



# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

## Fakulta managementu a ekonomiky

**Ing. Michaela Baňářová, BA (Hons)**

### **Model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné**

**A model of consumer decision-making about his/her future education, in  
relation to the student's willingness to pay tuition fees**

#### **Disertační práce**

Studijní program: Ekonomika a management  
Studijní obor: Management a ekonomika 6208V038  
Školitel: doc. PhDr. Březinová Olga, CSc.

Zlín, září 2015

## ABSTRAKT

Disertační práce poukazuje na problematiku možného nastavení platby terciárního vzdělávání v České republice, a to především z pohledu spotřebitele. Potřeby, očekávání a požadavky této specifické skupiny při koupi statku dlouhodobější spotřeby a investičního charakteru, jako je tomu v případě vysokoškolského vzdělání, jsou odlišné od spotřeby statků běžné denní spotřeby. Dosud se danou problematikou z pohledu mikroekonomické teorie, a to rozboru rozhodovacího procesu spotřebitele o koupi statku specifické povahy, jako je vzdělávání a specifikací jeho konkrétní poptávky, nikdo nezabýval. Z tohoto důvodu se doktorand rozhodl prozkoumat tuto oblast a pomocí kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu zjistit od studentů a absolventů ekonomických fakult dostatek informací a jejich průnik k sestavení modelu rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné. V rámci kvalitativního předvýzkumu byla využita metoda skupinového interview, v rámci pilotní studie pak metoda focus group a předvýzkum. Na základě výsledků kvalitativního šetření byl nastaven dotazník, který byl vybrán, jako vhodná metoda výzkumu kvantitativního. Předpokládané závislosti a hypotézy týkající se rozhodovacího procesu tohoto spotřebitele specifické povahy pak budou testovány pomocí statistických testů (např. Mann-Whitneyho U-test, Pearsonův chí-kvadrát test, Spearmanův korelační koeficient a Kruskal-Wallisův test) a na základě jejich výsledků budou vyvozeny závěry a stanoven model rozhodování spotřebitele terciárního vzdělávání na regionálně orientovaných ekonomických fakultách. V úvodu práce jsou podrobněji rozepsány důvody volby tématu i kritéria výběru respondentů a institucí, které budou podrobeny šetření. Následuje kapitola charakterizující současný stav řešené problematiky včetně nástinu možných teoretických východisek. V dalších kapitolách jsou pak formulovány základní cíle výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy, metodologie, výstupy šetření, přínosy práce pro teorii a praxi, přehled očekávaných omezení a nástin dalšího pokračování práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

terciární vzdělávání, spotřební chování, rozhodovací model, student, absolvent,  
ekonomická fakulta

## **ABSTRACT**

This dissertation outline analyses issues involved in implementing school fees in Czech tertiary education, this mainly from the consumer's point of view. When purchasing a long-term, fixed-asset-type product such as higher education, the needs, expectations, and requirements of this specific consumer segment are different from those related to everyday consumer goods. Up to now, this topic has never been studied through the prism of micro-economic theory, by analysing the consumer's decision-making process as to whether to purchase or not an asset of a very special nature, such as a tertiary education, in a context of uncertainty, and specifying his/her specific requirements. This is why the author decided to explore this field, combining qualitative and quantitative research methods in order to collect a sufficient pool of information from Business School students and former students for drawing up a model of consumer decision-making about his/her future education, in relation to the student's willingness to pay school fees. In a qualitative study group interview and in pilot study the focus group method were used. Based on our qualitative survey results, a questionnaire was prepared as an appropriate method for quantitative research. Expected correlations and our hypotheses regarding this specific consumer's decision-making process will be submitted to statistical tests (e.g., Mann-Whitney U-test, Pearson chi-squared test, Spearman correlation or Kruskal-Wallis test); the results will make it possible to draw conclusions and define a decision-making model for a consumer of tertiary education at regionally-oriented business schools. The reasons for selecting this particular topic are presented in some detail at the beginning of the outline, as well as the inclusion/exclusion criteria for respondents and institutions to be analysed. These are followed by a chapter describing the present situation in the field; possible theoretic assumptions are also suggested. The following chapters formulate the key aims of the research, research questions, hypotheses and methods, research's results, the study's benefits for theory and real life, a list of expected limiting factors, and an outline of how the study should be continued.

## **KEY WORDS**

tertiary education, consumer behaviour, decision-making process, student, graduate, faculty of economics.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji své školitelce doc. PhDr. Březinové Olze, CSc. za její vedení, informace, připomínky, trpělivost a vlídný a motivující přístup během celého doktorského studia.

Poděkování patří také všem respondentům mého kvalitativního i kvantitativního šetření, kteří mi ochotně poskytli rozhovory a zpětnou vazbu a vyplnili dotazníky. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Za pomoc a podporu děkuji také svým přátelům a rodině.

## **MOTTO**

*„Nesmíme přestat hledat. Na konci našeho hledání dospějeme tam, kde jsme začínali, a bude to, jako kdybychom tam byli poprvé.“*

*T. S. Eliot*

# OBSAH

ABSTRAKT .....	2
KLÍČOVÁ SLOVA.....	3
ABSTRACT .....	4
KEY WORDS.....	5
PODĚKOVÁNÍ.....	6
MOTTO.....	7
OBSAH.....	8
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	10
ÚVOD.....	17
1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY .....	19
1.1 Dosavadní informační zdroje k dané problematice .....	19
1.1.1 Financování českého terciárního vzdělávání.....	19
1.1.2 Trh práce a absolventi terciárního vzdělávání.....	22
1.2 Teoretická východiska řešené problematiky .....	27
1.3 Teoretická východiska modelu .....	39
2. CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE .....	72
3. ZVOLENÉ METODY ZPRACOVÁNÍ.....	84
3.1 Metody a postupy zpracování disertační práci .....	84
3.2 Obsah a postup zpracování disertační práce.....	87
3.3 Metody a techniky sběru dat použité v disertační práci .....	88
3.4 Očekávané problémy a rizika použitých metod výzkumu .....	89
3.5 Kvalitativní část výzkumu .....	90
3.5.1 Pilotní studie .....	91
3.6 Kvantitativní část výzkumu .....	92
3.6.1 Technika sběru informací.....	92
3.6.2 Konstrukce nástroje pro sběr dat.....	93
3.6.3 Předvýzkum.....	94



4.	HLAVNÍ VÝSLEDKY PRÁCE .....	94
4.1	Výstupy kvalitativního šetření .....	94
4.1.1.	Nejčastěji vnímané výhody v souvislosti se zavedením platby terciárního vzdělávání na daných fakultách .....	95
4.1.2.	Nejčastěji vnímaná rizika v souvislosti se zavedením platby terciárního vzdělávání na daných fakultách .....	96
4.1.3.	Očekávané požadavky na placené terciární vzdělání na daných fakultách	97
4.1.4.	Vnímání pojmu „kvalitní vzdělání“ .....	99
4.2	Výstupy kvantitativního šetření .....	100
4.2.1	Struktura respondentů .....	101
4.2.2	Výchozí testované modely rozhodování studenta a absolventa o budoucím vzdělání .....	115
4.2.3	Výsledky kvantitativního šetření .....	117
4.3	Model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné .....	189
5.	PŘÍNOS PRÁCE PRO VĚDU A PRAXI .....	190
5.1	Přínosy práce pro teorii .....	190
5.2	Přínosy práce pro praxi .....	190
5.3	Přínosy práce pro pedagogickou činnost.....	190
	ZÁVĚR .....	191
	DOPORUČENÍ.....	203
	LITERATURA.....	209
	SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORKY .....	220
	CURRICULUM VITAE AUTORKY .....	221
	SEZNAM PŘÍLOH.....	225
	Příloha 1 .....	226

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1.1: Celkové veřejné výdaje na terciární vzdělávání v milionech (standard kupní síly) .....	20
Obrázek 1.2: Absolventi škol v evidenci ÚP ČR podle kategorií vzdělání a doby v evidenci k 30. 4. 2015 [99] .....	24
Obrázek 1.3: Model spotřebního chování [55, s.5] .....	28
Obrázek 1.4: Rozhodovací proces zákazníka [55, s.22] .....	30
Obrázek 1.5: Elastická poptávka [vlastní zpracování] .....	42
Obrázek 1.6: Elastická poptávka [vlastní zpracování] .....	44
Obrázek 1.7: Neelastická poptávka [vlastní zpracování] .....	45
Obrázek 1.8: Rovnoměrné rozdělení ekonomického přebytku .....	47
Obrázek 1.9: Rozdělení ekonomického přebytku ve prospěch studenta .....	47
Obrázek 1.10: Rozdělení ekonomického přebytku ve prospěch VŠ .....	48
Obrázek 1.11: Ztráta ekonomického přebytku při stanovení cenového stropu (oblast modrých čar) - jednotné maximální výše školného určené státem na úrovni 60 000 Kč za akademický rok .....	49
Obrázek 1.12: Ztráta ekonomického přebytku při stanovení cenové podlahy (oblast modrých čar) - jednotné minimální výše školného určené státem na úrovni 140 000 Kč za akademický rok .....	50
Obrázek 1.13: Dokonalá cenová diskriminace VŠ v monopolním postavení [vlastní zpracování] .....	52
Obrázek 1.14: Cenová diskriminace třetího stupně [46] .....	55
Obrázek 1.15: Formální diference terciárního vzdělávání na dvouletý bakalářský a pětiletý magisterský .....	57
Obrázek 1.16: Perspektiva kariéry po absolvování univerzity v Praze a ve Zlíně [vlastní zpracování] .....	59
Obrázek 1.17: Očekávaný užitek zvažovaných variant [vlastní zpracování] ..	60
Obrázek 1.18: Spotřební kombinace studenta při volbě v průběhu času .....	63
Obrázek 1.19: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s možností peníze pouze bez úroku uschovat .....	64
Obrázek 1.20: Rozpočtové omezení při volbě v čase při úrokové míře 10 % ..	65
Obrázek 1.21: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s důchodem v obou obdobích a při úrokové míře $r$ .....	66

Obrázek 1.22: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s důchodem v obou obdobích a při úrokové míře $r$ .....	67
Obrázek 1.23: Daň ze školného a její refundace v podobě sociálního stipendia .....	68
Obrázek 1.24: Volba vysoké školy v dnešním systému terciárního vzdělávání .....	71
Obrázek 1.25: Volba vysoké školy v navrhovaném systému terciárního vzdělávání .....	72
Obrázek 3.1: Proces dedukce [6, s.10].....	87
Obrázek 3.2: Typy dotazníků [32, s. 282] .....	92
Obrázek 4.1: Rozložení studentů FaME dle pohlaví .....	103
Obrázek 4.2: Věkové rozložení studentů FaME .....	104
Obrázek 4.3: Rozložení studentů FaME dle studovaného oboru .....	105
Obrázek 4.4: Rozložení studentů OPF SLU dle pohlaví .....	106
Obrázek 4.5: Věkové rozložení studentů OPF SLU .....	107
Obrázek 4.6: Rozložení studentů OPF SLU dle studovaného oboru .....	108
Obrázek 4.7: Rozložení absolventů FaME dle pohlaví .....	109
Obrázek 4.8: Věkové rozložení absolventů FaME .....	110
Obrázek 4.9: Rozložení absolventů FaME dle studovaného oboru.....	111
Obrázek 4.10: Rozložení absolventů OPF SLU dle pohlaví .....	112
Obrázek 4.11: Věkové rozložení absolventů OPF SLU .....	113
Obrázek 4.12: Rozložení absolventů OPF SLU dle studovaného oboru.....	114
Obrázek 4.13: Výchozí testovaný model absolventa.....	115
Obrázek 4.14: Výchozí testovaný model studenta.....	116
Obrázek 4.15: Kruskal-Wallisův test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše příjmů rodičů při studiu respondenta .....	124
Obrázek 4.16: Kruskal-Wallisův test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše příjmů rodičů při studiu respondenta.....	125
Obrázek 4.17: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a věková kategorie respondenta .....	127
Obrázek 4.18: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a věkové kategorie respondenta.....	127

Obrázek 4.19: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a délky praxe respondentu v obou absolvované v ČR při studiu.....	133
Obrázek 4.20: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a délky praxe respondentu v oboru absolvované v ČR při studiu .....	133
Obrázek 4.21: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa .	136
Obrázek 4.22: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa .....	137
Obrázek 4.23: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa..	138
Obrázek 4.24: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa .....	139
Obrázek 4.25: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární a výše měsíčních příjmů studenta při studiu .....	140
Obrázek 4.26: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a výše měsíčních příjmů studenta při studiu .....	141
Obrázek 4.27: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a spokojenosti se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě .....	143
Obrázek 4.28: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a spokojenosti se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě.....	143
Obrázek 4.29: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě .....	152
Obrázek 4.30: Finanční částky, které je student FaME ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě .....	153
Obrázek 4.31: Finanční částky, které je student OPF SLU ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě .....	153
Obrázek 4.32: Finanční částky, které je absolvent FaME ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě .....	154
Obrázek 4.33: Finanční částky, které je absolvent OPF SLU ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě .....	154

Obrázek 4.34: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a pohlaví respondenta.	158
Obrázek 4.35: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a pohlaví respondenta.	159
Obrázek 4.36: FaME – Přehled rychlosti uplatnění se absolventa dané fakulty na trhu práce.....	167
Obrázek 4.37: OPF-SLU – Přehled rychlosti uplatnění se absolventa dané fakulty na trhu práce .....	168
Obrázek 4.38: Kruskal-Wallis test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a typu úvazku absolventa .....	170
Obrázek 4.39: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a typu úvazku absolventa.....	171
Obrázek 4.40: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty jezdit na služební cesty po ČR .....	175
Obrázek 4.41: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty jezdit na služební cesty do zahraničí.....	175
Obrázek 4.42: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty používat v práci cizí jazyk .....	176
Obrázek 4.43: Graf – Přehled výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s bakalářským studiem .....	177
Obrázek 4.44: Graf – Přehled výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s magisterským studiem .....	178
Obrázek 4.45: Graf – Přehled výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s bakalářským studiem .....	179
Obrázek 4.46: Graf – Přehled výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s magisterským studiem .....	180

Obrázek 4.47: Finální model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve  
vazbě na ochotu platit školné ..... 189

**1.**

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1.1: Absolventi škol v evidenci ÚP ČR podle kategorií vzdělání k 30. 4. 2015 [99]. .....	23
Tab. 1.2: Vývoj nezaměstnanosti absolventů na níže zkoumaných fakultách	25
Tab. 4.1: Výhody zavedení platby školného vnímané studenty .....	95
Tab. 4.2: Výhody zavedení platby školného vnímané absolventy .....	96
Tab. 4.3: Rizika zavedení platby školného vnímaná studenty.....	96
Tab. 4.4: Rizika zavedení platby školného vnímaná absolventy.....	97
Tab. 4.5: Požadavky na placené terciární vzdělávání z pohledu studentů .....	98
Tab. 4.6: Požadavky na placené terciární vzdělávání z pohledu absolventů..	99
Tab. 4.7: Kritéria kvality placeného terciárního vzdělávání – studenti.....	99
Tab. 4.8: Kritéria kvality placeného terciárního vzdělávání – absolventi ....	100
Tab. 4.9: Interpretace hodnot korelačního koeficientu.....	119
Tab. 4.10: Kódy jednotlivých požadavků na placené terciární vzdělání.....	120
Tab. 4.11: Absolutní a relativní četnosti jednotlivých kódů požadavků .....	121
Tab. 4.12: Seznam kritérií kvality.....	146
Tab. 4.13: Pearson chí-kvadrát test – Kritéria kvality .....	146
Tab. 4.14: Group statistics – finanční částka a fakulta .....	155
Tab. 4.15: Četnost výskytu jednotlivých částek za vzdělání splňující požadavky respondenta .....	155
Tab. 4.16: Spearmanův korelační koeficient: výše zmíněné hypotézy .....	157
Tab. 4.17: Finanční částka za vzdělání a pohlaví studenta: deskriptivní statistické údaje (N=704)“ .....	159
Tab. 4.18: Finanční částka za vzdělání a pohlaví absolventa: deskriptivní statistické údaje (N=861)“ .....	160
Tab. 4.19: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a věková kategorie	160
Tab. 4.20: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a délka praxe v ČR .....	165
Tab. 4.21: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a délka praxe v zahraničí .....	166
Tab. 4.22: Finanční částka za vzdělání a fluktuace absolventa na trhu práce: deskriptivní statistické údaje (N=582)“ .....	169

Tab. 4.23: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a fluktuace absolventa na trhu práce .....	169
Tab. 4.24: Finanční částka za vzdělání a hrubý měsíční nástupní plat absolventa po absolutoriu: deskriptivní statistické údaje (N=997)“ .....	171
Tab. 4.25: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a nástupní plat na současné pozici absolventa .....	173
Tab. 4.26: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a aktuální plat na současné pozici absolventa .....	173
Tab. 4.27: Seznam kritérií kvality .....	181
Tab. 4.28: Mann-Whitney U-test - kritéria kvality .....	181
Tab. 4.29: Mann-Whitney U-test – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a definicí kvality (kritérii kvality).....	184



## ÚVOD

Přestože jsou dnes vědění a znalosti v naší společnosti stále více akcentovány a „stávají se hlavní produktivní a hybnou silou prostupující celou sociální strukturu společnosti na všech jejích úrovních, důležitým nástrojem sociální mobility a významnou determinantou společenského postavení jedince, které nelze chápat pouze ve smyslu jeho ekonomického (resp. materiálního) zázemí“, patří Česká republika v rámci OECD stále k zemím s podprůměrnými výdaji na terciární vzdělávání [106, s. 3]. Tento trend se v České republice bohužel nemění a objem prostředků, investovaných do vzdělání vzhledem k HDP neustále klesá. A dle slov Prof. Ing. Simeona Karamazova, Dr., děkana fakulty elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice, „bohužel klesá tempem dokonce rychlejším, než sama vláda očekávala“ [93]. V roce 2014 počítala vláda pro rok 2015 s výdaji ve výši 3.1% k HDP. Současný návrh je o čtyři setiny nižší a v roce 2016 proto můžeme reálně očekávat, že objem výdajů na vzdělávání nedosáhne ani 3% HDP. V roce 2017 pak zřejmě při obdobném trendu již bude hluboko pod touto hranicí. Srovnávací studie, publikovaná OECD v roce 2013 uvádí, že z členských zemí OECD mají podíl výdajů na vzdělávání menší než v České republice už jen v Itálii, Slovensku a Maďarsku, a to rozhodně nejsou země, do kterých by čeští studenti cestovali za kvalitnějším vzděláním. Naopak státy, které jsou pověstné propracovaností svých školských systémů, jako např. Spojené státy, Dánsko nebo Jižní Korea, investují do této oblasti v poměru k HDP až o 60% prostředků více než Česká republika.

Při současné výši výnosů na studenta nebude český systém terciárního vzdělávání v dalších letech schopen dostát nárokům na kvalitu ani uspokojit poptávku což zdůrazňuje i studie institutu MC Kinsey, která upozorňuje na špatný vývojový trend České republiky směřující k nízké vzdělanosti a drahé pracovní síle. Dle jejich studie z roku 2010 úroveň českého školství od roku 1995 klesá, a pokud bude pokračovat dál tímto trendem, mohla by do roku 2050 způsobit českému státu škodu až ve výši 11% HDP ročně, což je v součtu zhruba 400 miliard Kč [91]. Samozřejmě pouhé navýšení výdajů do terciárního vzdělávání nepovede k hospodářskému růstu. Základem by měla být vyšší rozmanitost a kvalita vysokého školství a také jeho schopnost lépe se přizpůsobovat měnícím se ekonomickým podmínkám. Na základě neustálého zlepšování a sladování dovedností absolventů vysokých škol s jejich budoucími preferencemi a požadavky trhu práce pak dokáže terciární vzdělávání zajistit lépe tržní mechanismus a může vést ke zvýšení konkurenceschopnosti absolventů a k jejich lepšímu uplatnění se na trhu práce [105;83].

