan đến sự ra đời của khoản nợ thu nhập là mức độ ảnh hưởng đến việc tham gia giáo dục đại học, đặc biệt là đối với các sinh viên đến từ các gia đình nghèo. Úc là quốc gia duy nhất được ghi nhận rộng rãi điều này. Chapman and Ryan (2002) đã so sánh tỷ lệ học sinh 18 tuổi ở các

gia đình giàu có trước khi giới thiệu chương trình này, sau đó giới thiệu kế hoạch này và những thay đổi đáng kể đã xảy ra. Theo thời gian, tỷ lệ của tất cả các gia đình giàu có, bao gồm cả những người đến từ địa vị thấp nhất đã tăng lên. Điều này cho thấy bằng chứng rằng hệ thống “không dẫn đến giảm thiểu sự tham gia của học sinh từ các gia đình nghèo” (Chapman, 2006: 1943). Trong khi đúng với thực tế, kết luận này có phần gây hiểu lầm. Giới thiệu về các chương trình cho vay trừ vào thu nhập sau khi tốt nghiệp của Úc không có liên quan đến việc giảm tỷ lệ tham gia của sinh viên đến từ các gia đình nghèo khi so sánh tỷ lệ tham gia trước và sau đó. Tuy nhiên, người ta không loại trừ khả năng tỷ lệ tham gia của nhóm này được đo sau khi giới thiệu chương trình cao hơn nếu hệ thống chưa từng được giới thiệu. Nói cách khác, kết luận của Chapman được đưa ra trước khi tỷ lệ tham gia như một giả thiết, vì thế việc này có thể diễn ra mà không cần tính đến sự vắng mặt của chính sách. Những đánh giá tích cực về mô hình của Úc sẽ có được nhiều hơn nữa khi thuyết phục dựa trên một thử nghiệm ngẫu nhiên hay một số thiết kế khác, trong đó có nhóm so sánh thích hợp có thể được xây dựng.

Thuế tốt nghiệp

Trong một hệ thống với thuế tốt nghiệp, sinh viên nhận được một khoản trợ cấp từ chính phủ trong khi nghiên cứu và họ trả khoản nợ này sau khi tốt nghiệp. Thuế tốt nghiệp thường được coi như một sự thay thế hoàn hảo cho hệ thống lý tưởng với các khoản nợ thu nhập. Thuế tốt nghiệp và các khoản nợ thu nhập tương đồng nhau ở một số khía cạnh, nhưng thuế tốt nghiệp có những bất lợi đó là hình thức này cũng cấp vốn cho sinh viên, những người muốn hoặc cần nó cho đến khi tốt nghiệp phải trả

hơn là họ nhận được một hình thức tài trợ. Tính năng thứ hai này có thể đem đến quan ngại đối với việc học tập cho những người có thu nhập cao. (Vấn đề là thuế tốt nghiệp được đánh giá trên cơ sở tổng thu nhập chứ không phải tăng thu nhập từ việc giáo dục).

Đánh giá tương đối của thuế tốt nghiệp thay đổi khi các sinh viên không thích nợ nần trong tương lai. Trong trường hợp này, nó tạo ra sự khác biệt đối với những sinh viên vay nợ trừ vào thu nhập sau khi tốt nghiệp, trong khi họ đã lên kế hoạch tốt nghiệp không nợ nần, mặc dù thực tế “trả nợ” của khoản vay nợ này chính xác là như nhau. Lý thuyết dự đoán rằng cá nhân vay vốn không sẵn sàng để ghi danh vào giáo dục khi hỗ trợ tài chính dưới hình thức thuế tốt nghiệp được đưa ra sau khi hình thức cho vay trừ vào thu nhập sau khi tốt nghiệp.

Thuế tốt nghiệp không phải là hoạt động thực hiện ở mọi quốc gia trên thế giới, vì thế chúng ta khó có thể đánh giá chương trình này. Tuy nhiên, một số quan điểm về khả năng của hình thức này có thể thu được từ các nghiên cứu của chúng tôi về sự liên quan giữa các khoản nợ. Hai nghiên cứu thực nghiệm gần đây nhất từ các trường cao đẳng/đại học Mỹ được lựa chọn cung cấp cho các khoản nợ.

Trong nghiên cứu gần đây của Field (2006) báo cáo về thực nghiệm trong số sinh viên Luật tại đại học New York được chọn ngẫu nhiên vào một trong 2 điều kiện hỗ trợ tài chính. Đầu tiên, theo chuẩn, điều kiện chương trình vay nợ trả vào thu nhập được đem đến cho tất cả các sinh viên tốt nghiệp, những người lựa chọn nghề nghiệp ở khu vực tư nhân hoặc các lĩnh vực khác của ngành luật, phần lớn các khoản vay giáo dục phát sinh trong các trường đại

học luật thông qua tài trợ thời hạn 10 năm sau khi tốt nghiệp. Thứ hai, điều kiện cung cấp học bổng được đưa ra để cung cấp khoản tài trợ tương đương 2/3 học phí chuyển đổi sang một khoản vay trong trường hợp người nhận không theo đuổi nghề luật. Hai chương trình này giống nhau về hệ quả tài chính và chỉ khác nhau ở thời gian nợ. Trong chương trình thứ nhất, mọi người mang theo món nợ từ đầu. Ở chương trình thứ hai, mọi người chỉ mang theo gánh nợ khi họ không theo đuổi ngành luật vì lợi ích công cộng. Kết quả nghiên cứu của Field (2006) chỉ ra sự khác nhau giữa hai phương pháp. Trong lớp học mà các khoản nợ đã được ghi danh trước khi nhập học, trong chương trình thứ hai thì việc ghi danh được làm hai lần. Hơn nữa, những người trong chương trình thứ hai cũng có nhiều khả năng đăng ký để có công việc đầu tiên trong ngành luật vì lợi ích công cộng. Field giải thích những tìm kiếm của mình như là bằng chứng về sự lo ngại nợ nần: hành vi phù hợp với lợi ích bị ảnh hưởng tiêu cực bởi việc mang nợ.

Rothstein and Rouse (2007) phân tích dữ liệu từ một trường đại học được chọn đưa ra chính sách về “không nợ nần”, theo đó các khoản cho vay hỗ trợ tài chính được thay thế bằng các khoản tài trợ. Họ sử dụng việc thử nghiệm tự nhiên để xác định tác động đến sinh viên trên kết quả làm việc. Họ nhận ra rằng nợ nần dẫn đến việc sinh viên tốt nghiệp lựa chọn công việc có thu nhập cao đáng kể và làm giảm xác suất lựa chọn công việc “vì lợi ích cộng đồng”. Họ cũng tìm thấy một số bằng chứng chứng minh rằng các khoản nợ có ảnh hưởng đến các quyết định học tập trong suốt quá trình học tập trong trường cao đẳng/đại học. Các tác giả đưa ra hai cách giải thích về những nghiên cứu của

mình: một là lao động trẻ hạn chế về tín dụng, hai là họ lo lắng về những khoản nợ phải trả.

Dữ liệu từ một cuộc khảo sát gần đây đã thu hút các sinh viên ở Hà Lan cho thấy rằng lo ngại nợ cao hơn đáng kể ở nhóm học sinh có mức độ giáo dục thấp hơn. Sự giảm thiểu của các lo lắng về nợ nần (đo trên thang 1-4 với độ lệch chuẩn 0,8) về trình độ học vấn của cha (và kiểm soát về giới tính, độ tuổi, khả năng) đưa ra hệ số - 0,028 (với sai số chuẩn là 0,008), cho thấy rằng đặc biệt trẻ em có nguồn gốc nghèo hơn được hưởng lợi từ sự ra đời của chương trình thuế tốt nghiệp.