Již delší dobu je v České republice velmi diskutovaným tématem zda zavést či nezavést platbu školného na českých vysokých školách a v jaké výši, stejně jako

zvýšení konkurenceschopnosti vysokých škol v boji o nové studenty a zajištění tak dalších finančních zdrojů do jejich rozpočtu z jiné než státní sféry. V Americe, ale i v evropských zemích jako je například Velká Británie je přístup i mentalita pedagoga, skladba výuky i mentalita a návyky studentů natolik odlišné od těch českých, že si mohou dovolit požadovat i vyšší částky školného a spotřebitel, tedy student, je ochoten za znalosti zaplatit a zadlužit se, protože si je jistý návratností jeho investice do vzdělání. Při diskuzích ohledně tohoto tématu u nás velmi často zaznívají otázky, zda vůbec české terciární vzdělávání dosahuje takové kvality, aby mohlo být školné požadováno a zda jsou čeští pedagogové i studenti připraveni na tak velkou změnu systému terciárního vzdělávání a jsou schopni začít se dívat na toto vzdělávání opravdu jako na investici do své budoucnosti a budoucnosti ekonomického rozvoje naší země. Další vyvstávající otázkou je samozřejmě, zda je naše ekonomika vůbec připravena ustát systém státem garantovaných půjček, či jaký jiný způsob financování vzdělávání je v našich podmínkách ten nejvhodnější. Diskuse k reformě vzdělávání a těmto souvisejícím otázkám se vedou převážně ve formě politických diskuzí, a proto je těžké najít shodu. Dodnes neexistuje mnoho případových studií zabývajících se touto oblastí a doposud se pracovalo spíše na návrhu systému platby školného. Doktorand se tímto tématem zabývá již od doby svého studia ve Velké Británii a rád by přispěl k tomu, aby se diskuse začala vést více ve věcném duchu. Proto výzkum své disertační práce zaměřuje na poptávku studentů po terciárním vzdělávání v České republice, na preference a požadavky studentů i absolventů a osvětlení jejich procesu rozhodování se právě v oblasti volby a ochoty platit za české terciární vzdělávání [48].

Cílem této disertační práce je tedy zkusit se podívat na platbu za terciární vzdělávání očima studenta - z pohledu jeho požadavků, preferencí a ochoty platit za tyto služby a následně sestavit model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné a faktory, které jeho ochotu ovlivňují. Pro naplnění tohoto cíle práce využívá mikroekonomickou i behaviorální teorii (konkrétně teorii chování spotřebitele, teorii poptávky, rozhodovací proces a teorii spotřebitelské volby v čase). Důležitým úkolem teoretického poznání je také hledání nových obecných ekonomických poznatků aplikovatelných v ekonomických disciplínách. Přínosem práce je tedy i rozšíření mikroekonomické, popřípadě i behaviorální teorie. Hlavním praktickým přínosem práce je její využitelnost při případném dalším projednávání zavedení školného v České republice. Práce se snaží poukázat také na hlavní výhody, ale i možná rizika zavedení platby školného vnímaná studenty i absolventy ekonomických fakult v podmínkách české ekonomiky a pomoci tak vyvarovat se těmto hlavním negativním dopadům v případě realizace školného u nás.

## **2. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY**

### **1.1 Dosavadní informační zdroje k dané problematice**

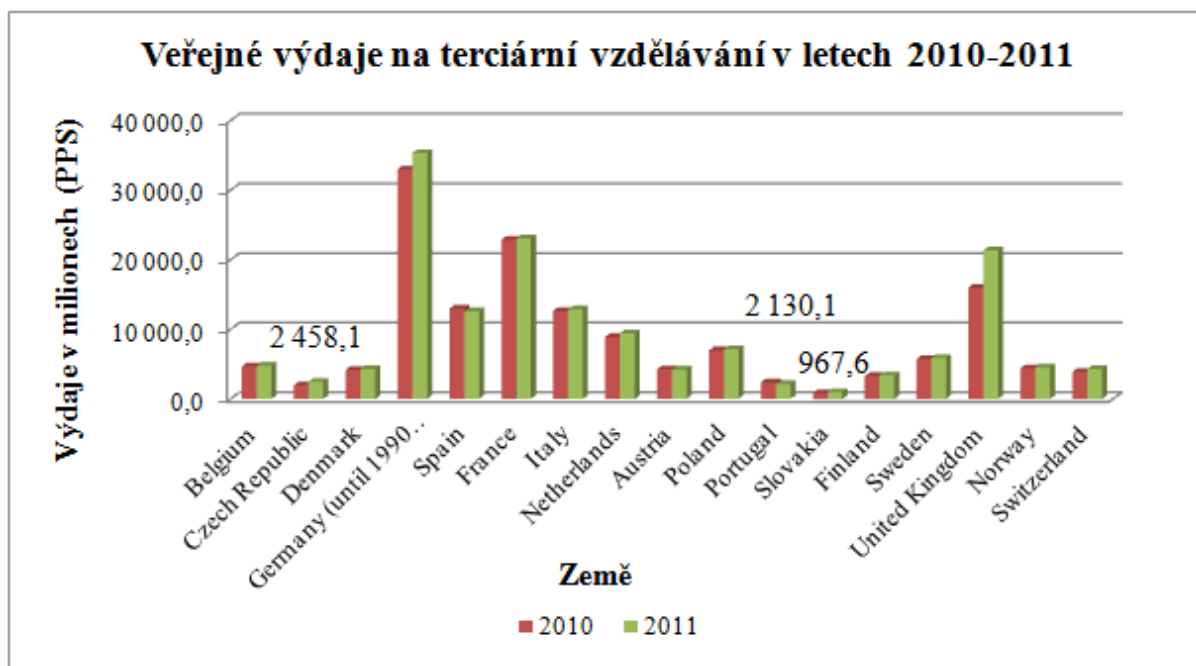
#### **1.1.1 Financování českého terciárního vzdělávání**

V České republice je v současné době vzdělání na veřejných vysokých školách až na určité výjimky zcela zdarma pro všechny studenty (bez ohledu na jejich státní příslušnost). Výjimkami jsou pouze poplatky za služby spojené s přijímacím řízením, poplatky za prodloužení doby studia nad rámec stanoveného limitu, poplatky za studium dalšího dodatečného studijního programu a poplatky za studium v cizím jazyce [107]. Financování vysokého školství má tedy v současné době na starost výhradně Ministerstvo školství, které spravuje přidělovací mechanismy v rámci rozpočtů vysokých škol při vyjednávání s ostatními resorty, zejména pak s Ministerstvem financí. Nicméně, Ministerstvo školství je právně vázáno projednávat financování a další aspekty politiky vysokoškolského vzdělávání se zástupci vysokých škol, a to s Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol. Rada pro výzkum a vývoj pak hraje důležitou roli v oblasti politiky výzkumu a jeho financování [107;83;81].

Jednou z důležitých a dosud nevyřešených otázek v oblasti reformy terciárního vzdělávání je právě role státu při financování vysokého školství. Tato otázka je již delší dobu aktuálním tématem stejně jako zvýšení konkurenceschopnosti vysokých škol v boji o nové studenty a zajištění tak dalších finančních zdrojů do jejich rozpočtu z jiné než státní sféry. Dle dosavadní literatury v této oblasti se dá tedy předpokládat, že společenský přínos kvalitního vysokého školství především v podobě ekonomického růstu, sociální koheze, přenosu hodnot a rozvoje vědění, bude přece jen vyšší než jeho přínos pro jednotlivé absolventy, a tak jednou z možných odpovědí by z dostupných materiálů k této problematice mohla být snaha o zachování jakési pomyslné rovnováhy mezi trhem a státem. Stát by tedy v tomto modelu měl posilovat poptávku právě jako partner financování vysokého školství, a to nejenom kvůli společenskému užitku. Měl by také fungovat jako organizátor studentských půjček a zajistit tak mechanismus individuálního ulehčování spotřeby vzhledem k nedokonalostem kapitálového trhu v ČR a současně vystupovat i jako instituce podporující přístup ke vzdělání, což by se mělo týkat především doplňující podpory méně informovaných osob prostřednictvím grantů. Na straně nabídky je hlavní úlohou státu poskytnout jisté záruky kvality a vystupovat jako ten, kdo nastavuje pobídky. Vedle směřování zdrojů k určitým jedincům v zájmu usnadňování přístupu ke vzdělání by stát měl nastavit pobídky i jiným způsobem. Například nasměrovat zdroje k určitým oborům a uplatnit tak svůj názor na skladbu oborů či směřovat zdroje do určitých institucí například z důvodu regionálního rozvoje [23; 29; 81].

V České republice se již dlouho vedou debaty o zavedení povinných soukromých příspěvků na financování veřejného vysokoškolského vzdělávání, které v současném systému financování téměř zcela chybí, což z ekonomického hlediska nutně vede k nerovnováze mezi poptávkou po vysokoškolském vzdělání a nabídkou studijních příležitostí.

Jak již bylo zmíněno výše, Česká republika patří v rámci OECD k zemím s podprůměrnými výdaji na terciární vzdělávání.



Obrázek 2.1: Celkové veřejné výdaje na terciární vzdělávání v milionech (standard kupní síly)

V roce 2011 bylo na tom z pohledu výdajů na terciární vzdělávání hůře než Česká republika už jen Portugalsko a Slovensko. Naopak nejvyšší výdaje na terciární vzdělávání byly v roce 2010 i 2011 v Německu, Francii a Británii. Rapidní zvýšení výdajů na terciární vzdělávání mezi rokem 2010 a 2011 je viditelné ve Velké Británii. Při tomto vývoji výdajů na terciární vzdělávání a současné výši výnosů na studenta nebude český systém terciárního vzdělávání v dalších letech schopen dostát nárokům na kvalitu ani uspokojit poptávku. Vstupem do Evropské unie jsme se stali součástí jednotného evropského trhu a rozvoj kvartérního sektoru, který umožňuje produkci, uchování a uplatnění lidských schopností rozvíjených na základě vzdělávání se ve vzdělanostní společnosti, bude hrát do budoucna rozhodující roli [76; 77]. Tento trend klade výrazné nároky právě na proces terciárního vzdělávání, a to především z pohledu zajištění kvalitních celosvětově významných vzdělávacích programů, které budou zajišťovat konkurenceschopnost naší pracovní síly v produktivním věku.

Hlavními přínosy navýšení prostředků do oblasti terciárního vzdělávání je:

- dlouhodobě vysoký růst HDP, životní úrovně a kvality života.
- vyšší akceptace kvality a poptávky po vysokoškolském vzdělání.
- větší podíl studentů na jejich úspěchu a tak i větší motivace ke studiu, vědě a výzkumu.

Samozřejmě existují v české ekonomice i hlavní bariéry navyšování veřejných prostředků pro terciární vzdělávání, a to:

- přísná fiskální omezení Evropské unie daná hranicemi deficitů a veřejného zadlužení.
- nutná vyšší míra zdanění [48].

V dnešní době se může zdát bariérou i hospodářská krize. V době ekonomického zpomalení je však naopak třeba do vzdělávání investovat v nezmenšené, dokonce možná i zvýšené míře, protože vysokoškolské vzdělání je dnes již důležitým faktorem ekonomické výkonnosti. Evropská unie sama doporučuje zvýšit investice do terciárního vzdělávání až na 2-3 % HDP, což by byl pro Českou republiku obrovský vzrůst. Státy i soukromý sektor by měly zvyšovat výdaje na výzkum a vývoj a tím stimulovat hospodářský růst a produktivitu. Toto řešení může částečně dopomoci vyvést Českou republiku z krize a zapříčinit tak výrazný a trvale udržitelný růst, podobně jak tomu bylo při ekonomické krizi ve Finsku v 90. letech. Samozřejmě pouhé navýšení výdajů do terciárního vzdělávání k hospodářskému růstu nepovede. Základem by měla být vyšší rozmanitost a kvalita vysokého školství a také jeho schopnost lépe se přizpůsobovat měnícím se ekonomickým podmínkám [105;81].

Navzdory tomu, že již v roce 2009 experti z OECD důrazně doporučili České republice, aby zavedla platbu školného na veřejných vysokých školách [97] nebyl dosud v této souvislosti nalezen žádný uspokojivý konsensus. Levicové politické strany preferují zachování současného modelu financování VŠ založeném převážně na financování z veřejných prostředků. Naopak pravicově orientované politické strany podporovaly návrhy na zavedení školného a získání tak dalších prostředků na financování VŠ, bohužel však dosud nepřišly s žádným kloudným návrhem jeho řešení. Z pohledu studenta, pak Studentská komora Rady vysokých škol trvá na zachování dominantní úlohy státu v oblasti financování terciárního vzdělávání a rozhodně se staví proti zavedení školného [87]. Díky tomu, že dodnes se neobjevila žádná rozumná strategická koncepce nastavení systému financování terciárního vzdělávání, která by finančně zainteresovala do procesu

všechny zúčastněné strany, které v procesu zvyšují svou hodnotu, je toto téma v současné době upozaděno.

Pokud se na danou problematiku podíváme z pohledu ekonomie, pak zjistíme, že cena terciárního vzdělání je v současnosti tvořena pouze životními náklady studenta v průběhu vzdělání a ušlým příjmem způsobeným odkladem vstupu studenta na trh práce, což je jen velmi slabým kritériem v rozhodování studenta zda vysokou školu zvolit, jaký obor a jakou délku studia si vybrat. Díky tomu v České republice roste a sílí problém přesycení trhu práce absolventy vysokých škol, progresivně klesá trend kvality terciárního vzdělávání a tím získává vysokoškolský titul na českém trhu práce čím dál menší výpovědní hodnotu pro budoucí zaměstnavatele absolventů [76]. V podmínkách fungující tržní ekonomiky lze tedy vyrovnat disproporce mezi poptávkou po terciárním vzdělávání a schopností trhu práce absorbovat „vyprodukované“ absolventy pouze nepřímo, a to nejlépe pomocí tvorby ceny vzdělání jako významného faktoru v rozhodování studenta.

### **1.1.2 Trh práce a absolventi terciárního vzdělávání**

V současnosti v České republice existuje celkem 174 vyšších odborných škol, na kterých ve všech formách studia studovalo v roce 2014 celkem 347 339 studentů a z toho absolvovalo celkem 88 146 [103]. Dále je zde celkem 72 vysokých škol, z čehož je 26 veřejných vysokých škol, na nichž ve všech formách studia studovalo v kalendářním roce 2013/2014 přesně 292 168 studentů se státním občanstvím ČR. Zbytek tvoří vysoké školy soukromé a školy státní, kde v tomto kalendářním roce studuje 35 819 studentů se státním občanstvím ČR [106]. Počet studentů, a tím i absolventů v České republice, tedy neustále narůstá a Evropská komise navíc neustále povzbuzuje členské země k dalšímu nárůstu. Zatímco v posledních pěti letech můžeme díky slabším ročníkům sledovat v ČR klesající počet absolventů středoškolského vzdělání řádově o 10 procent, počet studentů vysokých škol se od roku 2001 zdvojnásobil a při rozdělení na bakalářské a magisterské studium se počet vysokoškoláků dokonce ztrojnásobil [104]. V akademickém roce 2013/2014 absolvovalo celkem 36 383 z celkového počtu 170 970 studentů na bakalářském stupni, na magisterském stupni jich absolvovalo celkem 5 401 z 31 516 magisterských studentů. V magisterském navazujícím stupni absolvovalo celkem 22 941 absolventů z celkového počtu 64 256 navazujících magistrů. Na doktorském stupni to pak bylo 592 absolventů z celkového počtu 12 984 doktorských studentů [105]. „Výrazněji, než počet studentů celkem, roste i počet studujících žen. Na celkovém počtu vysokoškolských studentů zaujímaly ženy v akademickém roce 2014/2015 podíl 56.2% a měly mírnou převahu nad studujícími muži a mezi absolventy, kteří promovali v tomto roce, bylo celkem 59.5% žen [24]. Od roku 2001, kdy bylo mezi studenty 51% žen, se tak jejich zastoupení mezi studenty vysokých škol

zvýšilo [24]. V letech 1990 – 2003 výrazně klesala vzdělanostní mobilita mužů s tím, že se naopak razantně zvýšila jejich mobilita sestupná, kdy muži odcházeli na trh práce spíše s výučním listem a nějakou speciální dovedností, nejčastěji co se týče práce s počítači a programováním a vysokoškolského vzdělání dosahují spíše ženy [86]. Trend, kdy děti získávají vyšší vzdělání než jejich rodiče, je typický pro ženy. U mužů však končí s rokem 1989 [98].

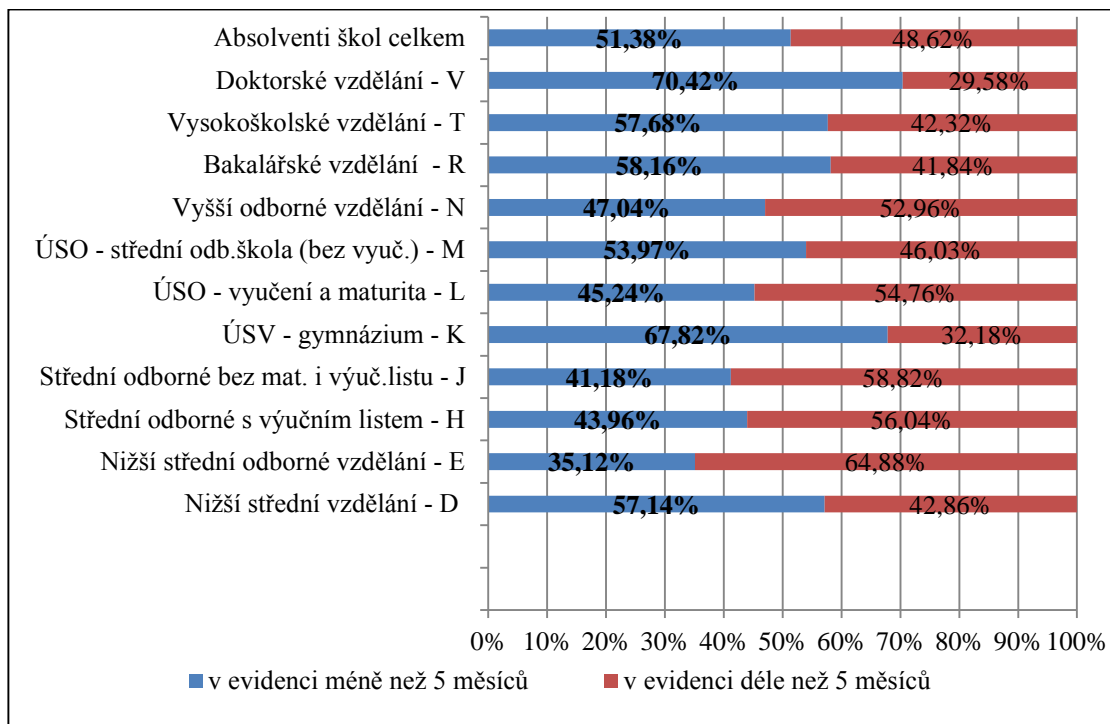
Ještě nedávno platilo, že absolventi vysokých škol mají uplatnění na trhu práce jisté. Dnes je sice akademický titul při hledání zaměstnání výhodou, nicméně jistotu, že najde uchazeč práci v oboru odpovídající jeho kvalifikaci, nemá. Absolventi se vyznačují mnohem vyšší nezaměstnaností i rok po ukončení studia, protože trh práce není schopen dostatečně rychle absorbovat každoroční příliv nových absolventů, jejichž počet roste rychleji, než počet odpovídajících pracovních míst. Tento předpoklad je nejčastěji uváděn především u absolventů humanitních oborů, kam spadá i obor ekonomie [98; 60].