Hợp đồng vốn nhân lực/con người

Hợp đồng vốn nhân lực là hợp đồng trong đó sinh viên đồng ý để trả một tỷ lệ phần trăm thu nhập của họ trong một thời gian nhất định sau khi tốt nghiệp để đổi lấy quỹ tài trợ cho giáo dục của mình. Đề xuất ban đầu được đưa ra bởi Milton Friedman (Friedman and Kuznets 1945; Friedman 1955), ý tưởng về những hợp đồng tương tự đã xuất hiện lại trong những năm gần đây. Sự phát triển của thị trường tài chính kể từ những năm 1980 đã tạo điều kiện thuận lợi cho các sáng kiến tư nhân đầu tư vào vốn nhân lực/con người.

Đặc điểm chính của hợp đồng vốn nhân lực/con người là các nhà đầu tư xác định tỷ lệ thu nhập trong tương lai mà sinh viên phải cam kết. Tỷ lệ này có thể khác nhau tùy thuộc vào hình thức học tập được thực hiện và thu nhập trong tương lai của người vay vốn. Từ góc độ mong muốn về hiệu quả, những kết quả tối ưu đạt được thị trường lao động quyết định tỷ lệ phần trăm thu nhập người học phải cam kết và yếu tố bên ngoài được đảm bảo bởi trợ cấp của nhà nước. Đối với các kết quả để tối ưu

hóa phúc lợi xã hội, cần nhắc việc phân phối cũng phải được đưa vào tài khoản bằng cách hướng mục tiêu các khoản nợ để đạt được sự công bằng.

Việc thực hiện hợp đồng nhân lực/con người bị hạn chế bởi những khó khăn trong việc thu thập thông tin về người học, nhu cầu của các cơ quan thuế phát triển và các vấn đề lo lắng trong lựa chọn (Palacios, 2004). Hiện nay, có một số ví dụ về hợp đồng nhân lực/con người. MyRich Uncle là công ty đầu tiên và duy nhất cung cấp các hợp đồng về nhân lực/con người ở Hoa Kỳ. Công ty này hiện đã và đang hoạt động, tuy nhiên chuyển sang cho sinh viên vay vốn. Hiện nay, CareerConcept ở Đức đang tài trợ cho hàng trăm sinh viên và tiếp tục phát triển. Lumni ở Chile và Colombia mặc dù rất nhỏ nhưng vẫn tiếp tục phát triển. Cho đến nay, công ty này đã tài trợ cho gần 100 sinh viên, trong đó 30 người trong số họ đang trả nợ. Rõ ràng, với sự hạn chế về quy mô và không có bất kỳ một nỗ lực nào để đánh giá, rất khó để nói về hiệu quả của hình thức cho vay này.

Khuyến khích tài chính cho sinh viên

Khuyến khích tài chính cho học sinh sau giáo dục bắt buộc được so sánh với khuyến khích tài chính trong giáo dục bắt buộc đối với học sinh và có lý do tương tự và ảnh hưởng dự kiến về hiệu quả và sự công bằng. Một số nghiên cứu gần đây đã làm sáng tỏ hiệu quả của những khuyến khích như vậy.

Angrist và các cộng sự (2006b) báo cáo về một thử nghiệm ngẫu nhiên liên quan đến hai chiến lược được thiết kế để tăng kết quả giữa các sinh viên đại học năm thứ nhất tại một trường đại học lớn ở Canada. Một nhóm được cung cấp tư vấn ngành hàng và tổ chức các dịch

vụ nghiên cứu. Nhóm khác được cung cấp học bổng cho những sinh viên năm đầu. Nhóm thứ 3 kết hợp cả 2 biện pháp trên. Các tác giả nhận thấy rằng dịch vụ tỷ lệ tăng lên cao hơn với các sinh viên được cung cấp cả dịch vụ và học bổng hơn với những sinh viên chỉ được cung cấp dịch vụ. Họ cũng nhận ra rằng nữ sinh sử dụng dịch vụ nhiều hơn nam sinh. Không một chương trình nào có ảnh hưởng đến nam sinh các lớp. Lớp đầu tiên được xác định là cao hơn đối với nữ giới ở hai nhóm thực nghiệm học bổng. Những tác động này đã bị mờ dần ở những sinh viên năm cuối nhưng vẫn quan trọng đối với các nữ sinh đã dự định tham gia đầy đủ các khóa học để đủ điều kiện nhận học bổng. Cũng có những tác động đến việc giữ lại cho các nữ sinh được cung cấp cả học bổng và dịch vụ. Ảnh hưởng này đủ lớn để tạo ra sự gia tăng trong tổng thể. Các tác giả kết luận rằng kết quả chỉ ra rằng sự kết hợp của dịch vụ và khuyến khích (ưu đãi) mang đến nhiều hứa hẹn hơn là khi chúng đứng đơn lẻ, đặc biệt là đối với nữ sinh. Tất cả nữ sinh các lớp trong nhóm kết hợp đạt 0,35 độ lệch chuẩn cao hơn so với nhóm đối chứng.

Leuven và các cộng sự (2005) đã tiến hành một thử nghiệm ngẫu nhiên trong đó các sinh viên đại học năm thứ nhất có thể kiếm được phần thưởng tài chính cho tất cả những yêu cầu trong vòng 1 năm đầu. Họ nhận thấy tác động trung bình nhỏ và không đáng kể của khuyến khích tài chính về tỷ lệ và số lượng các tín chỉ thu thập được. Tuy nhiên, bằng chứng cho thấy rằng sinh viên có khả năng thu thập điểm tín chỉ cao đáng kể khi được phân công cao hơn so với nhóm nhận được phần thưởng. Các sinh viên ít có khả năng thu thập điểm tín chỉ hơn khi được chuyển sang nhóm phần thưởng cao hơn. Sau 3

năm, những tác động này tăng lên, cho thấy tác động lan tỏa. Vì thế, những tác động trung bình và nhỏ trong dân số, tổng thể những tác động tích cực đối với nhóm sinh viên có khả năng cao và một phần bù đắp tác động tiêu cực cho nhóm sinh viên có khả năng thấp. Một tác động tiêu cực của khuyến khích tài chính cho các cá nhân ít có khả năng là phù hợp với những nghiên cứu từ phòng thí nghiệm tâm lý học và kinh tế gần đây.

Tác động tiêu cực khi khuyến khích đến nhóm sinh viên có khả năng thấp đã phân nào thúc đẩy Leuven và các cộng sự (2007) tiến hành một mẫu thử nghiệm ngẫu nhiên khác đối với sinh viên năm đầu tiên tham dự khóa học kinh tế vĩ mô đã được mời tham gia vào một giải thi đấu phân theo thứ bậc. Ba giải đấu được đưa ra, một giải cao trị giá 5.000 €, một giải trung bình trị giá 3.000 €, một giải thấp trị giá 1.000 €. Sinh viên thực hiện tốt nhất trong mỗi nhóm sẽ nhận được giải thưởng. Sau khi áp dụng, sinh viên được yêu cầu chọn một trong 3 giải thưởng mà họ muốn tham dự. Động lực cho mỗi sự lựa chọn này là sinh viên có thể tự lựa chọn vào nhóm có khả năng tương đương cũng như nhóm có khả năng thấp hơn khả năng mà sinh viên có thể hoàn thành trong mỗi nhóm đó. Trong mỗi nhóm, sinh viên được phân ngẫu nhiên vào các nhóm thực nghiệm (nhóm này có thể thực sự dành được giải thưởng) và điều khiển nhóm đối chứng (nhóm có thể không dành được giải thưởng). Các kết quả chỉ ra có phần mang đến sự thất vọng. Các sinh viên trong nhóm thực nghiệm có nỗ lực giống nhau (đánh giá theo thời gian chuẩn bị và sự tham dự) và thành tích (đánh giá theo điểm thi) với sinh viên ở nhóm đối chứng Ngoại lệ duy nhất là sinh viên thực nghiệm có

xu hướng tham dự các cuộc thi sớm hơn sau khi công bố kết quả một cách thường xuyên hơn so với sinh viên ở nhóm đối chứng. Điều đó cho thấy rằng ưu đãi tài chính đối với sinh viên (với quy mô được sử dụng trong thực nghiệm này) chỉ có tác dụng ngắn hạn chứ không có tác dụng lâu dài. (Tâm lý học gọi đây là sự khác nhau giữa việc ra quyết định lúc nóng và lạnh). Điều này rất quan trọng, đáng chú ý khi bàn về các yếu tố ưu đãi trong các thỏa thuận tài chính khác (Gneezy and List 2006).