Tab. 2.1: Absolventi škol v evidenci ÚP ČR podle kategorií vzdělání k 30. 4. 2015 [99].

Úroveň dosaženého vzdělání absolventa	na konci sledovaného období	z toho:			
		v evidenci méně než 5 měsíců		v evidenci déle než 5 měsíců	
Vyšší odborné vzdělání - N	557	262	47,04%	295	52,96%
Bakalářské vzdělání - R	2115	123 0	58,16%	885	41,84%
Vysokoškolské vzdělání - T	2143	123 6	57,68%	907	42,32%
Doktorské vzdělání - V	71	50	70,42%	21	29,58%
Absolventi škol celkem	19201	986 5	51,38%	933 6	48,62%

Absolventů z terciárního vzdělávání (bakalářské, vysokoškolské a doktorské vzdělání) bylo 22,6 % ze všech nezaměstnaných absolventů, což je méně než nezaměstnaných s nižším stupněm vzdělání. Z uvedených dat lze také vidět, že celých 48,6 % nezaměstnaných absolventů je v evidenci Úřadu práce déle než 5 měsíců, což může značit zvýšené riziko vzniku dlouhodoběji nezaměstnaných. Následující graf dokládá, že celkově absolventi s terciárním vzděláním vykazují

nejmenší podíl nezaměstnaných zapsaných na Úřadu práce déle než 5 měsíců. Jedinou výjimkou jsou absolventi gymnázií, což je způsobeno především tím, že ve sledovaném období (5 měsíců) práci buď získají, nebo pokračují v dalším vzdělávání na vysoké škole a tím razantně snižují úroveň nezaměstnaných s dobou delší než 5 měsíců [99].



Obrázek 2.2: Absolventi škol v evidenci ÚP ČR podle kategorií vzdělání a doby v evidenci k 30. 4. 2015 [99]

Vysoká nezaměstnanost mladých lidí je zásadním problémem, který řeší celá Evropa. V současné době je v Evropské unii evidováno více než pět milionů nezaměstnaných mladých lidí (do 25 let), což znamená, že každý pátý mladý člověk na trhu práce není schopen najít zaměstnání. V roce 2014 průměrná míra nezaměstnanosti mladých lidí v EU ve věku mezi 15 a 24 lety dosahovala 21,9% [108]. V České republice byla pravděpodobnost nezaměstnanosti osob ve věku 15-34 let v době 3-12 měsíců po ukončení studia nejnižší v roce 2008 (19,1 %). V roce 2010 se vyšplhala na hodnotu 30,8%. Již tedy na začátku pracovní kariéry u absolventů dochází k rozdělení na ty úspěšné a méně úspěšné. Česká republika je v rámci evropského srovnání charakteristická nízkou nezaměstnaností, ale i v rámci ní jsou velké rozdíly dle oborů a stupně vzdělání. Obecná míra nezaměstnanosti 15–64letých (podíl nezaměstnaných k pracovní síle, tj. součtu zaměstnaných a nezaměstnaných) očištěná od sezónních vlivů dosáhla v červenci 2015 5,2 % a meziročně se snížila o 0,8 procentního bodu [101].



Tab. 2.2: Vývoj nezaměstnanosti absolventů na níže zkoumaných fakultách

<b>Univerzita</b>	<b>Rok</b>	<b>% nezaměstnaných absolventů</b>
<i>Slezská univerzita v Opavě</i>		
OPF SLU	2009	8,20%
OPF SLU	2010	14,90%
OPF SLU	2011	13,40%
OPF SLU	2012	8,40%
OPF SLU	2013	9,20%
<i>Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně</i>		
FaME UTB	2009	3,40%
FaME UTB	2010	6,10%
FaME UTB	2011	12,60%
FaME UTB	2012	13,90%
FaME UTB	2013	7,70%

Profesní struktura nabízených míst se liší od kvalifikační struktury nezaměstnaných a nabídka volných pracovních míst často neodpovídá jejich kvalifikaci a tak ještě pořád platí, že si nejspíše nejlépe najdou práci osoby s VŠ vzděláním, ale často nastupují na středoškolské pozice. Kritická situace je z tohoto pohledu pak u osob se základním vzděláním [88].

Navíc ekonomická krize v roce 2009 zhoršila postavení absolventů na trhu práce a odrazila se nejen ve zvýšení počtu nezaměstnaných, ale také v poklesu počtu volných míst. Díky ekonomické krizi se podniky také naučily využívat pracovní síly efektivněji a tak nepotřebují v současnosti nabírat tolik nových zaměstnanců. Nelze ani očekávat, že struktura pracovních míst v Evropě bude stejná jako před krizí. Postupně se totiž zvyšuje poptávka po vysoce kvalifikovaných pracovnících a je i možné, že některé dříve potřebné profese

budou ustupovat do pozadí a vzniknou tak zcela nové, v důsledku technologického pokroku, zvýšení tržního podílu asijských států a přesunu těžiště výroby směrem na východ. Tím se pro absolventy snižuje šance na nalezení optimálního zaměstnání ihned po absolutoriu a konkurence zkušenějších čerstvě propuštěných pracovních sil tyto nejmladší uchazeče o pracovní pozice na trhu práce znevýhodňuje díky chybějícím zkušenostem, praxi (u 25-ti % z nich) a vysokým mzdovým i kariéram očekáváním [102;96].

Jak již bylo zmíněno výše, důsledkem jsou především nízké kvalifikační předpoklady při vstupu na trh práce. Polovině absolventů dle personalistů chybí pracovní návyky (50%) [102]. Pouze 8% společností je dle výzkumů personálních agentur se současnými absolventy velmi spokojeno [102;96]. K horšímu uplatnění absolventů přispívá i stagnace trhu práce a národní hospodářství přichází o kvalifikovanou „levnou“ pracovní sílu. Dle odborníků budou muset uchazeči svým potenciálním zaměstnavatelům nabízet čím dál více nových přínosů - například vyšší kvalifikaci, znalost několika cizích jazyků a absolvovanou praxi. Dle predikcí bude stále více sílit tlak na provázanost studia s praxí a na další vzdělávání při zaměstnání. Důležitost praxe proto už chápou i vysoké školy. Některé zavádějí speciální programy a spolupracují s firmami, kde studenti hledají uplatnění již v průběhu studia. Predikce ČSÚ navíc počítá vzhledem ke stárnutí obyvatelstva se zlepšením možnosti uplatnění studentů na trhu práce, což by mělo do budoucna také přispívat k intenzivnějšímu sladění studijního a pracovního života [95]. Rostoucí podíl starších lidí na skladbě obyvatelstva České republiky nezadržitelně vede ke zvýšení výdajů na důchody, lékařskou a dlouhodobou péči. Díky vyšší kvalitě terciárního vzdělávání a tak zajištění vyšší výkonnosti může naše ekonomika dospět k výstupům, které jsou schopny uspokojit očekávání jak pracujících tak i důchodců. Jsou-li lidé v produktivním věku relativně stále vzácnější, pak je třeba zvýšit produktivitu práce. Tyto argumenty tedy také ospravedlňují nutnost zvýšení investic do technologií a lidského kapitálu v České republice [76]. Národní ústav odborného vzdělávání v této věci tak optimistický není [88]. Považuje absolventy všech typů škol za rizikovou skupinu aktivních obyvatel a dokládá své tvrzení faktem, že v letech 2009 až 2011 se počet nezaměstnaných absolventů zvýšil téměř o 63%. To dokládají i výsledky výzkumu absolventů z roku 2014, kde byli testováni absolventi Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity v Karviné, kde ve Zlíně stále nemá práci na plný úvazek 5.7% absolventů zatímco v Karviné je to celých 43.7% testovaných absolventů [24]. Odborníci se také shodují, že tento trend se bude nadále prohlubovat a dle jejich odhadů vzroste do roku 2020 počet absolventů vysokých škol v ČR o 43%, avšak počet vhodných pracovních míst pouze o procent 10.

Hlavní důležitost vysokého školství je především v oblasti demografických a technologických změn, kdy technologické změny snižují potřebu určitých dovedností, ale zároveň zvyšují poptávku po jinak kvalifikované pracovní síle. Díky rychlému zastarávání dovedností v dnešní hektické době nám potřeba dalšího, cyklického a rozmanitého vzdělávání stále roste a v současné ekonomice dochází k úbytku významu surovin, jako kvantitativního zdroje inovací a ekonomického růstu a čím dál více sílí význam informace, které jsou kvalitativním faktorem inovace [76]. Podíváme-li se na vyhlídky absolventů z pohledu jednotlivých oborů a ochoty zaměstnávat absolventy střední školy s maturitou, nejotevřenější je administrativa, kde je polovina nabídek vhodná pro uchazeče bez praxe. Pak následují obory, jako je zákaznická podpora (47%) a pojišťovnictví (44%). Společnosti však hledají středoškoláky i na pomocné práce. Absolventům vysokých škol se daří nejčastěji najít podobné nabídky jako středoškolákům, konkrétně tedy v administrativě, v informačních technologiích nebo v obchodě a marketingu. Struktura nabídek, která je velmi podobná jako u středoškoláků, dokazuje, že firmy obsazují absolventy obory, kde je buď nedostatek pracovní síly na trhu, nebo kde není vzdělání důležité. „Ohlédneme-li se za vybranými obory, které by odpovídaly vysokoškolskému vzdělání, šance uplatnit se pro absolventy v daném oboru výrazně klesá – automobilový průmysl 14 % nabídek, marketing a reklama 13% nabídek, chemický průmysl nebo farmacie 12% nabídek, technika a rozvoj 11% nabídek, management dokonce pouze 4% [102; 108]. Dvě třetiny absolventů vůbec nepracují v oboru. Nejhuř hledají uplatnění absolventi humanitních oborů, nejlépe jsou na tom naopak lidé s technickým vzděláním [95]. V technických profesích se projevuje stárnutí pracovních sil a zájem zaměstnavatelů o technicky vzdělané odborníky. Poptávka po kvalifikovaných řemeslnících se objevuje stále a vyučení ve strojírenských a elektrotechnických oborech mají v současné době v České republice velice slibné vyhlídky na získání odpovídajícího pracovního uplatnění.

## **1.2 Teoretická východiska řešené problematiky**

### **1.2.1 Chování spotřebitele**

Z ekonomického hlediska je spotřebitelský trh souborem všech zákazníků, kteří jsou ochotni koupit nabízené produkty či služby za účelem jejich spotřeby. Zákazníkem tedy rozumíme jak jednotlivce, který se o nákupu rozhoduje sám a důvodem jeho rozhodnutí je snaha uspokojit svou individuální potřebu, tak i domácnost, kde se služba či produkt kupuje za účelem užívání celou skupinou spotřebitelů, kteří tvoří tuto domácnost a na strukturu nákupu pak v takovém případě působí více subjektů [42; 22]. Nákupu tedy předchází určitý podnět. Tímto podnětem může být potřeba anebo přání, které jsou výrazem lidských potřeb, a naznačuje způsob, jakým lidé chtějí potřebu uspokojit. Pro firmu je tedy v dnešní době velmi důležité shromažďování informací, jak o konkurenci, tak i o

svých zákaznících. Soubor všech zákazníků vytváří poptávku na trhu a je tedy nutné vědět, kdo a kde je náš cílový zákazník, jaké má potřeby a jaká jsou jeho očekávání od poptávaných produktů a služeb, jak a kdy nakupuje, kdy ne a proč. Spotřebitelé se také mohou navzájem významně lišit svým věkem, pohlavím, příjmy, dosaženým vzděláním a preferencemi. Dle Macákové a Soukupové lze zákazníky rozdělit na potencionální, vlastní, perspektivní a neperspektivní a dle toho jim pak přiřkládat význam [43; 22]. Marketingová literatura rozlišuje dle způsobu chování kromě jednotlivců a domácností ještě organizace (tj. například společnost/firma), kde jsou osoby zainteresovány v nákupu přesně stanovenými pravidly. Kupující můžeme rozlišovat i podle jejich role v procesu nákupu. Jednotlivé role se mohou libovolně překrývat tak, že jedna osoba může být hned v několika rolích najednou. Dle tohoto rozdělení rozlišujeme iniciátora nákupu, který cítí nedostatek a snaží se iniciovat koupi. Další rolí je kupující, tím může být sám iniciátor nebo rozhodčí, což je osoba, která o samotné koupi pak rozhoduje. Do procesu rozhodování o koupi mohou pak vstupovat ještě další dvě role, a to ovlivňovatel a uživatel. Klasickým ovlivňovatelem bývá například škemrající dítě. Uživatelem je pak osoba, která bude mít předmět koupě v každodenním užívání [17; 18; 55]. Celkově tedy můžeme chování spotřebitele shrnout do následujícího modelu, viz obrázek níže.

## Model spotřebního chování



Obrázek 2.3: Model spotřebního chování [55, s.5]

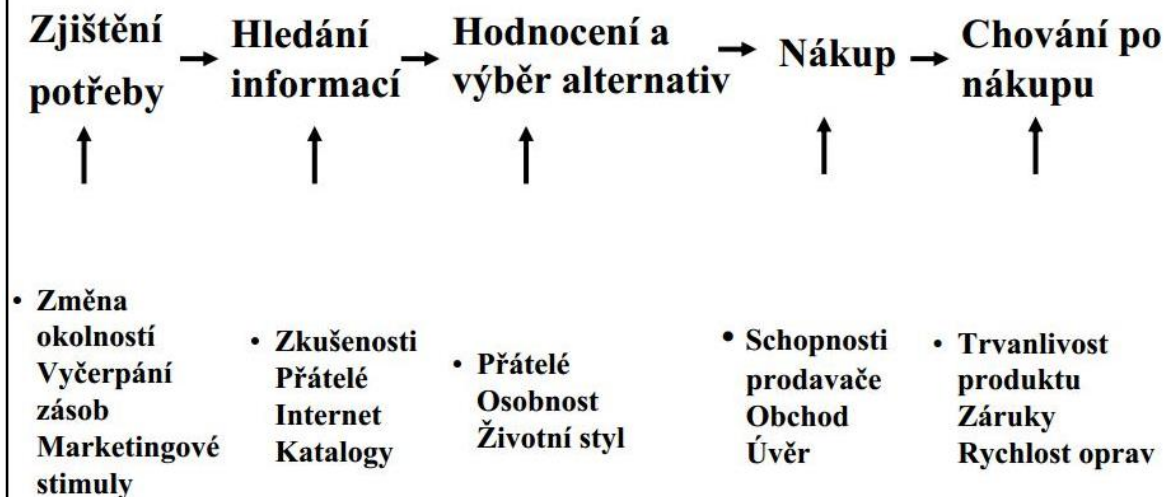
Na chování spotřebitele dle současné ekonomické literatury působí interní a externí faktory. U interních faktorů jde především o psychologické vlivy, osobnost nakupujícího a jeho motivaci, případně inteligenci. Mezi externí vlivy můžeme řadit například vlivy společenské, ekonomické, referenční, vlivy působící ze sdělovacích prostředků, vlivy demografické, spojené se vzděláním,

etnické, národnostní, kulturní a sociální. Macáková a Soukupová tyto faktory rozdělují pouze do 4 skupin, a to faktory kulturní, společenské, osobní a psychologické [22]. Zásadní vliv na chování spotřebitele mají faktory kulturní, tedy to, v jaké společnosti daný zákazník žije. Každá společnost a každý národ má jinou kulturu (zvyky, tradice), subkulturu (vyznává různé hodnoty, jejichž pořadí se v žebříčku hodnot dané společnosti může lišit), má rozdíly ve společenských vrstvách a jejich preferencích. Je tedy třeba jednotlivým národům na trhu nabízet adekvátně modifikované výrobky a služby. Z faktorů kulturních pak následně vycházejí faktory společenské, v rámci kterých ekonomická a marketingová literatura rozlišuje referenční skupiny spotřebitelů, kteří si jsou osobně i hodnotově blízcí a skupiny aspirační, do kterých by se chtěl daný spotřebitel zařadit a za tímto účelem přizpůsobuje sobě vlastní preference. Jedná se tedy především o vliv rodiny, blízkých přátel a společenských rolí v životě daného spotřebitele. Osobní faktory souvisí s osobností konkrétního spotřebitele. Na jeho spotřební chování má tedy v této oblasti vliv především věk spotřebitele a životní cyklus rodiny, profese, ekonomické podmínky (jaká je jeho finanční situace; zda má finanční svobodu nebo již je na něm někdo finančně závislý; zda preferuje současnou spotřebu nebo i spoří na budoucnost) a jeho životní styl (zájmy a názory spotřebitele). Všechny tyto souvislosti mají vliv na koupěschopnost spotřebitele, která se v závislosti na čase a jeho zralosti mění. Poslední skupinou faktorů, které ovlivňují chování spotřebitele, jsou faktory psychologické, kde má rozhodující vliv motivace spotřebitele, jeho vnímání, zkušenost a učení se, víra a jeho postoje. V oblasti motivace hrají u spotřebitele důležitou roli jeho potřeby (viz. Maslow a Freud). V oblasti učení se a získávání zkušeností hraje roli proces změn, kterými prochází chování spotřebitele v závislosti na jeho vzdělávání. Pomocí procesu zkušeností zákazníka a učení se lze pak v oblasti marketingu lépe stimulovat poptávku po nabízených produktech či službách, a vytvořit tak pozitivní vazbu na značku produktu, služby či jméno společnosti, která je poskytuje neboť pozitivní postoj spotřebitele ke značce produktu či ke službě je téměř zárukou spokojenosti zákazníka a vede k jeho opakované koupi [16;19;22;34;41]. Nákup je samozřejmě ovlivněn kromě aktuální potřeby i množstvím času, který máme k nákupu a okolnostmi nákupu, jako je například naše aktuální nálada [89].

### **1.2.2 Proces rozhodování spotřebitele**

Současná literatura rozděluje proces rozhodování kupujícího na pět samostatných fází, viz. následující obrázek.

# Rozhodovací proces zákazníka



Obrázek 2.4: Rozhodovací proces zákazníka [55, s.22]

Je však možné, že kupující může některou z těchto fází přeskočit nebo se může vrátit k některé fázi předchozí. V modelu rozhodování se o koupi předpokládáme, že kupující je zaměřen na určitý cíl, kterým je buď zlepšit anebo alespoň udržet kvalitu jeho života, ať už dočasně - nákupem zboží okamžité či běžné denní spotřeby (např. potraviny) nebo trvaleji - nákupem zboží delší spotřeby (např. dům, byt, vzdělání, atp.) [22;89].

Neuspokojená potřeba je tedy pro spotřebitele jakýmsi stimulem, který ho vede k nutnosti koupě. Následně se pak spotřebitel snaží získat informace. Tyto informace může shromažďovat z několika zdrojů, a to ze sdělovacích prostředků, od přátel, rodinných příslušníků anebo z reklam, kde však hrozí dosti častá neobjektivnost informací. Dle literatury zákazník přikládá největší váhu aktivně získaným informacím, které osobně a vlastním přičiněním získal a zjistil anebo se je dozvěděl od lidí ze svého okolí, kterým důvěřuje. Méně pak důvěřuje pasivně získaným informacím v podobě sdělovacích prostředků a reklamy. Až spotřebitel získá potřebné informace o produktu či službě, začíná proces vyhodnocování alternativ [17;18;83]. Tuto schopnost porovnat alternativní kombinace zboží a služeb, a zároveň ohodnotit užitek plynoucí z jejich spotřeby objevili u spotřebitele již ekonomové a zastánci kardinalistické teorie užitku, William Stanley Jevons a Leon Walras, v 19. století [79]. Zde spotřebitel uvažuje o případné cenové relaci, typu výrobku či služby a následně pak zvažuje jakou značku či poskytovatele služby zvolí. Délka tohoto procesu je odvislá od ceny a druhu produktu či služby, do kterého má spotřebitel v plánu investovat. V případě,

že se jedná o produkt okamžité či běžné denní spotřeby, tak chce většinou ušetřit a zvažuje i koupi neznačkového produktu nižší kvality. U investice do produktů delší spotřeby, jako je například koupě auta, zvažuje zákazník i technické parametry a design. V případě, že se jedná o investici do služeb, jako je například vzdělání, zvažuje spotřebitel navíc i kvalitu služby a servisu, spokojenost stávajících spotřebitelů a velikost jeho budoucího užitku z dané služby po koupi. Chování zákazníků může být v této fázi velmi odlišné. Někteří objektivně a chladně zvažují veškeré alternativy, jiní se zase chovají velmi impulzivně. Je také možné, že se stejný spotřebitel může v některých nákupních situacích chovat impulzivně a jindy zase vyhodnotí alternativy s rozmyslem [17;18;22].

Po procesu vyhodnocení alternativ pak následuje rozhodnutí o koupi. To však může být v této fázi ještě ovlivněno nepředvídatelnými událostmi, jako je například neplánovaný nedostatek financí zákazníka; náhlý vznik potřeby koupě jiného produktu, který je pro spotřebitele důležitější; výrazný pohyb ceny či uvedení nového výrobku na trh. Spotřebitel pak následně znovu přehodnocuje své poznatky a alternativy koupě. Po prodeji výrobku následuje spotřebitelovo zhodnocení nákupu, které je velmi důležitou zpětnou vazbou pro prodejce či poskytovatele služeb a je nutné nepodceňovat faktor spokojenosti zákazníka. Tento fakt potvrzuje v dostupné literatuře v roce 1995 i Vavra, který tvrdí, že je pro firmu mnohem jednodušší a výhodnější udržet si stávajícího zákazníka než získávat nového [Vavra in 82]. Bartell k tomu navíc dodává, že spokojenost spotřebitele jako součást konkurenční výhody hraje obzvláště důležitou roli v prostředí, kde jsou poskytované služby a produkty jednotlivých institucí velmi podobné, konkurence na trhu je velmi agresivní a je tedy třeba, aby se firma či poskytovatel služeb zaměřoval právě na stávajícího zákazníka s cílem maximalizovat jeho spokojenost za účelem jeho udržení v dané instituci [49].

### **1.2.3 Spokojenost zákazníka**

Solomon, Wells a Prensky definují spokojenost zákazníka, jako „pocit nebo postoj, který spotřebitel získá po užití produktu či využití určité služby“ [Solomon, Wells a Prensky in 82, s.299]. Dispensa navíc tvrdí, že je třeba rozlišovat dvě úrovně spokojenosti spotřebitele, a to opakovaný nákup výrobku či služby a doporučení s pozitivním hodnocením výrobku či služby ostatním [53]. Nespokojený spotřebitel více tíhne k výměně současného výrobku či služby za její alternativu a tato potřeba měnit službu či výrobek, který ho neuspokojuje, zůstává u spotřebitele i nadále a je čím dál silnější, popřípadě může vyústit až v negativní slovní reklamu výrobku nebo služby, která může mít velmi ničivé následky pro jejich poskytovatele [56;78]. Podle marketingových průzkumů informuje spokojený zákazník o své spokojenosti v průměru 3 další osoby, zatímco zákazník nespokojený se o špatné zkušenosti podělí průměrně až s 11 lidmi. Takže je prokázáno, že dobrá pověst se buduje velice pomalu, zatímco

zprávy o špatných výrobcích či službách se šíří velmi rychle. Zvýšení spokojenosti zákazníků s produkty či službami dané společnosti je tedy jednou z hlavních věcí pro získání konkurenční výhody na trhu [84]. Kotler a Keller navíc dodávají, že při snaze o spokojenost zákazníka je nutné brát v potaz i fakt, že na výsledcích společnosti v oblasti spokojenosti jsou zainteresovány i mnohé další osoby včetně zaměstnanců, dealerů, dodavatelů a akcionářů a tak vyšší výdaje vynaložené pouze na spokojenost zákazníků mohou odčerpat zdroje určené ke zvýšení spokojenosti některých ze skupin těchto zainteresovaných. Je tedy nutné, aby společnost respektovala filozofii, že pokud se pokouší „poskytnout vyšší úroveň spokojenosti nejen zákazníkům, musí ji v rámci svých celkových dostupných zdrojů přinést i jiným zúčastněným osobám“ [18, s.182].

#### **1.2.4 Kvalita**

Buzzel a Gale tvrdí, že z dlouhodobého hlediska je nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje výkon jednotlivých podnikatelských subjektů, právě kvalita výrobků a služeb v porovnání s konkurenty. Vyšší kvalita je dle nich nejefektivnější cestou k podnikatelskému růstu, vede k tržní expanzi a získání tržního podílu [Buzzel a Gale in 82]. Na to navazuje i East, který tvrdí, že spotřebitelská spokojenost úzce souvisí s měřením kvality [East in 78]. Co se však týká kvality služeb, jako je vzdělávání, je však velmi těžké najít úplnou shodu mezi odborníky v přístupu k hodnocení škol a ke kritériím jejich kvality. V současné době jsou kritéria kvality vzdělání stanovována s ohledem na efektivitu, která je nyní spatřována pouze na úrovni výsledků vzdělávání a řízení jeho procesu [30]. Lewis a Bingham v souvislosti se studenty navíc zjistili, že mladí lidé v současné době vyžadují služby vysoké kvality, a tak zde hrozí vyšší pravděpodobnost ztráty klienta, který vymění instituci poskytující mu službu za účelem kvalitnějších služeb mnohem více, než tomu bylo dříve a student, který již v minulosti změnil značku či instituci, má mnohem menší zábrany udělat to znovu [59].

Nesser definuje kvalitu výrobků jako postoj spotřebitele, který vychází z porovnání očekávání spotřebitele s výkonem produktu a Zineldin s Bredenlowem rozlišují 3 dimenze kvality [84;90]. Tyto 3 dimenze celkové kvality výrobků a služeb tvoří dle něj technické vlastnosti, vlastnosti užité nebo funkční a vlastnosti prodejní. Technické vlastnosti vypovídají o tom, zda produkt, který si zákazník koupil, vyhovoval jeho nárokům – jaké kvalitě odpovídal. Funkční vlastnosti vypovídají o procesu doručení služeb spotřebiteli – jak kvalitní byly služby a prodejní vlastnosti se soustřeďují na vzhled a umístění výrobků [90]. V oblasti poskytování služeb pak dle Taylora aj. závisí kvalita na zákaznickově zkušenosti s procesem poskytnutí služby, protože na rozdíl od výrobků, u služeb nejsme schopni kvalitu odhadnout na první pohled a není možné si službu před koupí vyzkoušet [71]. Literatura zabývající se oblastí služeb zdůrazňuje právě



význam vnímání kvality a vztahu mezi spokojeností zákazníka a kvalitou služby. To je důkazem toho, že kvalita služeb vede ke spokojenosti zákazníka a pomáhá udržet stávající zákazníky a přilákat nové [58;62;63]. V této souvislosti pak Masden přichází s pojmem „dokonalá služba“, při jejímž poskytnutí firmy potěší a uspokojí své zákazníky a zároveň předčí jejich očekávání. Poskytovatel dokonalé služby se dle něj pak soustředí především na naslouchání zákazníkovi, zaujetí zákazníka, inovaci a chápání zákazníka i zaměstnance jako součást procesu tvorby dokonalé služby [65].

### **1.2.5 Student jako spotřebitel – jeho potřeby a očekávání**

Jednou z nejdůležitějších hnacích sil světových tržních ekonomik je spotřeba. Spotřebovávání rozličných statků a služeb je pro člověka typické, neboť mu umožňuje žít na určité úrovni. Po dlouhá léta byla spotřeba logickým vyústěním základních racionálních potřeb jednotlivce. Do dneška mnoho odborníků vysvětluje spotřební chování jednotlivce na základě ekonomických teorií racionálního rozhodování [20; 17; 57]. Tyto teorie vidí člověka jako racionální bytost, která je ve svém ekonomickém rozhodování motivována především fakty, které je schopna rozumně zvážit tak, aby získala co největší užitek při vynaložení co nejmenší práce. V rozhodování racionálního člověka (*homo economicus*) hrají zásadní roli úsudky, které vycházejí z dostatečného množství relevantních informací a snahy získat pro sebe co největší hodnotu při nejnižších nákladech. Tato teorie se následně stala východiskem nejen pro ekonomy, ale také v oblasti marketingu a marketingové komunikace [43; 57; 39].

Marketingoví specialisté připravují svoje reklamní poselství často právě ruku v ruce s přesvědčením o racionalitě spotřebitelského chování [42;39]. Aktuální výsledky výzkumů behaviorálních ekonomů však dokazují, že se spotřebitel mnohdy chová právě iracionálně i v těch případech, ve kterých by se s ohledem na převládající ekonomický názor a teorii racionální volby dalo očekávat maximálně racionální chování spotřebitele [1;30; 43;76;85; 39]. V současné oblasti výzkumu se však dosud nikdo nezabýval specifikací atributů, které u spotřebitele - studenta ovlivňují ochotu zaplatit za terciární vzdělání a ani vymezením požadavků na toto placené terciární vzdělání ekonomických fakult v České republice. V zemích s placeným vysokoškolským vzděláváním, kde vzrostla konkurence vysokých škol na trhu právě v důsledku snížení vládních výdajů do oblasti školství a zavedení školného, byly dosud zpracovány pouze výzkumy, které se zabývaly vymezením preferencí studenta střední školy při výběru VŠ, které pak následně hráli důležitou roli při tvorbě vhodné marketingové strategie a studijních programů.

Jednou z nejstarších studií zabývajících se univerzitním marketingem byla studie Krampfa a Heinleina z roku 1981, která se u amerických středoškoláků

zaměřovala na zjištění jejich budoucích potřeb na trhu vzdělávání. Zkoumala mezi studenty vnímání image jednotlivých univerzit a vytvořila předpokládaný profil budoucího studenta vysoké školy, který má vysokou pravděpodobnost úspěchu u maturitní zkoušky a je tak způsobilý ke vstupu na univerzitu [70]. V tomtéž roce byla podobná studie provedena i ve Velké Británii Hooleym a Lynchem, kteří kvalitativním výzkumem vymezili zájem o studijní obor, lokalitu, reputaci dané univerzity, vzdálenost od domova, typ univerzity (stará, moderní) a radu rodičů a učitelů ze střední školy jako hlavní atributy rozhodovacího procesu studenta při volbě vhodné univerzity [70]. V roce 1992 pak Oosterbeek a jeho kolektiv v Nizozemí zkoumali, zda se liší výdělků absolventů jednotlivých univerzit, a zda tato skutečnost hraje nějakou roli při výběru vysoké školy [66]. O 4 roky později pak Mazzarol se svým kolektivem v Austrálii zjistil, že nejdůležitějšími faktory, dle kterých zahraniční studenti vybírají vhodnou univerzitu pro svá následující studia, byly právě uznání kvalifikace ze střední školy, pověst o kvalitě dané instituce, pověst o kvalitě a odbornosti kantorů na dané instituci a uznání kvalifikace z dané univerzity budoucím zaměstnavatelem [70; 22]. V roce 1997 navázal pomocí deskriptivní a faktorové analýzy na tyto výzkumy i L. Lin. Ten v rámci svého výzkumu na 7 nizozemských univerzitách zjistil, že u studenta při volbě vysoké školy hraje největší roli právě kvalita daného vzdělání i instituce, pověst a renomé školy, příležitost stáží, zázemí univerzity (jako například moderní vybavení univerzity; život studentů v univerzitním kampusu; organizace, která se stará o zahraniční studenty; atp.) a možné kariéerní příležitosti po absolutoriu dané instituce [64]. Turner v roce 1998 zkoumal tyto faktory v souvislosti s výběrem univerzit zaměřujících se na obchod a ekonomii a následně tento výzkum završili v roce 2002 Geoffrey N. Soutar a Julia P. Turner v Austrálii. Ti navázali na předchozí výzkumy Hooleyho a Lynche, Krampfa a Heinleina a Lina a jejich seznam devíti atributů rozšířili o atribut desátý, a to schopnost přechodu mezi univerzitami a ústavy odborného a technického vzdělávání TAFE. Tyto atributy pak následně testovali pomocí adaptivní conjoint analýzy (ACA), ze které vyplynuly čtyři nejdůležitější determinanty výběru univerzity mezi absolventy středních škol v západní Austrálii, které hrají důležitou roli při volbě marketingové strategie univerzity a při tvorbě studijních programů, a to zájem o studovaný obor, pověst a renomé dané instituce, kvalita výuky a pracovní vyhlídky po absolutoriu [70].

V České republice proběhl malý sociologický průzkum v oblasti preferencí a očekávání českých studentů v roce 2011, a to pod záštitou institutu SC&C u 616 studentů středních i vysokých škol. Co se týká faktorů, které hrají nejsilnější roli při volbě vysoké školy, tak u studentů českých vysokých škol je to jednoznačně zájem o obor a následně pak zajímavost profese po absolutoriu, podobně jako tomu bylo ve výzkumech uvedených výše [92]. U studentů středních škol se preference mírně liší v závislosti na tom, zda jde o absolventy odborných

středních škol či gymnázií, kteří ještě nemají moc jasnou představu o tom, jakým směrem by se chtěli vydat. Každopádně i u středoškoláků je na prvním místě právě zájem o obor a následně pak lokalita školy [92]. Dle Jany Hamanové „si studenti středních i vysokých škol uvědomují, že znalosti, které získávají na dané škole, jsou pro ně do jisté míry užitečné, ale na druhé straně si v polovině případů stěžují na to, že to, co se na školách dozvídají a jakým způsobem je trochu nudné“ [92]. „Absolventi gymnázií si zase méně často uvědomují návaznost učiva na praxi a propojení se svou budoucí profesí, zatímco odborní středoškoláci, učni a vysokoškoláci cítí návaznost učiva na praxi ve výuce již mnohem více“ [92]. Dále z výzkumu vyplynulo, že „3/4 vzorku studentů napříč středními i vysokými školami předpokládají, že snadno dokončí danou školu“.

V oblasti pasivity a aktivity českých studentů z výzkumu vyplynulo, že 1/3 středoškoláků dělá do školy věci nad rámec studia, u studentů vysokých škol je to pak více jak polovina vzorku. U studentů vysokých škol je patrné podrobnější studium literatury a brigádní práce v oboru. U studentů gymnázií potom převládá spíše studium literatury, zatímco u studentů středních odborných škol a učilišť je patrnější návaznost na budoucí profesi a převládají tedy brigády v oboru. Co se týká očekávání studentů od jejich budoucí profese, tak výzkum institutu SC&C ukázal, že 1/3 studentů nejvíce očekává, že je bude budoucí zaměstnání bavit a 1/3 studentů nejvíce očekává od své budoucí profese finanční zajištění. Tato inklinace k potřebě finančního zajištění je patrnější více mezi chlapci, u dívek pak dominuje očekávání, že budou ve své budoucí profesi něco znamenat a budou žádanými profesionálkami. Smutným faktem vyplývajícím z této studie je, že pouze 5% studentů z daného vzorku očekává od svých studií, že pozná svět a má zájem vycestovat do zahraničí [92].

V souvislosti se zavedením platby za terciární vzdělávání v České republice je třeba zvažovat i ochotu spotřebitele platit, jeho případnou reakci na cenu a co očekává od této investice. Na to, zda spotřebitel koupí určitý spotřební statek a v jak velkém množství je ochoten a schopen ho koupit, má vliv celá řada faktorů. Macáková vymezuje 7 hlavních determinantů poptávky spotřebitele, a to cenu daného statku, spotřebitelův příjem, ceny ostatních statků, individuální preference, dostupnost volného času, dopravní dostupnost a sezónní faktory, přičemž za nejdůležitější z nich považuje právě cenu daného statku [80]. Následně pak v jedné ze svých přednášek dodává, že když spotřebitelé porovnávají alternativní soubory komodit ke koupi, jedno z nejdůležitějších omezení působící na jejich chování je množství peněz, které mají na výdaje k dispozici [80]. Již teorie spotřeby založené na pracích Milтона Friedmana z roku 1957 a Franca Modiglianiho z roku 1954 tvrdily, že domácnosti plánují svá spotřební rozhodnutí na základě jejich permanentního příjmu a od něj pak následně odvozují očekávané budoucí příjmy. U některých lidí, například studentů, bude tato suma malá a tak

věci, které nakoupí či nekoupí, jsou jasně vymezené s důrazem na základní potřeby pro přežití [80]. Mintel navíc ke spotřebě mladých lidí dodává, že dnešní mládež klade důraz především na materiální vlastnictví, upřednostňuje spotřebu před úspory a považuje peníze za životně důležité pro jejich osobní úspěch. Dle něj by to mohlo být způsobeno tím, že stále více lidí v dnešní době upřednostňuje život bez partnera (single lifestyle<sup>1</sup>), z čehož vychází i současný trend uzavírat manželství až v pozdějším věku a prioritně vydávat peníze za módu a volnočasové aktivity [Mintel in 2]. Očekáváním se zabývala pak i ekonomická hypotéza racionálního očekávání, která vznikla v USA počátkem 70. let 20. století [61]. Základní hypotézu racionálních očekávání sepsal již v roce 1961 americký ekonom John Muth. Rozbory jeho prací provedli, a na jeho práci odkázali, o deset let později američtí ekonomové Robert Lucas a Thomas Sargent. Tyto práce se dají pokládat za počátek školy racionálního očekávání, která pak následně prostupuje různými směry ekonomického smýšlení. V současnosti s touto hypotézou pracují mnohé moderní makroekonomické modely, teorie her či teorie racionální volby [38]. Hlavní zásadou této hypotézy je předpoklad, že lidé se rozhodují na základě veškerých dostupných informací; utvářejí si očekávání, která budou následně potvrzena; nedělají systematické chyby, ale pouze chyby náhodné a dokážou se z nich poučit a příště je neopakovat. Dále také pro tuto hypotézu platí předpoklad, že dané očekávání je předpovědí ekonomické proměnné, která je aktuálně důležitá a respondent se rozhoduje dle toho, čeho chce na trhu dosáhnout [11].

Pro trh kapitálu platí obecné principy utváření cen na trhu výrobních faktorů. Je zde však obecně odlišný pohled na chápání pojmu kapitál. Někteří autoři chápou kapitál pouze jako kapitálové statky, které nejsou použity ke spotřebě, ale k další výrobě (např. nástroje, budovy, stroje, kancelářské vybavení atd.). Někteří z nich tento pojem chápou trochu širěji a zahrnují mezi kapitálové statky i předměty dlouhodobé spotřeby (rodinné domy, soukromá osobní auta atd.). Další skupina ekonomů se na kapitál dívá pouze jako na peníze či jiná finanční aktiva (obligace, akcie atd.). A poslední skupina ekonomů pak vnímá kapitál jako lidský kapitál. Tedy intelektuální a technické znalosti a dovednosti ve formě pracovních sil, jak již bylo zmíněno výše [76;49].