3.3. Cơ chế trợ cấp

Một loại công cụ tài chính khác là cơ chế trợ cấp. Trong tiểu mục này, chúng tôi thảo luận về các vấn đề sau: 1. Học bổng và trợ cấp; 2. Chứng từ, sự cho phép và tài khoản học tập; 3. Công cụ thuế.

Học bổng/Tài trợ

Ở nhiều nước, học phí được trợ cấp nhiều và chỉ bao gồm một phần nhỏ chi phí thực tế của giáo dục. Động lực để làm điều này có thể liên quan đến yếu tố bên ngoài quyền lợi và cân nhắc về tính công bằng. Trong phạm vi cân nhắc tính công bằng của vấn đề này, các khoản trợ cấp nên bằng cách nào đó phải liên quan đến nền tảng xã hội của người nhận.

Từ quan điểm về hiệu quả của việc cung cấp học bổng và trợ cấp có hai hạn chế có thể xảy ra. Đầu tiên, kể từ khi sinh viên chỉ phải trả một phần học phí không đáng kể, họ sẽ không có sức ép để lựa chọn hiệu quả và có thể không đánh giá được giá trị của đồng tiền. Ngoài ra, tiêu thụ hàng hóa miễn phí thường dẫn đến lãng phí. Thứ hai, kinh phí công cộng chứ không phải quỹ riêng của giáo dục “tạo ra các tổ chức, các tổ chức này có hướng phục vụ lợi ích chính trị và quan liêu hơn là nhu cầu của

sinh viên” (Eicher and Chevalier 1993: 484).

Tác động của học phí đến sự lựa chọn đầu vào đã nhận được sự chú ý đáng kể. Kane (2006) cung cấp tóm tắt ngắn gọn về những nghiên cứu liên quan đến vấn đề này ở Hoa Kỳ. Sử dụng các bộ dữ liệu và phương pháp xác định khác nhau, các nghiên cứu khác nhau đều dẫn đến cùng một kết luận: tăng học phí lên 100\$ đã giảm tỷ lệ nhập học cao đẳng/đại học từ 4-6% số điểm. Ước tính thấp hơn xuất phát từ nghiên cứu của Dynarski (2003) – người đã khai thác việc đột ngột ngừng chương trình ‘An sinh phúc lợi xã hội’ để đánh giá tác động về việc tham dự vào các trường cao đẳng/đại học. Ước tính cao hơn xuất phát từ nghiên cứu về việc khai thác thay đổi chính sách học phí trên toàn quốc. Những nghiên cứu này chỉ ra tác động cố định có xu hướng giảm đi trong báo cáo.

Nghiên cứu về tác động của chi phí học đại học/cao đẳng đối với việc nhập học ở các quốc gia ngoại trừ Hoa Kỳ có xu hướng cho thấy tác động nhỏ hơn. Ví dụ: nghiên cứu của Kodde và Ritzen (1984) ở Hà Lan. Trong khảo sát, họ yêu cầu các sinh viên tương lai trả lời về những kỳ vọng lợi nhuận mà không có giáo dục và về thu nhập của bố mẹ họ. Họ sử dụng những thông tin có giá trị này để mô tả tác động của việc thay đổi học phí và nhận thấy rằng việc nhập học không quá nhạy cảm với những thay đổi đó. Kết luận tương tự được rút ra từ các nghiên cứu khai thác sự khác nhau trong học phí và việc nhập học theo thời gian (xem Pissarides 1981, 1982, hoặc Canton and De Jong 2005).

Chứng từ

Chứng từ nhất quán và chi tiết được lên kế hoạch áp dụng cho học sinh sau khi kết thúc giáo dục bắt buộc được Levin (1983) đề xuất. Mô hình này bao gồm các yếu tố sau đây. Đầu tiên, như trong tất cả các mẫu chứng từ, người tham gia nhận được quyền lợi và kinh phí sau khi họ lựa chọn. Về nguyên tắc, tất cả các nhà cung cấp có thể cung cấp một khóa học được tài trợ miễn phí miễn là nó được công nhận.

Trong mô hình này, chứng từ không nhất thiết phải được tài trợ nhưng có thể bao gồm cả khoản tài trợ và cho vay. Thành phần của các chứng từ, về mặt này, có thể thay đổi về hình thức học tập và đặc điểm của học sinh. Đối với các loại hình học tập được cho là sẽ phụ thuộc vào các yếu tố bên ngoài nhiều hơn, học sinh nhận được chứng từ có phần kinh phí hỗ trợ nhiều hơn. Hơn nữa, người ta có thể cung cấp chứng từ với các khoản hỗ trợ lớn hơn đối với sinh viên đến từ các gia đình có thu nhập thấp. Trường hợp như vậy có thể được thúc đẩy thêm bởi việc cân nhắc tính cân bằng. Hơn nữa, mô hình này khả thi để cung cấp cho học sinh với khả năng thấp hơn nhiều hoặc những chứng từ cao hơn. Tuy nhiên, lưu ý rằng, những vấn đề rủi ro về mặt đạo đức có thể phát sinh với các chứng từ khác nhau theo các mức độ khác nhau. Khả năng có thể của thành phần vay vốn trong chương trình chứng từ cung cấp các cơ hội để kết nối các chương trình chứng từ với chương trình cho vay được thảo luận ở phần trên. Yếu tố tiếp theo của mô hình này là chứng từ duy trì giá trị thực của học sinh trong suốt thời gian họ sở hữu. Điều này cho thấy việc học tập đầu tiên và học tập suốt đời có sự tương đương.

Cuối cùng, Levin (1983) đã nhận thức được vai trò quan trọng rằng thông tin đóng vai trò trong hệ thống thị trường. Nhưng, các nhà cung cấp và những người có nhu cầu về các dịch vụ giáo dục cần phải được cung cấp những thông tin chính xác. Vì thế, Levin (1983) đã đề xuất thành lập một cơ quan đặc biệt để thu thập, phân tích và phổ biến các thông tin liên quan đến giáo dục và đào tạo.

Điểm đặc biệt của chương trình được đề xuất này là tính toàn diện và yếu tố cho vay. Mô hình này không chỉ bao gồm các khóa học mà chính phủ chịu trách nhiệm theo lệ thường mà còn bao gồm cả hình thức đi học như trách nhiệm của các nhà tuyển dụng tư nhân. Hậu quả có khả năng xảy ra là việc chuyển đổi một phần kinh phí đào tạo tư nhân bằng kinh phí đào tạo nhà nước. Nó có vẻ hợp lý, vì thế, để thành lập quỹ được vận hành bởi các công ty tương ứng với mức độ mà nhân viên của họ sử dụng chứng từ cho các khóa đào tạo cụ thể được xác nhận.

Thực hiện mô hình của Levin (1983) sẽ ảnh hưởng đến cả hai phía: cung và cầu của thị trường giáo dục. Về phía cung, các khóa học mới sẽ được cung cấp để hướng đến các đối tượng không tham dự giáo dục sau bắt buộc. Trên thực tế, việc cung cấp như vậy đã được chỉ ra bằng kinh nghiệm thực hiện ở Hoa Kỳ bằng cái được gọi là GI Bill. Mặt khác, luật này đã góp phần tạo nên một nghiên cứu thử nghiệm về chứng từ (xem O'Neill 1977). Theo GI Bill, các cựu chiến binh được tham dự 45 tháng giáo dục trong vòng 10 năm sau khi hoàn thành nhiệm vụ của mình. Họ có quyền được nhận trợ cấp nếu họ tham dự một chương trình đào tạo hoặc giáo dục được công nhận. Mức trợ cấp có thể được sử dụng để đáp ứng kinh phí học

tập trực tiếp hoặc để trang trải chi phí sinh hoạt. Nhiều khóa học mới được thành lập đã được phê duyệt liên quan đến GI Bill. Nhiều khóa học trong đó đã hướng đến các cựu chiến binh có khả năng thấp và nhiều khóa học được cho là có tác động tích cực về thu nhập. Điều này mâu thuẫn với niềm tin rằng cơ chế chứng từ dẫn đến cung cấp kém chất lượng.