Z pohledu teorie lidského kapitálu závisí volba úrovně vzdělání, jeho délka a obor právě na návratnosti tohoto vzdělání v podobě budoucího příjmu v zaměstnání [2]. Lidé jsou totiž ochotni investovat peníze do vzdělávání pouze v případě, že očekávají, že získají zpět alespoň stejné množství peněz, jaké za něj

---

<sup>1</sup> Jedná se o skupinu mladých lidí převážně ve věkové kategorii 25 – 40 let, kteří se dobrovolně a z jakéhokoli důvodu rozhodli žít delší dobu bez partnera proto, aby mohli rozvíjet jiné než rodinné životní strategie [58].

utratali. Očekávání takové návratnosti investice je pak vede k rozhodnutí podstoupit další vzdělání. Vzhledem k významu této závislosti mezi očekáváním studenta a jeho rozhodováním se o dalším vzdělávání bychom v dnešní době reforem sektoru vysokého školství předpokládali, že se daným tématem bude zabývat značná část ekonomické literatury. Ekonomická teorie je však velmi skeptická k subjektivním datům a tak odrazuje od sběru dat, jako jsou právě očekávání [4].

Dosud se podobnými výzkumy zabýval například Dolton a Makepeace. Ti zkoumali v roce 1990 u absolventů ekonomických škol výši jejich příjmů a souvislost příjmů s rodinným a sociálním zázemím. To vše ale spíše z pohledu příjmů aktuálních a ne těch očekávaných [Dolton a Makepeace in 44]. Dominitz se pak v roce 1998 zaměřil ve svém výzkumu právě na očekávané budoucí příjmy, ale výzkum prováděl mezi zaměstnanci a ne studenty [Dominitz in 45]. Následně pak i s Manskim zkoumali u amerických domácností očekávání týkající se pravděpodobnosti poklesu jejich příjmů během následujících 12-ti měsíců [54;6]. Jen několik studií se tedy dosud zabývalo srovnáním očekávaných příjmů s příjmy reálnými v oblasti vzdělávání [52;6;27]. Oosterbeek a van Ophem v roce 2000 odhadli strukturální model výběru školy a produkční funkci lidského kapitálu a mimo jiné zjistili, že děti z různých sociálních vrstev se liší svým postojem ke vzdělávání a očekávají rozdílnou míru návratnosti vzdělání [67]. Tyto rozdíly se objevovaly již u dětí ve věku 12-ti let. Navíc zjistili, že respondenti, kteří ukončili své vzdělávání pouze povinnou školní docházkou, pocházeli z nižších sociálních vrstev a že dosažené vzdělání dětí se zvyšovalo v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání jejich otce a na společenském postavení rodiny [67]. Williams a Gordon testovali u šestnáctiletých studentů v Anglii jejich schopnost odhadu a zkraslenost jejich logického úsudku. Dotazovali se studentů na jejich rodinné zázemí, záměry vzdělávat se a jakou předpokládají výši příjmů v různých fázích jejich pracovního života [73]. Tato studie byla první, která se pokusila odhadnout vnímanou míru návratnosti vyššího středoškolského a vysokoškolského vzdělání ex ante a ukázala, že angličtí žáci si jsou již na konci jejich povinné školní docházky vědomi existence vztahu mezi úrovní dosaženého vzdělání a průměrným příjmem. V roce 1990 se Smith a Powell a o rok později i Blau a Ferber pokoušeli zjistit, jak přesně jsou studenti schopni odhadnout aktuální úroveň mzdy různých pracovních kategorií. Obě tyto studie byly zaměřeny na rozdíly v očekávané výši výdělku z pohledu genderové problematiky a zjistily, že na konci studia ženy očekávají výši výdělku srovnatelnou s muži. Nicméně, později v průběhu jejich kariéry začínají být jejich očekávání příjmu v porovnání s muži nižší, což koresponduje i s faktem, že tendence platových rozdílů mezi ženami a muži s věkem roste [51;24]. Kromě toho, Smith a Powell poukazují na to, že muži mají sklon odhadovat jejich budoucí výnosy plynoucí z daného vzdělání příliš vysoko [69]. Betts pak v roce 1996 zkoumal očekávané výdělky u vysokoškolských

studentů Kalifornské univerzity a zjistil, že očekávání studentů se liší dle oboru a ročníku studia, tj. že studenti blíže k absolutoriu měli přesnější odhady jejich budoucího výdělku [50].

Dominitz a Manski a o 4 roky později i Wolter zkoumali očekávané budoucí příjmy u studentů středních škol a univerzit a zajímali je především odhady jejich příjmů, kterých by byli schopni dosáhnout s různou úrovní dosaženého vzdělání. Došli k závěru, že studenti byli "schopni smysluplně odpovídat na otázky týkající se jejich očekávaných výdělků" [55, s.25] „a jejich odhady byly racionální" [74, s.65]. Nicholson a Souleles publikovali v roce 2001 studii o očekávaných příjmech studentů lékařských fakult a ta ukázala, že rozdíly při volbě školy by mohly být vysvětleny rozdílem v očekávaných příjmech studentů. Také přišli k závěru, že "subjektivní otázky ohledně očekávání mohou pomoci předvídat chování lidí, včetně jejich investic do lidského kapitálu" [85, s.26] a tak vyvrátili tvrzení Manskiho z roku 1993 o nedostatečné vypovídací hodnotě subjektivních dat, jako jsou očekávání [Manski in 55]. Brunello et al. požádal studenty, aby odhadlo jejich očekávané příjmy v případě, že by ukončili vzdělání vysokoškolským diplomem a pak pouze absolutoriem střední školy. Obojí měli studenti odhadnout ihned po absolutoriu a pak o deset let později. Testování prováděl v 10 evropských zemích a zjistil, že očekávané výdělky souvisí mimo jiné i s oborem vzdělání, pohlavím a rodinným zázemím. Kromě toho identifikoval významný rozdíl mezi výdělky vysokoškoláků v době vstupu na trh práce a 10 let poté [109]. Webbink a Hartog v roce 2004 využili holandských panelových dat ke zkoumání studentů v pěti po sobě následujících letech. Do této studie byly zahrnuty všechny roky testování, úrovně i typy vysokoškolského vzdělávání a účastníci byli každý rok požádáni o svou současnou úroveň vzdělávání na vysoké škole nebo pozici na trhu práce, motivaci k jejich rozhodnutí a jejich plány do budoucna. Z výzkumu následně zjistili, že nebyly žádné systematické rozdíly mezi očekáváním respondentů a jejich realizací, a že studenti jsou schopni činit realistické odhady, a to jak úrovní individuální, tak i na úrovni skupiny. Pouze studenti z rodin s vyššími příjmy mají tendenci přeceňovat své budoucí výnosy [72]. Botelho a Pinto zjistily, že studentky očekávají nižší výdělky než studenti, a že ženské odhady byly přesnější ve srovnání se skutečnými mzdami. Další závěr jejich studie pak byl, že studenti posledních ročníků očekávají nižší návratnost vysokoškolského vzdělání než studenti v ročníku prvním, a že mají, bez ohledu na pohlaví, "poměrně přesný přehled a odhad národní průměrné návratnosti vzdělávání na trhu práce" [75, s.7]. Nakonec jejich zjištění odhalila i tendenci k sebezpřeceňování studentů - muži i ženy měli totiž tendenci přeceňovat své budoucí výnosy ve srovnání s jimi vnímanou průměrnou návratností vzdělání. Přesto jsou však jejich zjištění v souladu s předchozími studiemi, které zjistily, že studenti si jsou vědomi finančních výhod plynoucích z vysokoškolského vzdělávání.

Tyto studie se sice docela výrazně liší metodologií a tak je těžké je porovnat, nicméně by se dalo říci, že všechna tato šetření inklinují k obecnému závěru, že očekávání studentů jsou realistická, a proto stojí za to prozkoumat, zda jsou očekávání studentů ovlivněna osobními charakteristikami, a zda studenti jednají v souladu s teorií lidského kapitálu či ne. Proto se i tato práce v rámci možného budoucího rozvoje pokusí zjistit, jakou roli hraje očekávání studentů v modelu jejich rozhodovacího procesu o ochotě platby za terciární vzdělávání.

### **1.3 Teoretická východiska modelu**

Hlavním teoretickým východiskem pro model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné je teorie investic do lidského kapitálu (G. Becker a další) a model mezičasového investičního a spotřebního rozhodování. Lidský kapitál je jako druh kapitálu vázán na osobnost jeho nositele, jeho vlastnosti a povahové rysy. Člověk jej získává v procesu učení se, získáváním znalostí a rozvíjením schopností jak po stránce formálního vzdělávání na všech úrovních vzdělávacího systému, tak i poznatky a zkušenosti [3;94;68]. Kromě vzdělání je lidský kapitál utvářen také na základě přirozeného nadání a kultivován vlastnostmi jeho nositele, jako je například vytrvalost, cílevědomost, ctízádnost a schopnost komunikace nebo síla. Z pohledu některých ekonomů se jedná o kvalitativní faktory, těžce měřitelné. Jiní však zahrnutí lidského kapitálu do konceptu kapitálu ospravedlňují argumenty, že náklady na výchovu a vzdělávání lidí jsou reálné, produkt lidské činnosti zvyšuje národní bohatství a výdaje vzdělání lidí, kteří tím zvyšují produkt své činnosti, přispívá zároveň i k růstu národního hospodářství. K měření návratnosti investice do lidského kapitálu a měření tak profitability dané investice je nutné zasadit problematiku vymezení složek nákladů a výnosů možných vzdělávacích aktivit do konkrétního ekonomického prostoru a daný prostor definovat i v kontextu světové ekonomické a hospodářské situace [2;3;94].

Tento model zvažuje vliv faktoru času na rozhodování investora o spotřebě a investici. Spotřebitel tak v jednom časovém okamžiku spoří a ve druhém vybírá úspory, nebo v jednom si půjčí peníze a ve druhém splácí půjčku. Musí tedy při svém rozhodování počítat s časovou hodnotou peněz, tedy úrokovou mírou. V případě, že by se spotřebitel rozhodl své naspořené peníze investovat do terciárního vzdělání, tak vkládá nějakou svou úsporu do investice, od které očekává její zhodnocení. Pokud se spotřebitel rozhodne hradit si terciární vzdělání formou půjčky, protože nemá dostatečné úspory na investici vlastního kapitálu, tak si na vzdělání vezme úvěr a ten bude splácet. V disertační práci je vzhledem k současným podmínkám, typu úvah o zavedení platby školného a poměru jednotlivých částí příjmu studenta, tedy poměru úspor a části příjmu vynaloženého na spotřební výdaje, počítáno s druhou variantou. Tedy, že student investuje do terciárního vzdělání ve formě půjčky a doufá, že rozsáhlejší znalosti

a lepší dovednosti, které tím získá, mu v budoucnu zajistí nějaký dodatečný příjem či užitek v podobě vyšších příjmů a větší stability na trhu práce, díky které tuto půjčku splatí.

Budoucí příjmy však nejsou obvykle jisté a na spotřební i na investiční rozhodování výrazně působí kromě faktoru času i pohyb cenové hladiny. Inflace může očekávaný budoucí výnos investorovi částečně nebo i úplně znehodnotit. A tak každý ekonomický subjekt, který se rozhodne vstoupit na trh kapitálu, musí vyřešit dvě zásadní otázky. První z nich je rozhodování o spotřebě v čase a druhou pak rozhodování o užití finančních prostředků na nákup kapitálu, tedy teorii investování.

Předpoklady modelu:

Obecně předpokládáme, platbu školného, které zvyšuje kvalitu, a výsledným modelem již dokreslujeme, zda ano či ne a JAK.

Předpokládáme, že rozhodování spotřebitele závisí na preferencích spotřebitele.

Předpokládáme, že rozhodování spotřebitele je limitováno velikostí jeho příjmu a výší cen statků.

Předpokládáme, že cílem spotřebitele je maximalizovat užitek, který mu investice přinese a spotřebitel se chová racionálně.

Předpokládáme, že spotřebitel rozhoduje o výši své spotřeby.

Předpokládáme, že spotřebitel má možnost získat půjčku a využije ji na nákup terciárního vzdělání.

Předpokládáme, že se jedná o situaci dokonalé konkurence, kde je úroková míra konstantní.

Samozřejmě pro další výzkum je možné model dále rozvinout, změnit faktory a šetřit souvislosti změny, například změna podmínek na nedokonalou konkurenci, iracionální chování spotřebitele či vliv různé úrokové míry anebo inflace. To však nyní není předmětem zkoumání této disertační práce.

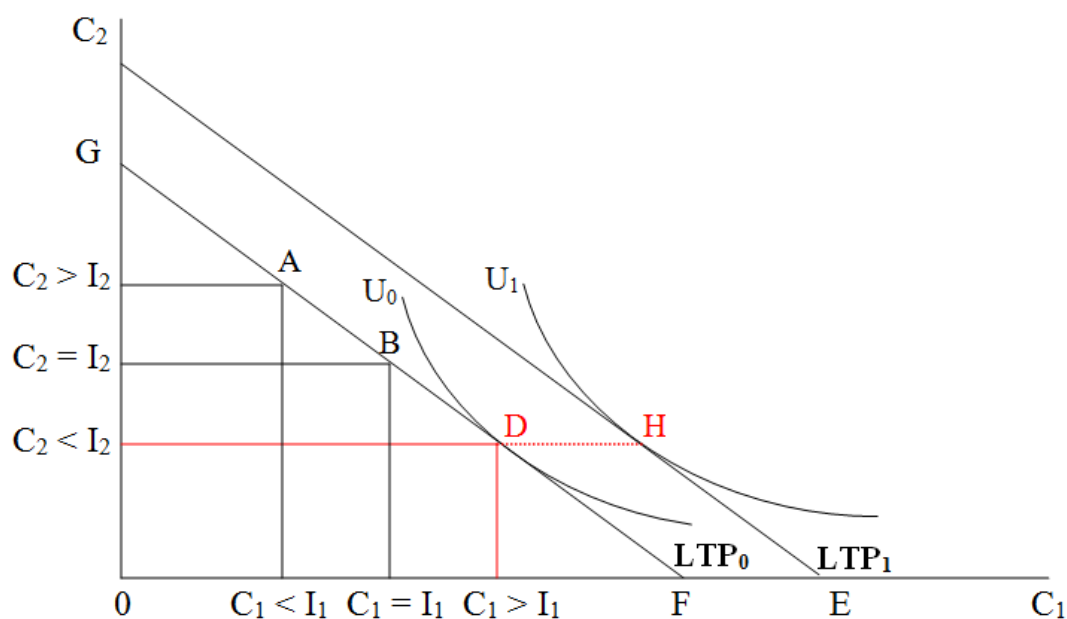
Studentova křivka užitku je  $U = f(C_0, C_1)$ . Každá indifferenční křivka udává takové kombinace současné studentovy spotřeby  $C_1$  a budoucí spotřeby  $C_2$ , která mu přinese stejnou výši celkového užitku. Směrnice indifferenční křivky udává poměr, ve kterém je student ochoten nahrazovat svou současnou spotřebu jedné jednotky statku za  $(1 + \tau)$  jednotek spotřeby budoucí, a to při zachování konstantní úrovně celkového užitku. Platí zde tedy:  $dC_2/dC_1 = -(1 + \tau)$ , kde  $\tau$  je mezní míra časových preferencí. Spotřebitel obvykle požaduje více jednotek budoucí spotřeby statku za to, že se vzdá jedné jednotky spotřeby současné. Aby byl



student ochoten vzdát se části současné spotřeby, tím že bude místo práce navštěvovat školu, musí mít v budoucnu možnost dosáhnout vyšší spotřeby statku, a to o  $\tau$  jednotek. Zároveň však půjčkou zvyšuje i svou současnou spotřebu a tím se dostává na vyšší indifferenční křivku  $TL_1$ . Příímka  $TL$  je linií tržních příležitostí znázorňující kombinace současné a budoucí spotřeby dostupné studentovi při určité současné a budoucí ceně a při dané výši jeho celkového příjmu. Student, jelikož je v případě získání půjčky na školné dlužníkem, volí kombinace současné a budoucí spotřeby, které se nacházejí na úseku  $DF$ . V bodě  $D$  by bylo hospodaření studenta vyrovnané a při volbě kombinace na úseku  $GD$  by byl student věřitelem.

Student zná v současné době i výši svého příjmu a tak ví, že při určité ceně si dnes bude moci koupit  $C_1$  jednotek vzdělání. Směrnice linie tržních příležitostí pak udává, o kolik jednotek může student zvýšit svou budoucí spotřebu vzdělání, jestliže sníží současnou spotřebu o 1 jednotku při konstantním příjmu a cenách vzdělání. Platí zde tedy:  $dC_2/dC_1 = -(1 + r)$ , kde  $r$  udává reálnou úrokovou míru, tedy výnos v podobě vyšší budoucí spotřeby za obětovanou současnou spotřebu.

V případě, že student získá půjčku, tak má možnost zvýšit svou současnou spotřebu avšak bude ji muset splatit ze svého příjmu v budoucnu. V základním modelu však zatím předpokládáme, že se studentův důchod ve druhém období díky vyššímu vzdělání nezmění, protože studuje a na studium si půjčil. Kromě splacení půjčky bude muset také zaplatit věřiteli úrok, a to ve výši  $r$  jednotek. Důsledkem tedy bude, že se v budoucnu studentova spotřeba může snížit, ale v modelu předpokládáme, že studentův budoucí příjem díky vyššímu vzdělání poroste a tak ke snížení jeho budoucí spotřeby nedojde a sklon linie tržních příležitostí se tak v této situaci nezmění. V realitě a tedy nedokonalé konkurenci mohou však existovat různé úrokové míry a je tedy nutné odlišit míru výnosu z investovaného kapitálu a úrokovou míru. To však není součástí této práce.



Obrázek 2.5: Elastická poptávka [vlastní zpracování]

kde:

- $C_1$  a  $C_2$  je spotřeba ve dvou po sobě jdoucích obdobích vyjádřená v penězích,
- $I_1$  a  $I_2$  je důchod spotřebitele v těchto obdobích,
- klasický spotřebitel: spotřeba se rovná důchod ( $C_1 = I_1$  a  $C_2 = I_2$ ),
- půjčovatel má  $C_1 > I_1$  a v budoucnosti splácí:  $C_2 < I_2$ .

V modelu jsou všechny tyto možnosti na stejném mezičasovém rozpočtovém omezení, protože se to děje při stejné úrokové sazbě, která ovlivní sklon této čáry (sklon je  $-(1 + r/1)$ , protože 1 koruna půjčená dnes je zítra splacená s úrokem, tedy  $1 + r$ ).

Student čerpající půjčku na terciární vzdělání má tedy nejvyšší indifferenční křivku v bodě  $D$  a nižší pak v bodě  $A$  a  $B$ . V případě kdyby stát podporoval státem garantované půjčky na vzdělávání, dostal by se student na vyšší indifferenční křivku.

### 1.3.1 Teorie racionální volby spotřebitele

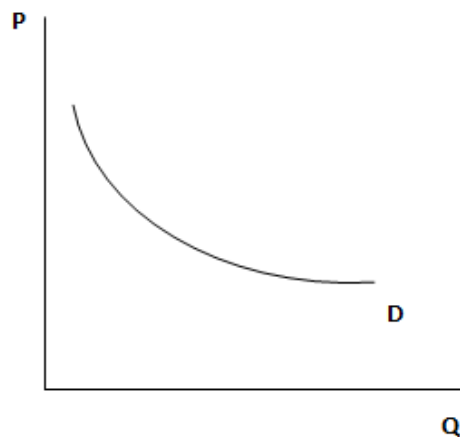
Každý ekonomický subjekt se rozhoduje na základě porovnání újmy a prospěchu, tedy porovnání nákladů a výnosů. Pokud uvažujeme za ekonomický subjekt studenta vysoké školy, je jeho „efektem“ užitek, který mu plyne ze spotřeby terciárního vzdělání a „újmou“ pak vynaložení důchodu na získání

vzdělání a ušlý zisk z trhu práce v podobě nákladů obětovaných příležitostí. Racionálně uvažující subjekt má za cíl maximalizaci svého užitku, v tomto případě tedy získat co nejkvalitnější vzdělání, co nejvyšší jistotu získání dobře placeného zaměstnání na trhu práce a zajištění si tak co nejvyššího budoucího příjmu. Základním předpokladem racionálního chování spotřebitele je, že jedinec vykonává určitou činnost či spotřebovává určitý statek jen v případě, že prospěch, který mu plyne z této spotřeby, převyšuje jeho dodatečné náklady na jeho pořízení. Znamená to tedy, že mezní příjmy převyšují nad mezními náklady. Studentovi tedy kvalitní studium zajistí dostatek znalostí a rozvine jeho schopnost tyto znalosti aplikovat v praxi tak, že jeho následný příjem v zaměstnání převyší jeho budoucí spotřebu a náklady vynaložené na platbu školného, získání tohoto kvalitního vzdělání a titulu. [46]

### *Elasticita*

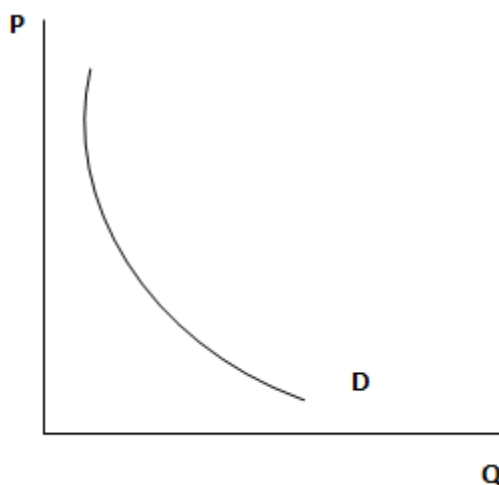
Důležitou vlastností poptávky po terciárním vzdělávání je cenová elasticita, která nám říká, jak citlivě reaguje poptávané množství vysokoškolského vzdělání na změnu jeho ceny. Matematicky se jedná o procentuální změnu poptávaného množství v závislosti na změně ceny a koeficient elasticity dostaneme pak dosazením do vzorce:  $e_{PD} = (X_2 - X_1 / X_2 + X_1) / (P_{X_2} - P_{X_1} / P_{X_2} + P_{X_1})$ . Cenová elasticita bude vždy nulová nebo nabývat záporných hodnot, protože zde platí pravidlo nepřímé úměry. V případě, že koeficient cenové elasticity spadá do intervalu  $<0;1$ ), říkáme, že poptávka je neelastická. V případě, že nabývá hodnoty 1, říkáme, že je jednotkově elastická a pokud koeficient spadá do intervalu  $(1;\infty)$  jedná se o poptávku elastickou [37].

Pokud jde o poptávku elastickou, můžeme při zvýšení ceny očekávat, že spotřebitel na toto zdražení zareaguje výrazným snížením poptávaného zboží a bude mít větší snahu hledat vhodný substitut. Tento případ by mohl nastat jako prvotní reakce na zavedení školného, kdy půjde o velkou změnu a rapidní růst nákladů na terciární vzdělávání na státních VŠ, kdy se cena zvýší z 0 Kč na diskutovaných 10 000 Kč za semestr.



*Obrázek 2.6: Elastická poptávka [vlastní zpracování]*

V následujících letech po ustálení můžeme celkovou poptávku po terciárním vzdělání považovat spíše za neelastickou, kdy se platba za školné zavede, spotřebitel ji začne akceptovat a požadavky trhu práce je tlačeno ke vzdělávání se a začne hledat alternativy, jak si finance na studium zajistit. Tento fakt potvrzují i zkušenosti se zavedením školného v Rakousku, kdy se krátce po zavedení snížil počet zájemců o studium, ale později opět vzrostl [100]. Vysokoškolské vzdělání se dá v dnešní rychle se měnící ekonomice a při neustále rostoucích výdajích na živobytí, považovat za statek, který se obtížně nahrazuje. Většina lidí ho tedy potřebuje k výkonu lépe placené práce. Navíc v případě celoplošného zavedení školného bude obtížné hledat substituci a s každým zvýšením ceny vysokoškolského vzdělání stoupne i objem výdajů studenta na jeho nákup. Při prudkém nárůstu ceny, za který lze zavedení školného na českých státních univerzitách považovat, může krátkodobě dojít i k částečnému omezení poptávky po magisterských a doktorských studijních programech, ale při dnešním rostoucím trendu celosvětového zvyšování si kvalifikace v dnešní globální a znalostní ekonomice nemůžeme příliš předpokládat dlouhodobě elastickou celkovou poptávku po vzdělání na vysoké škole.



Obrázek 2.7: Neelastická poptávka [vlastní zpracování]

Určení cenové elasticity bude pro státní univerzity hrát zásadní roli při rozhodování, jakou cenovou strategii pro školné na jejich škole zvolit. Na cenovou elasticitu mají vliv i faktory jako je možnost substituce, čas či podíl ceny výrobku na celkovém rozpočtu spotřebitele. V případě, že se zavede platba školného, můžeme uvažovat o prudkém zvýšení ceny, na které spotřebitel obvykle reaguje vyhledáváním vhodného substitutu, kterým by danou službu nahradil. Jelikož se na soukromých vysokých školách školné již platí a uvažuje se o jeho zavedení na všechny státní univerzity, dalo by se za substitut považovat jen studium v zahraničí, kde školné ještě zavedeno není. Jelikož většina vyspělých zemí systém školného má již několik let, pak by se dalo předpokládat, že kvalita vzdělání v zemi bez školného by byla na nižší úrovni a vzhledem k dodatečným nákladům na studium a život v zahraničí, by zřejmě student velkou možnost substituovat neměl. V tomto případě tedy spíše očekáváme částečné snížení poptávky a tím redukci počtu studentů studujících na vysoké škole a snahu hledat řešení v oblasti dostupných finančních nástrojů pro studenty. Můžeme tedy říci, že možnost substituce částečně determinuje cenovou elasticitu poptávky.

Faktor času má vliv na existenci substituce. Každá substituce totiž potřebuje čas. Některá vzniká bezprostředně po změně ceny, jiná se objeví až po několika letech. V případě, že u spotřebitele vznikne okamžitá potřeba nákupu terciárního vzdělání, např. ze strany zaměstnavatele či vládních opatření, nebude mít možnost zajistit tak rychle substitut. Z toho vyplývá, že cenová elasticita se liší i z pohledu času. V dlouhém období bývá tedy elasticita vyšší než v období krátkém, protože spotřebitel má dostatek času zareagovat na změnu a najít způsob substituce.

Posledním faktorem ovlivňujícím elasticitu je podíl kupované služby, tedy terciárního vzdělání v tomto případě, na výdajích rozpočtu studenta či jeho

rodiny. Čím větší je tento podíl, tím větší motivace k nalezení substitutu vzniká. Velmi drahé výrobky či služby proto mají vyšší elasticitu. V oblasti českého terciárního vzdělávání by se za takovou službu dalo považovat např. vzdělání na Karlově univerzitě.

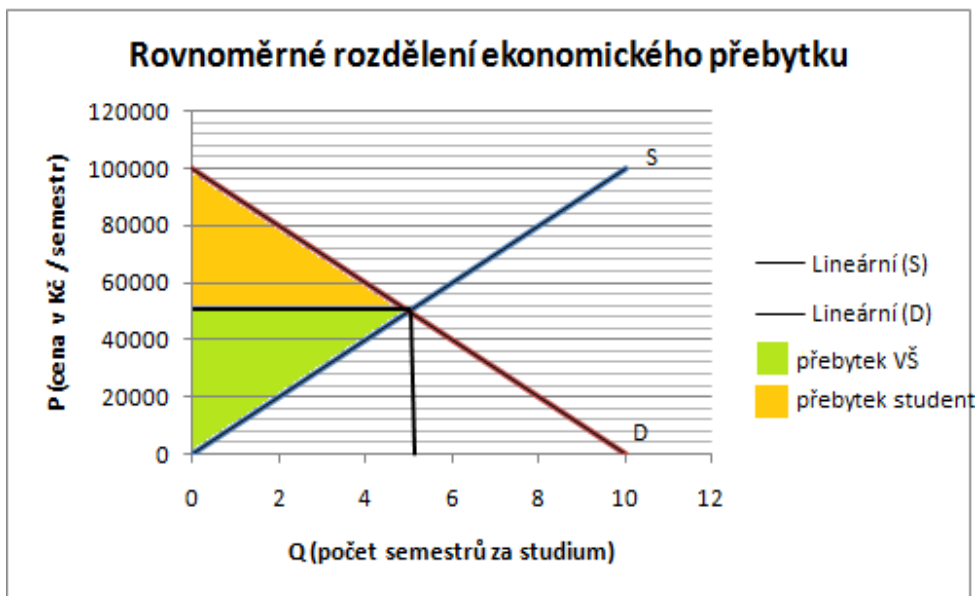
### ***Celkový ekonomický přebytek***

V oblasti terciárního vzdělávání, na kterou se autor zaměřuje, nás bude zajímat také pojem prahové „rezervační“ ceny. Ta nám udává prospěch ze spotřeby vysokoškolského vzdělání v ČR, vyjádřený v peněžních jednotkách (tedy korunách). Jinak řečeno, jde o nejvyšší možnou cenu, kterou je ochoten daný student za vzdělání na vysoké škole zaplatit. V mikroekonomii za podmínky *ceteris paribus*<sup>2</sup> předpokládáme, že racionálně uvažující student se snaží vynaložit svůj důchod co nejefektivněji. [21] Chce tedy za celý svůj důchod koupit takovou kvalitu vzdělávacích služeb, které budou maximalizovat jeho užitek ze spotřeby této služby. Jinak řečeno, bude chtít získat co nejkvalitnější vzdělání, které maximalizuje pravděpodobnost jeho uplatnění se na trhu práce a návratnost jím vynaložené investice.

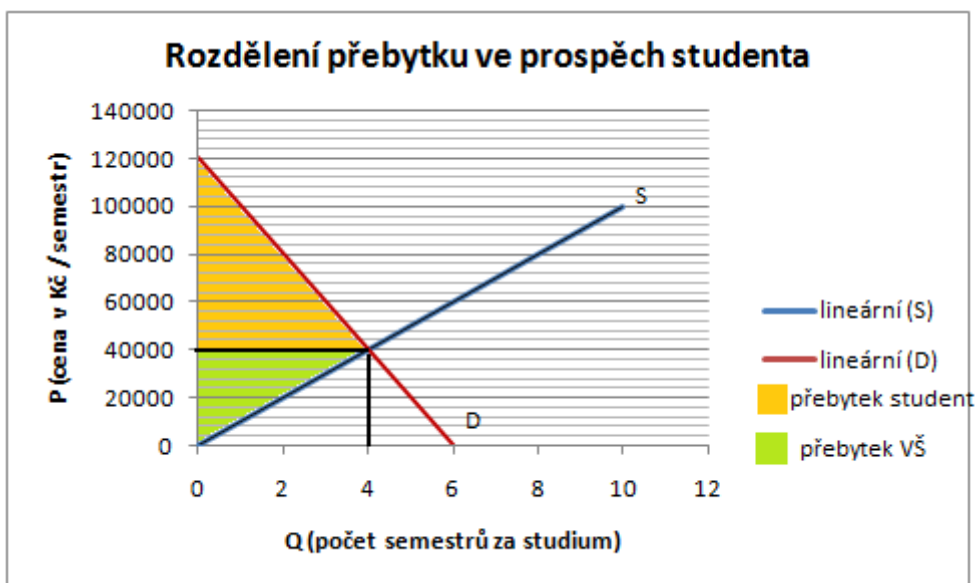
Rozdíl mezi nejvyšší možnou cenou, kterou bude student ochoten za školné zaplatit a skutečnou cenou, za kterou se vysokoškolské vzdělání na trhu bude poskytovat, nazveme přebytkem spotřebitele. Přebytek výrobce bude v tomto případě pak rozdíl mezních nákladů na poskytnutí tohoto vzdělání danou institucí a jeho tržní cenou. Jednalo by se tedy o nejnižší možnou cenu, za kterou by byla daná vysoká škola ochotna vzdělání poskytovat. V případě, že oba tyto přebytky sečteme, dostaneme celkový ekonomický přebytek. Poměr jednotlivých dílčích přebytků na přebytku celkovém se pak odvíjí od elasticity poptávky i nabídky.

---

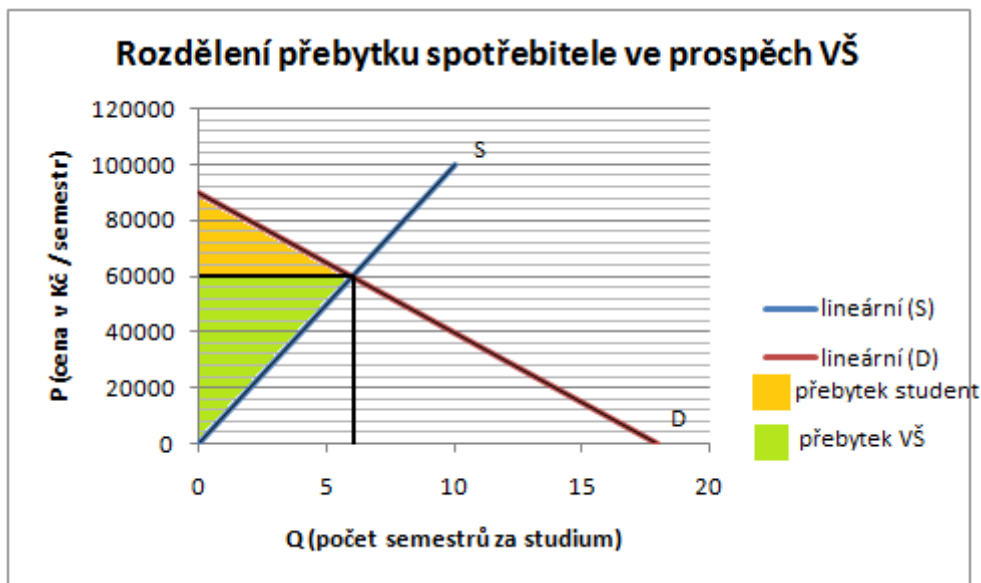
<sup>2</sup>*Ceteris paribus* = za jinak stejných podmínek



Obrázek 2.8: Rovnoměrné rozdělení ekonomického přebytku



Obrázek 2.9: Rozdělení ekonomického přebytku ve prospěch studenta



Obrázek 2.10: Rozdělení ekonomického přebytku ve prospěch VŠ

Předešlé 2 obrázky znázorňují závislost poměru přebytku výrobce a spotřebitele na elasticitě poptávky a nabídky. Na konkrétním trhu, tedy na trhu terciárního vzdělávání můžeme krátce po zavedení školného očekávat, že nabídka bude méně elastická než poptávka. To znamená, že student bude docela citlivě reagovat na změnu ceny vysokoškolského vzdělání a při zavedení školného můžeme tak očekávat viditelnější pokles poptávky. V tomto případě, jak vyplývá z obrázku 1.10 výše, bude tedy podíl spotřebitele na celkovém ekonomickém přebytku nepřímo úměrný elasticitě poptávky a přímo úměrný elasticitě nabídky. V případě zavedení školného se stanou státní vysoké školy více soběstačné a finančně nezávislé a na trhu se z nich stane firma hospodařící za účelem zisku. Čím bude elasticita poptávky menší, tím budou vznikat větší rezervy u spotřebitelů terciárního vzdělávání a volbou vhodné cenové politiky vznikne možnost optimalizace zisku vysokých škol.

### 1.3.2 Efektivita

Efektivita je koncepce, která je založená na předem určených charakteristikách studentů platících školné a škol poskytujících kvalitní vzdělání, jejich důchodech, preferencích, znalostech, atd. Sečtením individuálních rozhodování, které studenti v případě placeného vysokoškolského vzdělání dělají na základě porovnání výnosů s náklady, získáme poptávkové a nabídkové křivky pro každý statek (vzdělání na určité univerzitě). Pokud budeme zkoumat nerovnoměrnost rozložení těchto charakteristik, například nerovnoměrnost v rozdělení důchodů, zjistíme, že trh není vždy dokonalý a takový, jak bychom si ho představovali. Tvzení o efektivitě v případě dosažení rovnováhy znamená tedy jen to, že při

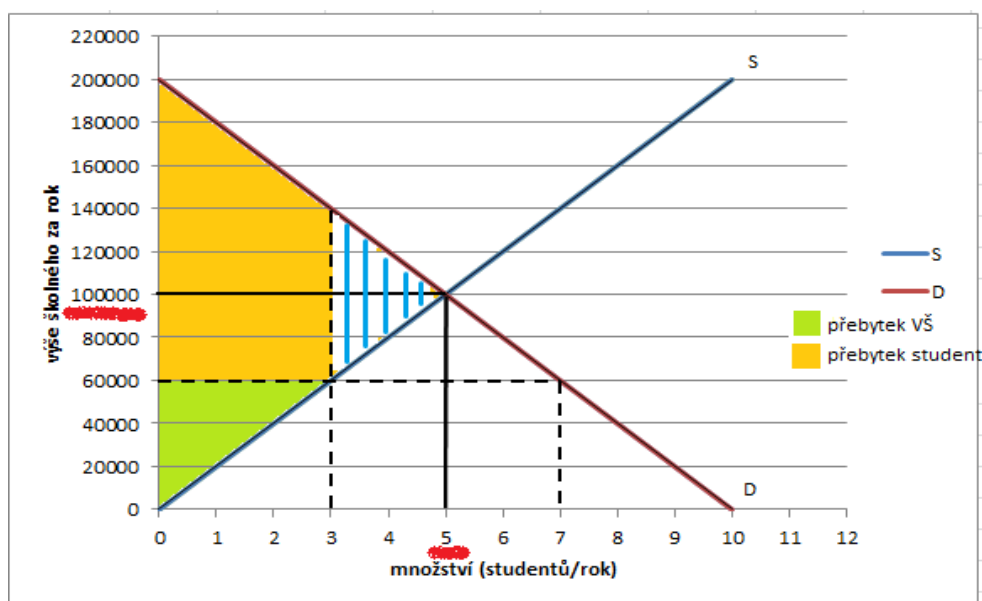


daných důchodech jednotlivých účastníků trhu není možné zlepšit ekonomickou situaci některé skupiny studentů, aniž bychom tím nezhoršili ekonomickou situaci jiných. Mnoho lidí sdílí názor, že zvyšování nákladů určité skupině spotřebitelů je ospravedlnitelné, v případě, že to pomůže sociálně slabým obstarat si základní statky potřeby.

### **Cenová regulace**

Jedním z nástrojů fiskální politiky vlád, jak tohoto docílit, je například cenová regulace. Otázkou však zůstává, zda je tento nástroj opravdu efektivní. Z tohoto důvodu se v rámci navrhované reformy zvažuje právě možnost určení individuální výše školného ze strany jednotlivých škol. V této části práce chce autor přiblížit rozdíl mezi pojmy a výhodami cenové regulace a cenové diskriminace. Cenová regulace je, jak již bylo zmíněno výše, jedním z nástrojů fiskální politiky státu a jedná se tedy o státem garantovanou cenu ať už nejvyšší možnou – cenový strop nebo nejnižší možnou – cenovou podlahu. Na následujícím grafu je zobrazen efekt jednotné výše školného určené celoplošně ze strany státu.