Bound và Tuner (2002) cùng với Bound (2003) đã xem xét các tác động của GI Bill đến trình độ học vấn của các cựu chiến binh. Sử dụng những thay đổi này phục vụ trong chiến tranh thế giới lần thứ II giữa các đội quân, Bound và Tuner (2003) đã dự đoán tác động tích cực đáng kể vào năm các trường đại học/cao đẳng hoàn thành và có khả năng hoàn thành. Tuner và Bound (2003) chỉ ra rằng việc này đi kèm với việc mở rộng khoảng cách trong kết quả giáo dục của những người Mỹ gốc phi và các dân tộc khác.

Những thay đổi về phía cung được nhân đôi lên ở phía cầu. Tỷ lệ tham gia học sẽ cao hơn nếu những người không tham gia các khóa học sau bắt buộc trong hệ thống giáo dục hiện tại sẽ thu thập chứng từ của họ. Hơn nữa, cung cấp các khóa học ngắn hơn sẽ được phản ánh bởi việc tham dự ít tập trung hơn, mô hình trong đó mọi người có sự chuyên đổi qua lại giữa hoạt động giáo dục và hoạt động làm việc sẽ trở nên bình thường.

Chương trình chứng từ được cho là đã thay đổi thành phần nhà cung cấp dịch vụ giáo dục. Ranh giới hiện tại giữa các tổ chức tài trợ tư nhân và nhà nước sẽ biến mất. Các cơ sở hiện nay đang được tư nhân tài trợ có thể tăng thị trường chung. Hơn nữa, rất có khả năng là sẽ có một sự thay đổi từ việc các khóa học sẽ tốn kém nhiều hoặc ít hơn bởi vì

học sinh sẽ phải đóng góp nhiều kinh phí hơn (trong hình thức cho vay cao hơn) cho các khóa học đắt tiền hơn và do đó, sẽ có nhiều chi phí hợp lý hơn.

Paraguay đã sử dụng chứng từ để tài trợ cho giáo dục từ năm 1995 (Botelho và Goldmark 2000). Kenya cung cấp chứng từ giáo dục cho các doanh nghiệp trong khu vực công nghiệp nhẹ thông qua Quỹ đào tạo doanh nghiệp quy mô nhỏ (Middleton, Ziderman và Adams 1993). 5 trong số 8 tỉnh của Áo cung cấp chứng từ giáo dục được tài trợ bởi các nhà quản lý cấp tỉnh và người nhận chứng từ (West, Sparkes và Balabanov 2000). Các chương trình chứng từ cho các công ty và chương trình chứng từ tư nhân cũng được thực hiện ở 5 tỉnh này. Ở Vương quốc Anh, Chương trình hỗ trợ và phát triển các nhân viên của Ford đã được thực hiện từ năm 1989 (West, Sparkes và Balabanov 2000). Chương trình này hoạt động khi chứng từ cho phép người lao động được giáo dục và đào tạo. Thật không may, cho đến nay vẫn chưa có một đánh giá nào có thể.

Tài khoản học tập cá nhân

Tài khoản học tập cá nhân (ILAs) khuyến khích tiết kiệm cho giáo dục trong khi cung cấp chứng từ cho những người muốn theo đuổi giáo dục và đào tạo. Một tài khoản học tập cá nhân là cơ sở của tổng các nguồn bên ngoài cá nhân để phục vụ cho việc học tập của anh ấy/cô ấy. ILAs có thể được sử dụng để phát triển kiến thức, kỹ năng và khả năng những yếu tố tăng vốn con người. Vương quốc Anh giới thiệu một tài khoản như thế (mặc dù họ đã từ bỏ chương trình này bởi có các hoạt động gian lận từ các nhà cung cấp giáo dục), và một số quốc gia khác ở Châu Âu cũng đã thí điểm hoặc cân nhắc việc thiết lập tài khoản này.

Sáng kiến về ILAs đã được thực hiện ở Hà Lan từ năm 2001 cho đến nay. Sáng kiến này bao gồm 8 dự án thí điểm, mỗi dự án phục vụ đến 150 người. Dự án này bao gồm đóng góp của người học, người sử dụng lao động và nhà nước. Vốn của nhà nước khoảng 400\$ cho một người học, đóng góp của nhà lao động khoảng 130 – 400 \$ cho một người học. Chương trình thí điểm được giới hạn trong một số lĩnh vực giáo dục cụ thể. Renkema (2006) đã tiến hành một nghiên cứu chuyên sâu về tác động của ILAs đến ý định giáo dục của người học. Để kết thúc nghiên cứu này, ông tập trung vào 2 khu vực: chăm sóc người già và các dịch vụ công nghệ. Ở lĩnh vực thứ nhất, ông đã thất bại khi không tìm thấy bất kỳ tác động nào, ở lĩnh vực thứ 2 ông báo cáo về những tác động tích cực nhất về ý định giáo dục; điều kiện thử nghiệm của người trả lời chỉ chiếm 5% sự thay đổi ý định giáo dục, so sánh với 27% lứa tuổi và 10% thành phần tham gia trước đó.

Ở Tây Ban Nha, xứ Basque, vào tháng 9 năm 2000 người ta đã đưa ra một chương trình cung cấp cho giáo viên trung học bậc thấp chứng từ trị giá 130\$ đến 600\$. Quỹ bao gồm 75% kinh phí đào tạo và dự định sẽ được sử dụng để nâng cao kỹ năng máy tính. Thụy Điển đã đề xuất thành lập ILAs trong đó người học và người sử dụng lao động sử dụng vốn này cho đào tạo năng lực. Quỹ này được miễn thuế khi đặt trong tài khoản nhưng coi như thu nhập không thu hồi được. Tích lũy đối với người học trong tài khoản học tập như vậy sẽ cho phép học sinh hoãn nộp thuế. Trợ cấp đi kèm như giảm thuế khi cá nhân rút tiền từ tài khoản. Việc giảm thuế phụ thuộc vào 2 yếu tố: số lượng cá nhân rút tiền và phạm vi phát triển năng lực, đánh giá bởi quy mô quy định cho

từng loại hình đào tạo. Như vậy, đề xuất sử dụng vốn tỷ lệ thuận với số tiền của cá nhân để thực hiện đo lường khách quan cường độ hoạt động của mỗi loại hình đào tạo. Để thay thế cho sáng kiến này, công ty Scandia giới thiệu tài khoản “bảo hiểm năng lực” ở Thụy Điển. Tài khoản này cho phép người học tiết kiệm 20% thu nhập của mình cho tương lai để trang trải chi phí đào tạo và khi nghiên cứu toàn thời gian hay thu nhập mất đi. Người sử dụng lao động đóng góp số tiền tương tự mà người học không nộp vào tài khoản. Ví dụ này như một sáng kiến tư nhân để tài trợ cho học tập suốt đời (Palacios 2002).

Tại Hoa Kỳ, tài khoản phát triển cá nhân (IDAs) – là tài khoản tiết kiệm tương tự với cấu trúc của Tài khoản hưu trí cá nhân (IDAs) – có thể chỉ được sử dụng cho giáo dục, đào tạo nghề, vốn doanh nghiệp nhỏ, hoặc mua căn nhà đầu tiên. Tài khoản này được quản lý bởi các tổ chức cộng đồng và các tổ chức tài chính địa phương. Đóng góp đối với người tham gia có thu nhập thấp được sử dụng kết hợp với các nguồn tư nhân và nhà nước (Edwards 1997, Scanlon 2001). Tài khoản tiết kiệm giáo dục (ESAs) ở Canada sử dụng chung cách tiếp cận. Không giống như trong các chương trình giáo dục đã được hưởng, trong đó mỗi người học được hưởng một số tiền nhất định, trong ESAs tổng số tiền mà người học được hưởng phụ thuộc vào tiền tiết kiệm và các loại hình đào tạo mà họ theo đuổi. Không có bằng chứng liên quan đến tác động của các tài khoản tiết kiệm.