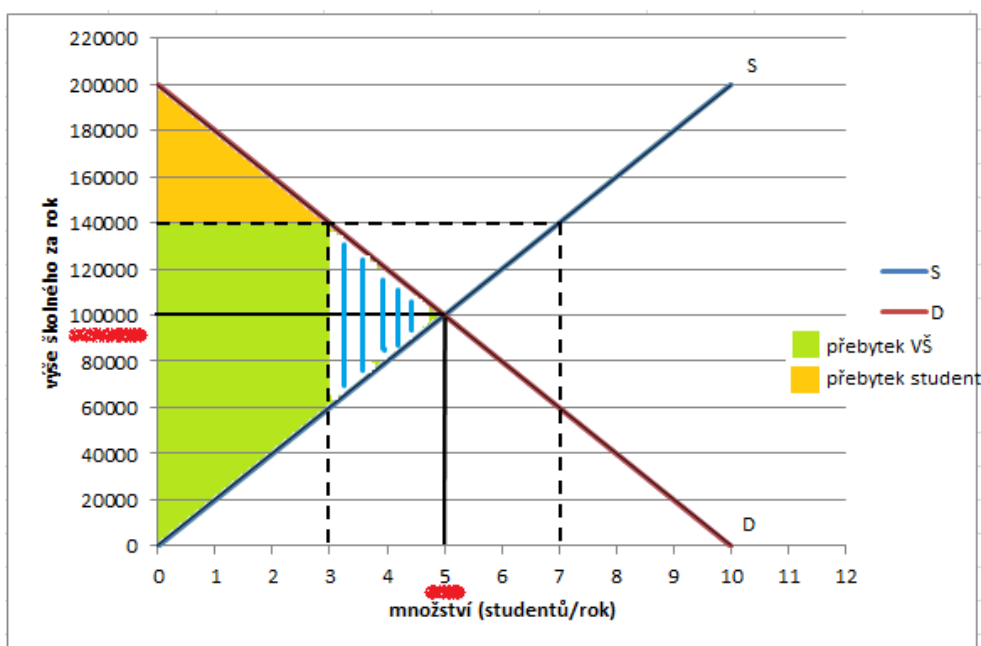
Obrázek 2.11: Ztráta ekonomického přebytku při stanovení cenového stropu (oblast



modrých čar) - jednotné maximální výše školného určené státem na úrovni 60 000 Kč za akademický rok

V případě, že stát určí maximální možnou jednotnou výši školného pro všechny typy státních vysokých škol, předpokládejme maximální výši 30 000 Kč za semestr = 60 000 Kč za akademický rok, a budeme uvažovat dokonalou situaci na trhu, kdy je nabídka i poptávka stejně elastická, tak se nabízené množství sníží

z  $q_7$  na  $q_3$ . Při dané situaci na obrázku 1.11 je rovnovážná výše školného za akademický rok pro každou VŠ na úrovni 100 000 Kč a tomu odpovídající množství studentů za rok  $q_5$ . Cenový strop 60 000 Kč stanovený na úrovni nižší než je rovnovážná cena, vyvolá na trhu nedostatek v rozsahu  $q_7 - q_3$ . Nabízené a kupované množství  $q_3$  pak není efektivní, protože jeho mezní užitek (140 000 Kč) je vyšší než jeho mezní náklady (60 000 Kč). Cenový strop tedy v tomto případě vyvolává neefektivnost, protože tato cena je pro studenta nízká a tak ho motivuje poptávat větší množství než je rovnovážné nabízené množství pro danou VŠ. Díky zásahu vlády se mohou některé prestižnější univerzity stát přetěžované a studovat půjdou i lidé, kteří vysokoškolské vzdělání nezbytně nepotřebují k výkonu své práce, čímž s výrazně rostoucím počtem studentů klesne kvalita terciárního vzdělání a následně konkurenceschopnost jednotlivých absolventů na trhu práce. Studenti, kteří požadují vysokou kvalitu a naučit se co nejvíce o jejich problematice by si rádi připlatili a dostali lepší vzdělání více specifikované na jejich obor zájmu, ale nejde to přes cenový strop. Některé málo vytížené univerzity se díky cenovému stropu mohou stát ztrátovými a mohou být následně zavřeny. Aktuálním příkladem, kde se politika cenového stropu v současnosti využívá je trh s byty s regulovaným nájemným.



Obrázek 2.12: Ztráta ekonomického přebytku při stanovení cenové podlahy (oblast modrých čar) - jednotné minimální výše školného určené státem na úrovni 140 000 Kč za akademický rok

V opačném případě, kdy stát stanoví cenovou podlahu a tedy minimální výši školného, která je vyšší než rovnovážná úroveň, chtějí školy nabízet více volných míst než je rovnovážný počet. Studenti jsou však při této ceně ochotni nakoupit pouze jimi poptávané množství  $q_3$ . Vláda se tedy pak bude muset postarat o výkup vzniklého převisu nabídky o velikosti  $q_7 - q_3$  formou odkupu do státních rezerv. V tomto případě jde tedy o nepřímou dotaci cen. Pokud by šlo o dotaci přímou, doplácel by stát vysokým školám vzniklý rozdíl automaticky a předem by se k tomu zavázal a určil výši této dotace. Aktuálním příkladem, kde se politika cenové podlahy v současnosti uplatňuje, je zemědělství.

Tyto cenové regulace však mohou omezovat počet transakcí, které úspěšně projdou kritériem porovnání nákladů a prospěchu. Dala by se tedy regulace považovat za ne příliš efektivní. Daleko efektivnějším nástrojem, který dopřeje spotřebu sociálně slabším při zachování celkového ekonomického přebytku, nebo dokonce při jeho zvýšení, je cenová diskriminace.

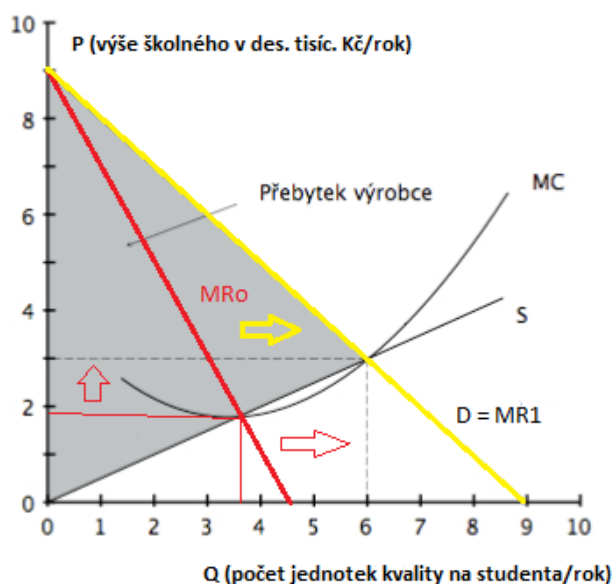
### ***Cenová diskriminace***

Mnoho větších firem kalkuluje ceny rozdílným způsobem jednotlivým skupinám zákazníků nebo dokonce jednotlivcům za víceméně stejné produkty nebo služby. Pokud se tak děje z jiných než nákladových důvodů, nazýváme to cenovou diskriminací. Slevy pomáhají rozšířit trh o ty zákazníky, kteří by si výrobek nebo službu nemohli za plnou cenu pořídit. V případě terciárního vzdělávání a zavedení školného na státních vysokých školách, by vhodná cenová diskriminace mohla pomoci minimalizovat úbytek studentů na univerzitách a rapidní pokles poptávky v prvních letech po zavedení platby. Pokud tedy škola použije vhodnou cenovou, respektive slevovou politiku, zvýší tím jak své zisky, tak i objem prodaných služeb. Ne vždy je však pokus o cenovou diskriminaci úspěšný. Pokud bude mít student dostatek informací a bude vědět, za kolik kdo kupuje, může tomuto předejít a vyhnout se tak vyšší ceně. Pokud naopak škola nedovolí uplatnit některou ze slev určité specifické skupině studentů nebo nastaví překážky tak, že pro studenty s méně elastickou poptávkou budou nepřekonatelné, jedná se pak o cenovou diskriminaci efektivní. Principem cenové diskriminace v tomto případě tedy bude naučtovat studentovi takovou cenu, která se co nejvíce blíží jeho prahové ceně, v ideálním případě se jí rovná. Škola tím odebírá přebytek spotřebitele ve svůj prospěch. V případě dokonalé diskriminace by pak nedocházelo ke snížení celkového ekonomického přebytku, ale k jeho přerozdělení a celkovému navýšení, protože škola by vyhověla všem studentům, kteří by byli ochotni pokrýt mezní náklady.

Na následujícím obrázku autor znázorňuje model dokonalé cenové diskriminace. Jelikož nastavení individuální výše školného dá, díky větší nezávislosti rozpočtu na státu, každé vysoké škole možnost diferenciaci, větší

konkurenceschopnosti na trhu a zároveň i větší svobodu ve skladbě výuky a možnost přizpůsobení náplně výuky požadavkům studenta, bude moci každá škola inovovat poskytované služby a dostane se tak díky tomu na trhu dočasně do monopolního postavení, které trvá s konkurenční výhodou plynoucí z poskytované inovace služeb, dokud ji nedožene další vysoká škola. Pokud daná VŠ určí výši školného každému studentovi dle jeho prahové ceny, tak daná vysoká škola získá celý přebytek studenta spotřebovávajícího terciární vzdělání, který se tak stane přebytkem dané školy. V tomto případě se mezní příjmy stanou méně strmými a přesunou se z  $MR_0$  na  $D = MR_1$ , resp. úplně splynou s poptávkovou křivkou a díky tomu vznikne nový průsečík MC a MR. Monopol VŠ tedy bude moci navýšit cenu školného z původních 20 000 Kč na 30 000 Kč, což je nejvyšší možná cena, kterou je student ochoten za dané vzdělání na dané VŠ akceptovat a to jí umožní poskytnout více jednotek kvality na studenta a zvýšit tak kvalitu daného vzdělání původních 3,7 jednotek na jednotek 6 a tomuto studentovi toto vzdělání škola prodá za cenu rovnající se mezním nákladům, tj. 30 000 Kč.

Negativním jevem je v tomto případě absence jakéhokoli přebytku spotřebitele. Pozitivním dopadem této diskriminace však je, že ekonomický přebytek se zde rovná přebytku vzdělávací instituce a je větší než v prvním případě. Díky změně mezních příjmů může daná instituce poskytnout vzdělání vyšší kvality a bude si ho moci dovolit i student s nižší prahovou cenou v porovnání s cenou, která by byla stanovena bez cenové diskriminace.



Obrázek 2.13: Dokonalá cenová diskriminace VŠ v monopolním postavení [vlastní zpracování]

Pro model terciárního vzdělávání by byla optimální zřejmě diskriminace třetího stupně, která by představovala diskriminaci studentů podle jejich poptávkové křivky, respektive její elasticity. Podstatou je rozdělení studentů na dvě nebo více skupin, z nichž bude mít každá svou vlastní poptávkovou křivku. V praxi se tato forma cenové diskriminace používá nejčastěji. Tento typ diskriminace, je možné v rámci terciárního vzdělávání realizovat díky splnění následujících podmínek. První důležitou podmínkou je, že musí existovat kritérium, dle kterého je možné studenty rozdělit do různých skupin, segmentů trhu. Kritériem v tomto případě je tedy rozdíl v cenové elasticitě poptávky po vysokoškolském vzdělání, která může být ovlivněna úrovní důchodu, preferencemi nebo rozdílnými možnostmi koupě substitutů. [21]

Další podmínkou je, že musí být zabráněno možnosti vzájemného prodeje vzdělání mezi studenty. V opačném případě by totiž mohl někdo ze skupiny s nižší cenou školného prodat rok vzdělání na škole někomu ze skupiny s cenou vyšší a tím by došlo ke stírání rozdílů mezi cenami. Tohoto principu docílíme například aplikací slevy pro studenty ze sociálně slabších rodin, která jim bude poskytnuta ex ante po předložení potvrzení a zbytek do výše školného za studenta uhradí stát nebo jim bude po ověření tohoto potvrzení ex post vrácen přeplatek zpět v podobě sociální podpory na studium. V případě, že se škola rozhodne vzdělání poskytovat dvěma (český student, český student ze sociálně slabší rodiny) nebo lépe třem různým skupinám studentů (český student, český student ze sociálně slabší rodiny, zahraniční student), je její rozhodování o ceně determinováno dvěma skutečnostmi. První z nich je, že celkový výstup rozděluje tak, aby mezní příjem z prodeje částí výstupu každé skupině byl stejný. Matematicky vyjádřeno tedy  $MR_1 = MR_2$ , respektive  $MR_1 = MR_2 = MR_3$ . V případě, že by tomu tak nebylo a mezní příjem z prodeje vzdělávacích služeb skupině českých studentů by byl větší než mezní příjem z prodeje skupině českých studentů ze sociálně slabších rodin, došlo by k přesunu výstupu z druhé skupiny do první, čímž by se snížila cena pro normálního studenta a zvýšila se cena pro studenty sociálně slabší.

Druhou skutečností je, že mezní příjem z prodeje každé skupině studentů je stejně velký jako mezní náklady na poskytnutí vysokoškolského vzdělání danou institucí. Matematicky vyjádřeno,  $MR_1 = MC = MR_2$ , respektive  $MR_1 = MR_2 = MR_3 = MC$ . Kdyby byla splněna první podmínka a mezní příjem z prodeje oběma skupinám studentů by byl stejný, ale zároveň větší než mezní náklady, firma by mohla zvýšit zisk zvýšením výstupu. To by pak vedlo k poklesu cen u obou skupin, až by mezní příjem obou skupin poklesl natolik, že by se vyrovnal zvýšeným mezním nákladům. Pokud označíme cenu stanovenou první skupině studentů jako  $P_1$ , cenu skupině studentů ze sociálně slabších rodin pak jako  $P_2$ , výstupy na jednotlivých trzích pak jako  $Q_1$  a  $Q_2$ , vyjádříme poté celkový zisk jako

$Z(Q_1, Q_2) = TR_1(Q_1) + TR_2(Q_2) - TC(Q_1 + Q_2)$ . V případě zahrnutí i skupiny zahraničních studentů by matematický vztah pro vyjádření celkového zisku byl  $Z(Q_1, Q_2, Q_3) = TR_1(Q_1) + TR_2(Q_2) + TR_3(Q_3) - TC(Q_1 + Q_2 + Q_3)$ . [36; 22]

V případě, že se zavede platba školného celoplošně a příjem od spotřebitelů ve velké míře nahradí dosavadní dotace do rozpočtu škol ze strany státu, jak již bylo zmíněno výše, začíná se vysoká škola na trhu pak chovat jako firma, jejímž cílem je maximalizace zisku. Tato škola bude mít tedy tendenci zvyšovat objem poskytovaných služeb, případně jejich kvalitu, až dokud se dodatečný zisk z prodané jednotky nebude rovnat nule. Tento fakt se dá matematicky vyjádřit jako:

$$\frac{\Delta Z}{\Delta Q_1} = \frac{\Delta TR_1}{\Delta Q_1} - \frac{\Delta TC}{\Delta Q_1} = 0$$

$$MR1 - MC = 0$$

$$MR1 = MC$$

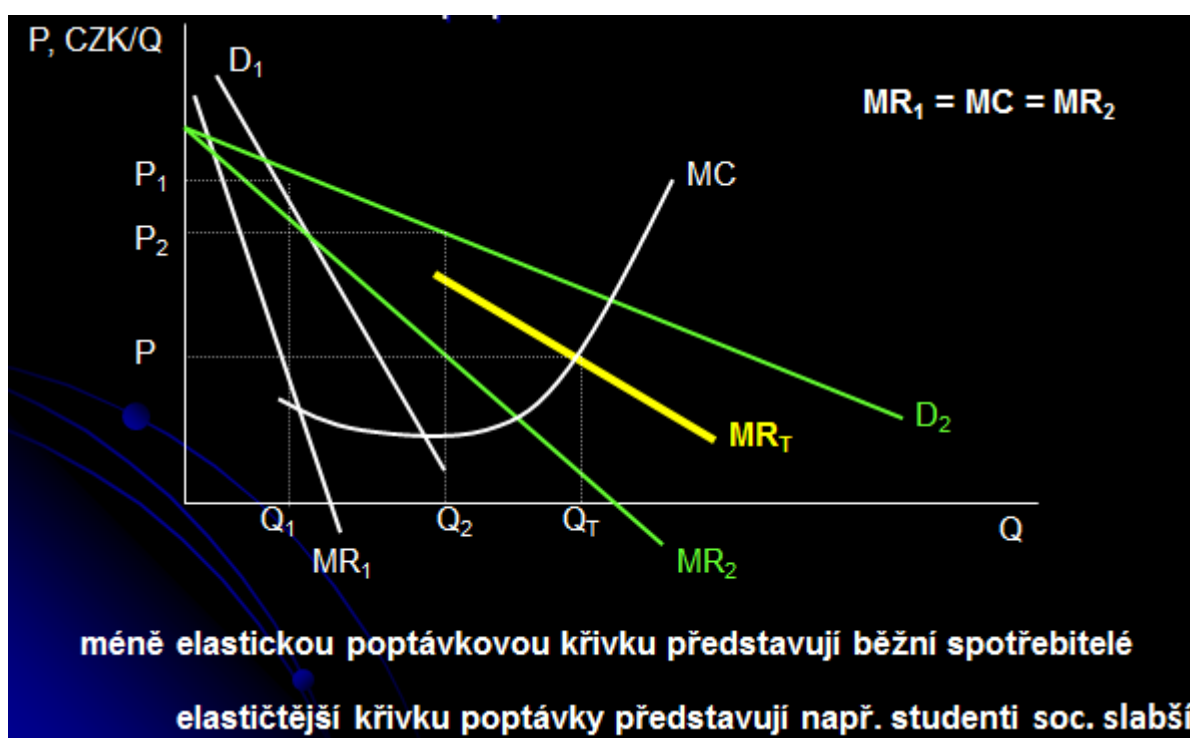
$$\frac{\Delta Z}{\Delta Q_2} = \frac{\Delta TR_2}{\Delta Q_2} - \frac{\Delta TC}{\Delta Q_2} = 0$$

$$MR2 - MC = 0$$

$$MR2 = MC \quad [22]$$

Grafické znázornění principu cenové diskriminace třetího stupně autor znázorňuje na grafu níže. Studenti jsou pro zjednodušení rozděleni pouze do dvou skupin, jejich poptávky zobrazují křivky  $D_1$  a  $D_2$ . Křivka  $MR_1$  znázorňuje mezní příjmy univerzity z prodeje služeb první skupině běžných českých studentů, obdobně je tomu pak u křivky  $MR_2$ , která představuje mezní příjmy z prodeje skupině studentů ze sociálně slabších rodin. Křivka  $MR_T$  se rovná součtu  $MR_1$  a  $MR_2$ . Průsečík  $MC$  a  $MR_T$  nám dá optimální výstup  $Q_T$ . Protože platí  $MR_1 = MR_2 = MC$ , nakreslíme vodorovnou přímkou ve výši průsečíku  $MR_T = MC$  a z jejich průsečíku s jednotlivými poptávkovými křivkami odvodíme dílčí výstupy skupinám  $Q_1$  a  $Q_2$ . Ceny pro jednotlivé skupiny studentů se poté odvodí zvlášť na základě jednotlivých poptávek. První skupině  $P_1$  a druhé skupině  $P_2$ .