Thuế lương

Thuế lương thường được sử dụng để tài trợ cho đào tạo nghề. Ở một số quốc gia, trong đó có Brazil và Pháp, người ta sử dụng để hỗ trợ cho giáo dục

công. Có hai cách tiếp cận chung. Cách thứ nhất, chính phủ đánh thuế vào bảng lương của nhà tuyển dụng. Sau đó, chính quyền trung ương hoặc các cơ quan tương đương thực hiện đào tạo sử dụng vốn từ thuế. Một số quốc gia, trong đó có Vương quốc Anh, đã ngừng áp dụng thuế lương.

Một mô hình khác trong đó các nhà tuyển dụng quản lý thuế. Trong mô hình này, diễn ra tại Pháp, Hungary và Malaysia, tài liệu của các nhà tuyển dụng cung cấp cho đào tạo để nhân viên của họ được miễn một phần lương. Một vấn đề về cách tiếp cận này là các công ty có thể sử dụng vốn cho các hoạt động khác và tính phí vào đào tạo. Hơn nữa, ngay cả những khoản tiền lương cũng có thể tạo ra hiện tượng quan liêu. Tiền lương cũng có thể làm tăng chi phí lao động. Ví dụ, ở Brazil có nhiều loại thuế lương, bao gồm thuế đào tạo, loại thuế này lên đến 80 - 100% lương thực tế. Tác động thực tế của thuế lương vẫn chưa rõ ràng, nhưng chính sách có thể khuyến khích người sử dụng lao động cung cấp nhiều cơ hội đào tạo nội bộ hơn nếu như họ có.

Khi các quốc gia Mỹ La Tinh thực hiện, các tổ chức đào tạo cấp quốc gia ở Brazil nhận được quỹ thuế lương để cung cấp đào tạo cho người lao động trong các doanh nghiệp và tài trợ cho học nghề trên cơ sở chia sẻ chi phí. Mức độ tài chính đang được xem xét hiện nay khoảng 2.9% tiền lương. Một số lo ngại cho rằng các tổ chức được tài trợ nhiều hơn và những chọn lựa về điều chỉnh hệ thống đang được thảo luận. Kể từ năm 1971, các doanh nghiệp Pháp với hơn 10 nhân viên đã phải dành 1,5% tổng quỹ lương đào tạo nhân viên, trong nội bộ hoặc bằng cách ký hợp đồng với một nhà cung cấp bên ngoài. Các doanh nghiệp lựa chọn để đào tạo nhân viên

của họ, như vậy, họ làm trong khuôn khổ của kế hoạch đào tạo hằng năm hoặc nhiều năm. Người sử dụng lao động có thể chọn loại hình đào tạo và thiết kế những loại hình mà nhân viên của họ nên tham gia. Hệ thống này được cho là đã góp phần làm tăng đào tạo trong các doanh nghiệp đáng kể và giúp đảm bảo công bằng, đồng thời tăng đào tạo cho người lao động trong các doanh nghiệp nhỏ. Luật về Hoạt động phát triển nguồn nhân lực năm 1992 tạo ra lương phát triển nguồn nhân lực của 1% tổng số lương cơ bản hàng tháng hoặc trợ cấp cố định của người lao động. Hiện nay, các công ty với 10 hoặc nhiều hơn nhân viên và đại diện cho một trong những công ty chính tài trợ cho giáo dục ở Malaysia (Fretwell và Colombano 2000).

Công cụ thuế

Một số quốc gia trợ cấp cho việc tham gia đào tạo thông qua công cụ thuế. Điều này có thể được thực hiện bằng cách cho phép các công ty khấu trừ chi phí đào tạo từ hóa đơn thuế hoặc cho phép cá nhân (người lao động) trích kích phí đào tạo từ thuế thu nhập của họ. Khi chi phí đào tạo là một phần chi phí của các hoạt động bình thường, các công ty sẽ được phép khấu trừ chi phí như vậy từ hóa đơn thuế của họ. Việc này có thể làm ở nhiều quốc gia, ví dụ: Hà Lan, Nhật Bản, Chilê và Canada.

Leuven và Oosterbeek (2004) đã đánh giá rằng mức độ khấu trừ thuế của công ty cho chi phí đào tạo ảnh hưởng đến sự tham gia đào tạo. Để đi đến kết luận, họ khai thác các tính năng mà chương trình thuế Hà Lan cho phép các công ty trích một số tiền phụ thêm trong trường hợp chi phí đào tạo gắn liền với chi phí đào tạo cho công nhân 40 tuổi. Chính sách này đã tạo ra sự gián đoạn trong chi phí đào tạo của các công ty có

người lao động ở độ tuổi 40. Đối với những người lao động trên 40 tuổi, việc đào tạo rẻ hơn so với kinh phí đào tạo cho người lao động dưới 40 tuổi. Trong khi chính sách này được thực hiện với mục đích khuyến khích sự tham gia đào tạo cho các công nhân lớn tuổi, kết quả thực nghiệm cho thấy rằng điều này đã không xảy ra. Tham gia đào tạo cho người lao động ở độ tuổi trên 40 và dưới 40 đều là đáng kể. Tuy nhiên, điều khác nhau là không phải chỉ tăng tỷ lệ đào tạo giữa các công nhân lớn tuổi mà còn giảm tỷ lệ đào tạo giữa các công nhân trẻ hơn. Rõ ràng, việc tham gia đào tạo cho người lao động dưới 40 tuổi đã bị chậm lại.

Một khả năng khác là cho phép các cá nhân khấu trừ chi phí đào tạo trực tiếp vào thu nhập chịu thuế. Khấu trừ thuế chi phí đào tạo như vậy có thể có ở các quốc gia khác nhau, bao gồm Đức, Ý, Hà Lan (ở Ý mức thuế là thấp nhất); nhưng không thể có ở các quốc gia như Pháp, Thụy Điển, Na Uy và vương Quốc Anh (nơi chi phí đào tạo gần như được khấu trừ vào các tài khoản học tập cá nhân). Ở một số quốc gia, trong đó có Hoa Kỳ, Canada, Úc, chi phí đào tạo có thể khấu trừ khi chi phí này thực hiện các kỹ năng hiện có. Sự khác biệt giữa các quốc gia trên cho thấy rằng thuế (không) khấu trừ chi phí đào tạo là một sự thay đổi chính sách, được một số quốc gia này sử dụng nhưng không được sử dụng ở các quốc gia khác, như một công cụ để kích thích sự tham gia đào tạo.

Levin và Osterbeek (2007) đánh giá việc khấu trừ chi phí đào tạo trực tiếp từ thu nhập chịu thuế thông qua việc sử dụng hai cách tiếp cận khác nhau. Thách thức chính là phải cô lập các tác động của việc khấu trừ thuế kinh phí đào tạo một cách trực tiếp hoặc gián

tiếp từ các chi phí cơ hội của việc đầu tư đào tạo và từ việc đánh thuế để đầu tư vào đào tạo nhằm lấy lợi nhuận. Phương pháp đầu tiên là khám phá sự khác nhau trong tỷ lệ khấu trừ xung quanh ngưỡng của chương trình thuế. Bằng cách lựa chọn khoảng thời gian xung quanh ngưỡng của chương trình như vậy dẫn đến mức lương trung bình là bằng nhau, họ thoát khỏi sự khấu trừ thuế vào chi phí cơ hội. Họ cũng cho thấy tỷ lệ thuế trong tương lai cho mỗi cá nhân những người trên và dưới ngưỡng của chương trình được cung cấp trong một năm là giống nhau. Điều này loại bỏ sự khác nhau về thuế lợi nhuận để đào tạo. Kết quả dựa trên phương pháp tiếp cận này chỉ ra rằng việc tăng 10% tỷ lệ khấu trừ thuế của chi phí tham gia đào tạo trực tiếp tăng 0,33% (đó là sự gia tăng 10% tỷ lệ đào tạo).

Phương pháp thứ hai mang đến những điểm ưu việt trong cuộc cải cách thuế năm 2001, làm thay đổi đáng kể trong tỷ lệ thuế suất giới hạn. Chi phí đầu tư năm 2000 (trước khi đổi mới) là đối tượng của mã số thuế cũ, trong khi chi phí đầu tư năm 2001 (sau khi đổi mới) là đối tượng của mã thuế mới. Vì việc thu lại lợi nhuận đào tạo trong hiện thực có sự chậm trễ, trở lại việc đầu tư vào năm 2000 và 2001 đều phụ thuộc vào mã thuế mới. Theo đó, phương pháp này phân loại sự thay đổi trong chi phí thuế trong đổi mới. Tuy nhiên, đó là khấu trừ thuế trực tiếp của chi phí đào tạo vào thuế cơ hội. Phương pháp này cho thấy hiệu quả của hai tỷ lệ khấu trừ, kể từ đó việc thực hiện được diễn ra tương tự dự tính sẽ đem lại hiệu quả đáng quan tâm. Kết quả dựa trên cách tiếp cận này chỉ ra rằng tăng 10% tỷ lệ khấu trừ thuế chi phí tham gia đào tạo đạt đến 0,8 điểm phần trăm (con số này đạt 25% tỷ lệ tăng của đào tạo). Các tác

giả chỉ ra rằng tỷ lệ của các kết quả từ hai phương pháp này cung cấp nhiều tin tức về tỷ lệ của chi phí đào tạo đầu tư, thực hiện chi phí cơ hội này gấp 1,5 lần chi phí trực tiếp.

Có lý do để tin hiệu quả thực sự của khấu trừ thuế trực tiếp vào chi phí đào tạo đóng một vai trò nhất định giữa hai phương pháp. Trong phạm vi mà phương pháp tiếp cận thứ nhất không có tác dụng khác biệt tuyệt đối trong việc thu thập thuế lợi nhuận, dự đoán này dựa trên phương pháp ước tính hiệu quả thực sự. Hơn nữa, phương pháp này giả định rằng các cá nhân nhận thức đầy đủ về tỷ lệ thuế suất áp dụng đối với chi phí đào tạo của họ. Nếu giả định này không đúng với một số cá nhân có thu nhập gần với ngưỡng, những người này sẽ không giữ nhiệm vụ với thuế của họ và do đó phản ứng của họ với thuế lợi nhuận sẽ bằng 0. Điều này cũng mâu thuẫn với dự báo từ phương pháp xác định từ trên xuống dưới.

Mặt khác, dự đoán từ việc cải cách phương pháp được hiểu là hiệu quả kinh doanh khấu trừ thuế của chi phí đào tạo trực tiếp và khấu trừ thuế của chi phí cơ hội. Các mô hình kinh tế cơ bản giả định rằng chi phí cơ hội của một cá nhân sẽ thay đổi đột ngột trong một giờ nếu thu nhập chịu thuế của người này vượt ra ngưỡng trong biểu đồ thuế. Đối với những người làm việc toàn thời gian (như hầu hết với những người có thu nhập ít nhất thấp hơn so với ngưỡng đầu tiên họ sẽ làm) và có ít cơ hội để thích

ngiht với giờ làm việc một cách nhẹ nhàng, giả định này có nghĩa là những người này trải nghiệm một sự thay đổi đột ngột trong khi xác định giá trị của mình. Trong phạm vi mà một phần không muốn tin vào điều này, một phần lớn hơn của các dự đoán từ việc cải cách cách tiếp cận là thuộc về việc khấu trừ thuế của chi phí đào tạo trực tiếp.

Quy mô của các báo cáo về hiệu quả được đánh ở mức thuế suất trung bình bằng 0,4. Nếu người ta cho rằng tác động này không đổi theo mã thuế suất được ước tính thấp 0,33% thay đổi trong tham gia đào tạo, 10% thay đổi trong tỷ lệ khấu trừ, cho rằng bãi bỏ khấu trừ thuế của chi phí đào tạo trực tiếp làm giảm sự chia sẻ của các cá nhân những người sử dụng tiền của mình trong đào tạo cho mục đích nghề nghiệp bởi gần một nửa: từ 3 đến 1,7 phần trăm. Sử dụng ước tính cao của 0,8 phần trăm thay đổi trong tham gia đào tạo, 10% thay đổi trong tỷ lệ khấu trừ, thậm chí đề nghị rằng nếu không khấu trừ thuế của chi phí đào tạo trực tiếp thì không ai có thể chi tiền đào tạo cho các mục đích nghề nghiệp. Trong mọi trường hợp, khấu trừ thuế của chi phí đào tạo trực tiếp dường như là một công cụ khá hiệu quả để tăng cường tích lũy vốn con người. Ở một mức thuế suất gần tỷ lệ 0,4, chính phủ của các nước Châu Âu đầu tư theo hình thức khấu trừ thuế, dẫn đến 0,75 đến 0,5 các công ty ty nhân Châu Âu đầu tư vào đào tạo.

4. Tóm tắt và kết luận

Bài viết đã cung cấp một nỗ lực mới để đưa ra những nguồn vốn cho những kiến thức và quan điểm sẵn có liên quan đến các chương trình tài trợ học tập suốt đời. Cơ chế tài chính giúp chúng ta xem xét bao gồm công cụ tài chính để kích thích thành công sớm trong học tập như: chứng từ, chuyển đổi tiền mặt có điều kiện và khuyến khích tài chính cho học sinh và giáo viên của họ. Chúng tôi cũng đưa ra các chương trình hỗ trợ tài chính khác nhau như cho vay khấu trừ vào thu nhập, thuế tốt nghiệp và các cơ chế bao cấp như chứng từ, tài trợ, học bổng, miễn giảm thuế.

Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi áp dụng khung tiêu chuẩn kinh tế phúc lợi. Khung này nhấn mạnh tầm quan trọng của hiệu quả và tính công bằng. Ngoài ra, chúng tôi cũng đưa ra những cuộc thảo luận về kết quả thực nghiệm có liên quan. Trong đó, chúng tôi tập trung vào những tìm kiếm đã vượt qua được các cuộc kiểm tra trên cơ sở nghiên cứu thiết kế với nhóm đối chứng phù hợp. Làm như vậy cho thấy rằng rất nhiều thông tin về những ảnh hưởng của một số công cụ được biết đến nhiều hơn so với những công cụ khác. Điều này giúp xác định những hạn chế trong kiến thức của chúng tôi về một số công cụ.

Phụ lục (trang 28) tóm tắt kết quả nghiên cứu của chúng tôi. Đầu tiên, chúng tôi xem xét các công cụ nhằm khuyến khích việc học tập: chứng từ, chuyển đổi tiền mặt có điều kiện và khuyến khích tài chính cho học sinh. Chú ý rằng, ba công cụ này có liên quan chặt chẽ về mặt ý nghĩa. Cả ba đều hàm ý chuyển đổi tài chính từ chính phủ đến học sinh và phụ huynh của họ. Với hệ

thống chứng từ, các gia đình nhận được một sự chuyển đổi cho phép họ (nhưng không bắt buộc) để “mua” giáo dục. Với chuyển đổi tiền mặt có điều kiện, họ nhận được một khoản chuyển giao tài chính. Các gia đình có thể chi tiêu như họ thích nhưng trẻ em thì phải đi học. Với việc khuyến khích tài chính cho học sinh, (hoặc gia đình của họ) nhận được sự chuyển giao tài chính mà họ có thể chi tiêu như họ thích nhưng các em được yêu cầu phải có đủ điều kiện để giành được phần thưởng. Các phân tích lý thuyết chủ yếu tập trung vào các công cụ chứng từ chứ không phải công cụ còn lại. Đây có lẽ xuất phát từ việc chứng từ có xu hướng tăng sức mạnh của thị trường người tiêu dùng bằng cách cung cấp cho họ sức mua và sức mua này đã được các nhà cung cấp đưa ra câu trả lời cụ thể. Tuy nhiên, các bằng chứng thực nghiệm có sẵn không cho thấy chứng từ có tác động rõ ràng hơn hai công cụ còn lại. Trong khi đó đi học và dành giải thưởng ở Colombia lại tăng lên do chứng từ, rất khó khăn để thấy những thực nghiệm chứng từ tại Hoa Kỳ. Chứng từ ở Hoa Kỳ vẫn còn gây tranh cãi. Kinh nghiệm với việc chuyển đổi tiền mặt có điều kiện tại nhiều quốc gia khác nhau ở Mỹ La Tinh cho thấy rằng việc chuyển đổi như vậy tăng tỷ lệ đi học. Các phân tích khác cũng cho thấy rằng chuyển đổi tiền mặt có điều kiện là yếu tố quyết định ở đây. Phần thưởng tài chính cho học sinh, sinh viên có tác động tích cực đến khả năng của học sinh, sinh viên. Ngoài mong đợi, những tác động tích cực không bị giới hạn cho học sinh có khả năng cao, học sinh có khả năng thấp cũng được hưởng lợi từ đó.

Các tài liệu về tài chính giáo dục thông thường đã rất quan tâm đến các chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên (trong giáo dục đại học). Một thất bại về việc phân tích thị trường vốn của nền kinh tế tiêu chuẩn là nguyên nhân dẫn đến sự can thiệp của chính phủ. Theo một phân tích như vậy, các hình thức ưu đãi hỗ trợ tài chính là thông qua các khoản vay trừ vào thu nhập. Khoản cho vay này không giải quyết hiệu quả về vốn và cùng thời điểm đó đối đầu với việc lựa chọn chi phí của học sinh. Hơn nữa, các khoản vay như vậy cũng có thể phục vụ mục tiêu công bằng khá tốt.

Mặc dù các nhà kinh tế học hầu như rất nhiệt tình về các khoản cho vay trừ vào thu nhập, nhưng kinh nghiệm thực tế cho thấy rằng các chương trình như vậy rất hạn chế. Trên thực tế, chỉ có một vài quốc gia đã thực hiện những chương trình như vậy, điển hình là Úc. Người ta thường cho rằng sự ra đời của chương trình cho vay trừ vào thu nhập của Úc không gây tổn hại cho khả năng tiếp cận giáo dục đại học của những học sinh đến từ các gia đình có thu nhập thấp. Ý kiến này có lẽ quá lạc quan vì nó dựa trên việc so sánh sự tham gia của sinh viên trước và sau khi giới thiệu chương trình cho vay trừ vào thu nhập và không ước tính việc tham gia của sinh viên trong giai đoạn sau khi giới thiệu sẽ có mặt trong các khoản cho vay trừ vào thu nhập.

Một điều đáng chú ý nữa là hai nghiên cứu gần đây đã tìm ra dấu hiệu lo ngại giữa các học sinh tại những trường đại học tinh hoa ở Hoa Kỳ. Lo ngại nợ nần liên quan đến sự lo lắng về ảnh hưởng của các khoản nợ suốt đời. Nếu sinh viên ở các trường đại học tinh hoa ở Hoa Kỳ thực sự lo lắng về các khoản nợ này, thì rất có khả năng sinh viên đến từ những xã hội nghèo hơn

cũng sẽ có tâm trạng tương tự. Sự hiện diện của những ám ảnh nợ nần hạn chế khả năng thực hiện cho vay trừ vào thu nhập.

Hai thực nghiệm ở Hà Lan về vai trò của việc khuyến khích tài chính cho sinh viên chỉ ra hai kết quả thú vị. Trong một thí nghiệm, sinh viên được ưu đãi theo hình thức xếp loại. Trong khi sinh viên thuộc nửa trên của việc phân chia khả năng bằng cách dựa vào điểm tin chỉ tích lũy, sinh viên thuộc nửa dưới của việc phân chia khả năng bằng cách dựa vào điểm tích lũy tin chỉ ít hơn. Giải thích cho điều này là việc khuyến khích tài chính rõ ràng đã tạo ra tác động nội tại dẫn đến hiệu suất thấp hơn. Nó rất hữu ích để cho thấy rằng tài chính có tác động ổn định đến vậy. Trong thực nghiệm còn lại, các sinh viên đã được ưu đãi theo hình thức thi đấu. Những phát hiện thú vị từ nghiên cứu này là sinh viên chỉ quan tâm đến các ưu đãi trong giai đoạn “nóng” chứ không phải giai đoạn về sau.

Các hoạt động học tập suốt đời có thể được tài trợ theo những cách khác nhau. Cấp học bổng hoặc trợ cấp cho những người ghi danh (trực tiếp hoặc gián tiếp) được sử dụng nhiều trong các hệ thống giáo dục đại học trên thế giới. Trợ cấp như vậy cho sinh viên với giá cả không phản ánh chi phí giá trị của hoạt động. Từ góc độ này, hiệu quả chỉ hợp lý nếu lợi nhuận thu được từ xã hội của các hoạt động này vượt qua lợi nhuận tư nhân. Các bằng chứng khác nhau liên quan đến các yếu tố bên ngoài về sự nghi ngờ tính hợp lệ của lập luận này. Một số lượng lớn các nghiên cứu đã sử dụng dữ liệu từ Hoa Kỳ cho thấy số học sinh trong bậc giáo dục đại học đáp ứng với những thay đổi về giá cả. Thay đổi 1.000 \$ tiền học phí nhập học đạt đến 4-6 %. Kết quả của các quốc gia

khác cho thấy rằng sinh viên ở các nước này đáp ứng không tốt với sự thay đổi về giá cả. Đây có lẽ là do thực tế mức học phí ở các nước này thấp hơn so với mức học phí ở Hoa Kỳ.

Một cách thức kém hoàn hảo hơn về trợ cấp cho hoạt động học tập là hình thức khấu trừ thuế. Bằng chứng hiện có được giới hạn chỉ ở một quốc gia (Hà Lan). Khấu trừ thuế cho các công ty căn cứ vào tuổi tác dường như đã dẫn đến việc trì hoãn các hoạt động đào tạo thay vì tăng lên. Khấu trừ thuế thu nhập cho các cá nhân dường như có tác động đáng kể đối với việc tham gia đào tạo. Thật không may, các dữ liệu có sẵn không cho phép đưa ra một phân tích về lợi nhuận cho các hoạt động đào tạo thêm.

Chúng tôi kết luận với việc đưa ra một danh sách ngắn gọn hạn chế về kiến thức, tiêu biểu nhất là ảnh hưởng của các cơ chế tài chính khác nhau liên quan đến học tập suốt đời. Có quá ít thông tin về ảnh hưởng của chứng từ đối với giáo dục bắt buộc. Bằng chứng ở Colombia đầy hứa hẹn, nhưng bằng chứng ở Hoa Kỳ thì lại không rõ ràng. Có quá ít dữ liệu được biết đến về tác động của các chương trình hỗ trợ tài chính khác nhau cho sinh viên. Việc nhấn mạnh trong một số nghiên cứu về lợi nhuận của chương trình cho vay khấu trừ vào thu nhập mâu thuẫn với việc thiếu các nghiên cứu thực nghiệm có tính thuyết phục về hiệu quả của

những chương trình như vậy. Cuối cùng, có quá ít thông tin được biết đến về tác động của chứng từ, quyền lợi và các tài khoản học tập đối với thanh thiếu niên và người lớn. Nó sẽ có giá trị để thực hiện những thí nghiệm được thiết kế với mục đích nghiên cứu hoạt động của những chương trình như vậy. Hơn nữa, các thông tin này sẽ hữu ích nếu ít bằng chứng về tác động của các khoản khấu trừ thuế thu được từ Hà Lan, có thể được bổ sung bằng các kết quả từ những quốc gia khác.

Trong những năm gần đây đã có một số bước tiến, đặc biệt là về tác động của chương trình chuyển đổi tiền mặt có điều kiện ở châu Mỹ La Tinh. Trong nhiều trường hợp, những chương trình này đã được thực hiện theo những cách cho phép đánh giá tác động cơ bản. Phần lớn có thể đạt được bằng cách làm theo cùng một chiến lược về việc thu xếp tài chính. Các chi tiết của những thỏa thuận đó phải được điều chỉnh để phù hợp với đặc trưng và nhu cầu của địa phương, không nên thiết kế ở trụ sở của các tổ chức quốc tế.

Nguồn: Hessel Oosterbeek and Harry Anthony Patrinos (2008). Financing Lifelong Learning. Policy research working paper, the WB

Phụ lục: Chương trình đánh giá tài chính

Chương trình	Động lực chính	Tác động hiệu quả (về mặt lý thuyết)	Tác động công bằng (về mặt lý thuyết)	Bằng chứng	Đánh giá
Học tập sớm					
<i>Các chứng từ</i>	Nâng cao sức mạnh thị trường của khách hàng	Sự bình đẳng giữa MC và MB, khả năng có thể quốc tế hóa của các yếu tố bên ngoài	Có thể có nhiều loại khác nhau tùy thuộc vào hình thức định dạng chính xác	Bằng chứng từ Anh rất phù hợp. Các bằng chứng từ Colombia cho thấy tính hiệu quả có thể đối với sự tham dự và hiệu quả đạt được của các trường học	Hiệu quả khó có thể ngang nhau do hiệu ứng
<i>Chuyển đổi tiền mặt có điều kiện</i>	Tăng tỷ lệ tham dự của sinh viên	Tăng hiệu quả nếu mức độ tham dự hiện tại quá thấp. Các điều kiện làm cho nó bình đẳng với giáo dục bắt buộc. Sự khác nhau giống như “củ cà rốt hoặc cây gậy”	Tùy thuộc vào mục tiêu của nhóm. Thể hiện chính sách duy nhất.	Hầu như các bằng chứng thử nghiệm từ các quốc gia ở Châu Mỹ La Tinh cho thấy hiệu quả có thể về sự tham dự trong nhà trường.	Đây là điều kiện cho thấy tiền mặt không chuyển giao cho mỗi người.
<i>Khuyến khích tài chính cho học sinh</i>	Tăng khả năng tài chính của học sinh	Không rõ. Nó có thể tăng tiềm lực theo các mức độ tốt nhất, tạo vận may bất ngờ cho những người cũng sẽ thực hiện tốt mà không có bất kỳ một sự khuyến khích nào	Giống như khuyến khích học sinh thích thú hơn với việc dành chiến thắng và chịu trách nhiệm nhiều hơn.	Bằng chứng từ Kenya và Israel cho thấy hiệu quả có thể của thành tích.	Cả hai nghiên cứu đều bỏ qua mâu thuẫn trong các kết luận
<i>Khuyến khích tài chính cho giáo viên</i>	Tăng khả năng tài chính của giáo viên	Không rõ. Nó có thể tăng tiềm lực tài chính để đạt được những mức độ tốt nhất. Tạo vận may bất ngờ cho nhưng người cũng sẽ thực hiện tốt mà không có bất kỳ một sự khuyến khích tài chính nào.	Tạo thuận lợi cho giáo viên làm việc với học sinh, những giáo viên này có thể sẽ chiến thắng và vì thế sẽ có trách nhiệm hơn.	Hầu như các bằng chứng thực nghiệm từ các báo cáo của Israel cho thấy khả năng có thể từ các nhóm và khuyến khích tài chính bằng hình thức thi đấu.	Thi đấu có tác động hơn là khuyến khích nhóm.

Chia sẻ giá trị					
<i>Cho vay thế chấp</i>	Hạn chế được các khoản nợ.	Sự không hoàn hảo của thị trường vốn nhưng chỉ tính từ khi không sắp xếp được việc trả nợ và thực hiện lợi ích	Tạo được sự hứng thú đối với những sinh viên có nền tảng gia đình giàu có	Không có bằng chứng khả thi	
<i>Các khoản cho vay trừ vào thu nhập</i>	Hạn chế được các khoản nợ.	Sự không hoàn hảo của thị trường vốn nhưng chỉ tính từ khi không sắp xếp được việc trả nợ và thực hiện lợi ích	Theo giả thuyết thông thường thì công bằng nhưng có nhiều khi sinh viên không thích những khoản nợ kiểu như vậy	Không có bằng chứng khả thi về nguyên nhân tác động đến đánh giá khoản cho vay này	
<i>Thuế tốt nghiệp</i>	Hạn chế các khoản nợ	Sự không hoàn hảo của thị trường vốn nhưng chỉ tính từ khi không sắp xếp được việc trả nợ và thực hiện lợi ích, không cân bằng giữa hoàn trả và nhận được tiền	Việc kiếm tiền kể từ khi tốt nghiệp tăng dần	Không có bằng chứng về các tác động, một vài bằng chứng chỉ ra tác động quan trọng của các khoản nợ.	
<i>Hợp đồng nguồn nhân lực</i>	Hạn chế các khoản nợ	Tỷ lệ hoàn vốn trong thị trường lao động		Kinh nghiệm có hạn, chưa có bằng chứng	
<i>Khuyến khích tài chính</i>	Tăng khả năng tài chính của sinh viên	Không rõ. Nó có thể tăng tiềm năng đến cấp độ tối ưu	Khuyến khích sinh viên tốt hơn để giành chiến thắng và chịu trách nhiệm	Bằng chứng từ Hà Lan về tỷ lệ chứng từ cho thấy những sinh viên có năng lực cao có tỷ lệ cao hơn so với các sinh viên có tỷ lệ thấp, thi đấu có tác động ngắn hạn hơn.	Kết quả có thể sử dụng để tổng hợp những khuyến khích tài chính để đạt mục đích chương trình.
Sự trợ cấp					
<i>Học bổng</i>	Hạn chế các khoản nợ	Không giải quyết sự không hoàn hảo của thị trường lao động. Khách hàng không phải đối mặt với chi phí cận biên.	Phụ thuộc vào việc dựa trên thành tích hoặc đặc điểm của sinh viên	Bằng chứng của Hoa Kỳ chỉ ra rằng thay đổi tỷ giá 1000\$ trong tuyển sinh đạt 4-6%, kết quả từ các quốc gia khác có biên độ co giãn thấp hơn.	

<i>Chứng từ/quyền lợi/tài khoản học tập</i>	Hạn chế các khoản nợ và tăng sức mạnh của khách hàng trong thị trường	Sự bình đẳng của MC và MB, có thể quốc tế hóa các yếu tố bên ngoài	Nhiều khả năng khác nhau tùy thuộc vào hình thức chính xác	Hầu hết các bằng chứng chỉ ra rằng thanh toán bằng hóa đơn tăng thành tích giáo dục.	Nhưng khoản cách trong thành tích giáo dục giữa Châu Phi và Châu Mỹ với những nước khác tăng lên
<i>Khấu trừ thuế vào các doanh nghiệp</i>	Khuyến khích sự tham gia thông qua chi phí	Có thể quốc tế hóa các yếu tố bên ngoài	Phụ thuộc vào các nhóm chính	Bằng chứng của Hà Lan cho thấy rằng sự khấu trừ độ tuổi dẫn đến hoãn đào tạo (hơn là tăng)	
<i>Khấu trừ vào thuế của người lao động</i>	Kích thích sự tham gia thông qua giảm chi phí	Có thể quốc tế hóa các yếu tố bên ngoài	Có thể có những bước đi như giảm chi phí tăng lãi suất với lãi suất thuế cận biên	Các bằng chứng từ Hà Lan cho thấy hiệu quả đáng kể	