Obrázek 2.14: Cenová diskriminace třetího stupně [46]



Cena pro skupinu běžných českých studentů s méně elastickou poptávkou je vyšší než cena pro studenty ze sociálně slabších rodin s poptávkou elastičtější.

$$MR = P * 1 + \frac{1}{e_{PD}}$$

[46]

Předpokládáme-li, že  $MR_1 = MR_2$ , pak platí:

$$\frac{P_1}{P_2} = \frac{1 + \frac{1}{e_{PD_2}}}{1 + \frac{1}{e_{PD_1}}}$$

[46]

Výsledek pak interpretujeme jako poměr mezi cenami výrobků. Vyjde-li například výsledek 0,5, znamená to, že cena pro první skupinu studentů by měla být o polovinu vyšší než pro studenty ze sociálně slabších rodin.

Za cenovou diskriminaci třetího stupně můžeme považovat i povzbuzování prodeje různými slevovými kupóny, kterými je možné regulovat danou skladbu absolventů dle potřeb trhu práce. Například sleva pro studenty, kteří půjdou studovat technické obory. Studie ukazují, že pouze 20 – 30 % zákazníků opravdu po těchto slevách pátrá a opravdu je uplatní. Tímto tedy také rozdělíme celkovou poptávku na dvě dílčí skupiny podle jejich elasticity a nastavíme tím dvě rozdílné ceny. Jsou však daleko sofistikovanější metody jak dosáhnout této diverzifikace. Například již zmíněné slevy pro studenty ze sociálně slabších rodin, v jiných případech pak slevy pro důchodce nebo členské karty, atp. [35].

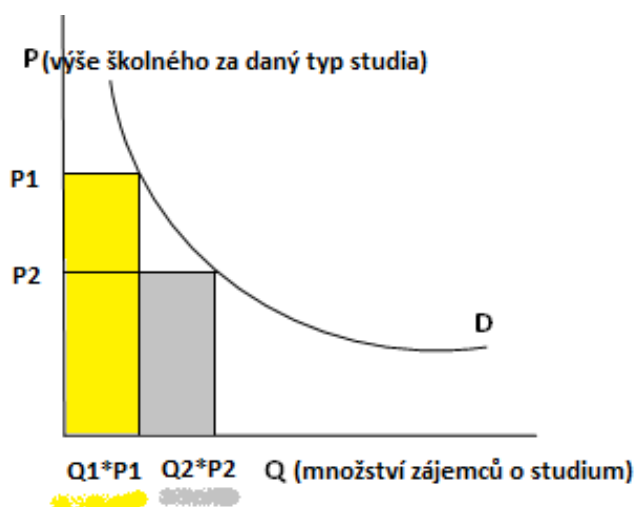
Na trhu jsou v dnešní době samozřejmě možné i další formy cenové diskriminace a to například cenová diskriminace v čase, early bird discounts – extra cash-flow, stanovení cen ve špičkách, dvousložková cena či formální diferenciaci produktu, které by také bylo možné využít v problematice zavedení školného v ČR, kdyby vysoká škola poskytovala služby, které se od sebe kvalitativně liší a ty pak také cenově odlišila. Například obecné bakalářské studium by mělo jinou náplň jako pro studenta, který by se přihlásil na pětileté magisterské studium u dané instituce a student by si mohl v rámci školného zaplatit buď jen všeobecný bakalářský program, který by ho obecně připravil a specializaci by si zvolil až v navazujícím magisterském, o kterém by se mohl rozhodnout později a samozřejmě by za tuto možnost platil více jako student, který by si rovnou zvolil pětiletý magisterský studijní obor a byl by zcela rozhodnut ho celý absolvovat u dané instituce. Dalším možným způsobem uchopení této možnosti cenové diskriminace by mohlo být rozdělení státních vysokých škol na prestižní univerzity zaměřené na výzkum (medicína, chemie, technické obory) a univerzity nižšího stupně, které vyučují spíše měkké vědy (ekonomie, právo, sociologie, atd.), protože úroveň výzkumu a možností, jak obohatit vědu je velmi rozdílná v oboru medicíny a třeba ekonomie či práva a je třeba náležitě dle toho diferencovat i požadavky na výstupy akademických



pracovníků, studentů, metody výuky i náročnost rozpočtu na provoz dané instituce [28].

Obrázek 2.15: Formální diferenciacie terciárneho vzdelávania na dvoletý bakalársky a päťletý magisterský

Možná by byla vhodná kombinace obou těchto přístupů k formální diferenciaci produktu, kdy by rozdělení univerzit do dvou skupin dle úrovně a požadavků na výzkum změnila finanční přísun peněz a výše školného na univerzitách



zaměřených na výzkum by byla vyšší než ale tento přísun financí by si byly školy schopny zajistit rozdělením výuky na bakalářské a magisterské programy. Bakalářské programy by byly dražší než magisterské. Dle délky by se lišila cena a tím by měla i škola přehled o možnostech a budoucích příjmech. Bakalářské programy by byly více všeobecné, magisterské pětileté obory už by formovaly studenta od prvního ročníku směrem k danému oboru, o který má zájem a filtrovaly by mu již obecné znalosti více zaměřené na jeho obor studia. Tím by se zvýšila i kvalita. Student, který chce ušetřit nebo si není jistý, zda bude chtít studovat dál nebo zůstat na dané instituci si zaplatí bakalářský program, který je dražší, ale umožní mu svobodnější rozhodování o svém zaměření do budoucna.

### 1.3.3 Rozhodování spotřebitele o výběru vysoké školy

Informace, které spotřebiteli pomáhají snižovat nejistotu, mají pro něj ekonomickou hodnotu. Student, který ukončil střední školu, a hlásí se na univerzitu, většinou podá přihlášku a vykoná přijímací zkoušku na více univerzit, aby minimalizoval riziko neúspěchu. Samozřejmě univerzity upřednostňuje dle svého žebříčku preferencí, který se u každého studenta liší. V případě, že je přijat

například na dvě univerzity, stojí před rozhodnutím, kterou z nich si vybere. Uvažujme, že student chce studovat ekonomii a bude přijat na Vysokou školu ekonomickou v Praze a Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně. O Vysokou školu ekonomickou má mnohem větší zájem a tato univerzita je také prestižnější a poskytuje studentovi větší možnosti v oblasti zahraničních stáží a praktických zkušeností získaných již při studiu. Je také ve studentově žebříčku preferencí na prvním místě. Uvažujme, že student má zajištěno bydlení v obou městech u rodinných příslušníků zdarma a z hlediska všech ostatních aspektů, kromě možného vlivu na studentovu budoucí kariéru, je mu lhostejné, na které z obou univerzit bude studovat. Volba zlínské univerzity je výhodná v tom smyslu, že student bude moci využívat přiměřených akademických požitků, a že po promoci sežene standardní místo s nástupním platem 20 – 23 000 Kč hrubého. Pokud se mu však podaří obstát při studiu na pražské univerzitě, tak získá již nějakou praxi při studiích a po absolutoriu mnohem lepší pracovní místo s nástupním platem 30 - 35 000 Kč. Dalším důležitým prvkem v návratnosti je i rychlost uplatnění studenta na trhu práce. Řekněme, že s titulem z UTB má 47 % pravděpodobnost, že do 3 měsíců nastoupí na pracovní pozici s výše uvedeným platem. S titulem z VŠE bude tato pravděpodobnost vyšší a bude se pohybovat kolem 80 %. Rizikem zde však je, že při dané vyšší náročnosti univerzity studium nezvládne a v tom případě pak skončí u podřadné práce pouze se středoškolským titulem a nástupním platem 12 - 15 000 Kč hrubého. Následující obrázek znázorňuje bohatství, které odpovídá standardnímu i mimořádně výhodnému zaměstnání a příslušné pravděpodobnosti, že po absolvování jedné či druhé univerzity získá student příslušné zaměstnání na celý život. Na jaké univerzitě by se tento student měl rozhodnout studovat, pokud je jeho funkce užitku celoživotního bohatství dána výrazem  $U(M) = \sqrt{M}$  nám ukáže následující část.

*Pozn.: Pravděpodobnost, že student získá vynikající práci po absolutoriu na VŠE je 60 % a se 40 % pravděpodobností mu hrozí, že školu nezvládne a skončí pouze se středoškolským titulem. Očekávaná délka zaměstnání je pro zjednodušení 40 let (od 25 let do 65 let důchodového věku).*

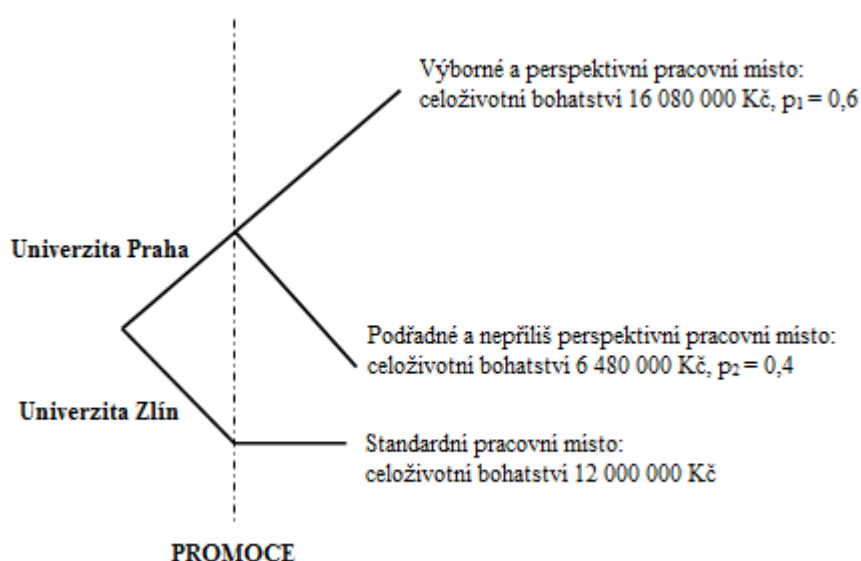
Očekávaný užitek ze studia na obou univerzitách je dán vztahy: [10]

$$EU_{VŠE} = 0,6 * \sqrt{(33\ 500 * 12 * 40)} + 0,4 * \sqrt{(13\ 500 * 12 * 40)} = \\ = 0,6 * 4009,988 + 0,4 * 2545,584 = 3424,2264$$

$$a \quad EU_{UTB} = \sqrt{(25\ 000 * 12 * 40)} = 3464,102$$

Jelikož je  $EU_{UTB} \geq EU_{VŠE}$ , měl by student jít studovat na univerzitu do Zlína. Jeho očekávané celoživotní bohatství po absolvování vysoké školy ekonomické

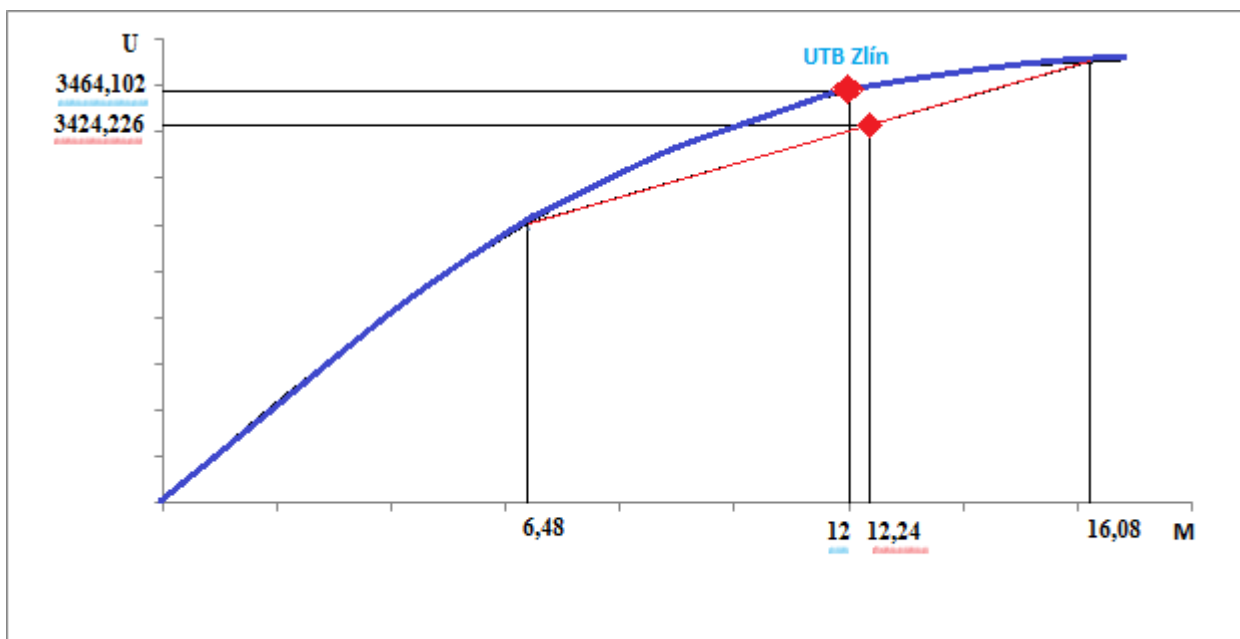
[vyjádřeno číselně  $0,6 * (16\ 080\ 000) + 0,4 * (6\ 480\ 000) = 9\ 648\ 000 + 2\ 592\ 000 = 12\ 240\ 000$  Kč] by bylo vyšší než po ukončení studia na Baťově univerzitě (12 000 000 Kč). To, že je Baťova univerzita pro studenta mnohem přitažlivější, je důsledkem faktu, že studentova funkce užitku  $U = \sqrt{M}$  je konkávní. [4] Poněkud vyšší očekávané bohatství po absolvování VŠE nestačí k tomu, aby kompenzovalo riziko spojené s touto volbou, pokud se nejedná o nadprůměrně inteligentního studenta, který celé své studium vyniká a přesně ví, jaké povolání chce vykonávat. Takový student však většinou má již jasno, co za dosažený titul potřebuje a na jaké instituci a mezi univerzitami si již nevybírá, ale volí jednu konkrétní.



Obrázek 2.16: Perspektiva kariéry po absolvování univerzity v Praze a ve Zlíně [vlastní zpracování]

Na obrázku výše je zachycena situace bude-li student studovat na univerzitě ve Zlíně, kdy určitě získá standardní zaměstnání. Bude-li studovat na prestižnější Vysoké škole ekonomické, získá s pravděpodobností 0,6 vynikající místo, ale zároveň s pravděpodobností 0,4 studium nezvládne a v tom případě může získat pouze práci se středoškolským titulem mnohem méně finančně hodnocenu.

Očekávaná hodnota celoživotního bohatství je vyšší, bude-li student studovat v Praze (12 240 000 Kč) než když zvolí Zlín (12 000 000 Kč). Avšak člověk s averzí vůči riziku si přesto zvolí Zlín, protože mu tato volba přináší vyšší očekávaný užitek (3464,102) než při volbě Prahy (3424,2264), viz. obrázek níže.



Obrázek 2.17: Očekávaný užitek zvažovaných variant [vlastní zpracování]

Hodnota ekvivalentu jistoty rozhodnutí spojeného se studiem na VŠE, by nám pak dokázala říci, jaké by muselo být celoživotní bohatství odpovídající akceptovatelnému pracovnímu místu, aby VŠE pro něj byla přitažlivější. Vystavení se riziku je však pro spotřebitele s averzí vůči riziku situace natolik nežádoucí, že je ochoten obětovat velké zdroje, aby se tomuto riziku vyhnul. Uváděný student se byl ochoten smířit s výsledkem očekávaného celoživotního bohatství o 240 000 menším proto, aby se vyhnul možnosti skončit u špatné práce.

### 1.3.4 Rozhodování spotřebitele v průběhu času

V problematice volby v průběhu času nás bude zajímat i pojem „poziční statek“ někdy také nazýván jako „statek statutární“. Tento termín zavedl a prosazoval britský ekonom Fred Hirsch. Pomocí tohoto pojmu se snažil vyjádřit, že hodnota statku či poskytované služby je výrazně ovlivněna tím, jakou pozici zaujímá v žebříčku podobných spotřebních statků, tedy jeho, řekněme, relativní kvalitou [13].

Za službu s výraznou poziční složkou se dá pokládat i vysokoškolské vzdělání. Tento princip pozičního statku je v určování výše školného praktikován i v britském systému školství, kdy je výše školného určována dle umístění dané univerzity v žebříčku univerzit. Univerzity jsou hodnoceny na základě devíti stanovených klíčových aspektů jejich činnosti a těmi je spokojenost studenta, hodnocení výzkumu, vstupní standardy – normy přijetí, poměr studentů/zaměstnanců, výdaje na akademické služby, výdaje na vybavení, dobrý

prospěch – ocenění, vyhlídky absolventa na uplatnění a úspěšnost dokončení univerzity. Stručně řečeno, jde tedy o to, že fakt, zda spotřebitele terciárního vzdělání společnost považuje za člověka s dobrým vzděláním, což mu může otevřít dveře k získání dobře placeného zaměstnání, závisí do značné míry na tom, jaké je jeho vzdělání ve srovnání se vzděláním ostatních jeho vrstevníků. Jedním ze znaků pozičních statků je jejich neodmyslitelná vzácnost a omezené množství, které nemůže být vyšší, než mohou všichni spotřebitelé spotřebovat. Tyto vlastnosti mají samozřejmě vliv na zásadní spotřebitelské rozhodování a rozhodnutí jakou část důchodu uspořít [36].

Většina českých rodin by si přála dopřát svému dítěti vysoce kvalitní vzdělání, které by mu zajistilo dobrý příjem do budoucna. Řekněme, že pro účast na přijímací řízení na Oxford University je třeba pro českého studenta úspěšné složení testu TOEFL a získání 110 bodů. Rodič dítěte se může ohledně svého důchodu rozhodnout dvojím způsobem. Může uspořít větší část svého důchodu například na dodatečném kurzu a přípravě dítěte na tento test potřebný k přijímacímu řízení na prestižní univerzitu nebo může více utratit právě za toto dodatečné doučování a přípravu. Avšak bez ohledu na to, kolik každá česká rodina vydá za doučování a přípravu dítěte na tuto prestižní univerzitu, se exkluzivního vzdělání na Oxford university dostane jen omezenému počtu studentů. V konečném efektu způsobí tento zvýšený zájem o danou univerzitu, snížení úspor a zvýšení výdajů na dodatečnou přípravu dítěte na složení testu TOEFL jen růst ceny těchto přípravných kurzů. Nijak to však neovlivní relace mezi úrovní českých a britských škol a kvalitou jimi poskytovaných služeb. Spotřebitelské chování v oblasti výdajů za poziční statky tedy funguje tak, že každý spotřebitel, ve snaze nezůstat pozadu a znevýhodněný, vydává za statek čím dál více peněz. Jejich úsilí však nakonec vede k tomu, že výdaje na získání statku neustále rostou a úspory se snižují a žádnému ze spotřebitelů se nepodaří udržet se v čele a těžit výhodu trvale. To je však v rozporu se záměrem rozšiřovat spektrum spotřeby. Aby si student zajistil co nejlepší možné vzdělání a co nejvyšší šance pro uplatnění na trhu práce, musí v první části svého životního cyklu vydávat značné peníze. Chce-li však, aby se jeho možnost spotřeby během jeho života zlepšovala, měl by právě naopak v raných letech co nejvíce spořit. Můžeme tedy říci, že pokud je velký zájem o poziční statky, tak i spotřebitelé, kteří přikládají velkou váhu růstu budoucí spotřeby, mění své chování, málo spoří a většinu svého důchodu investují do těchto pozičních statků. Dle R. Franka [9], lze k zabránění tomu, abychom veškerý důchod neutratili za poziční statky a mohli tak dosáhnout žádoucího rozložení spotřeby během celého života, využít kolektivní akce, jako jsou například systém sociálního pojištění nebo soukromé programy na podporu spoření.

### **1.3.5 Rozhodování spotřebitele o důchodu v čase**

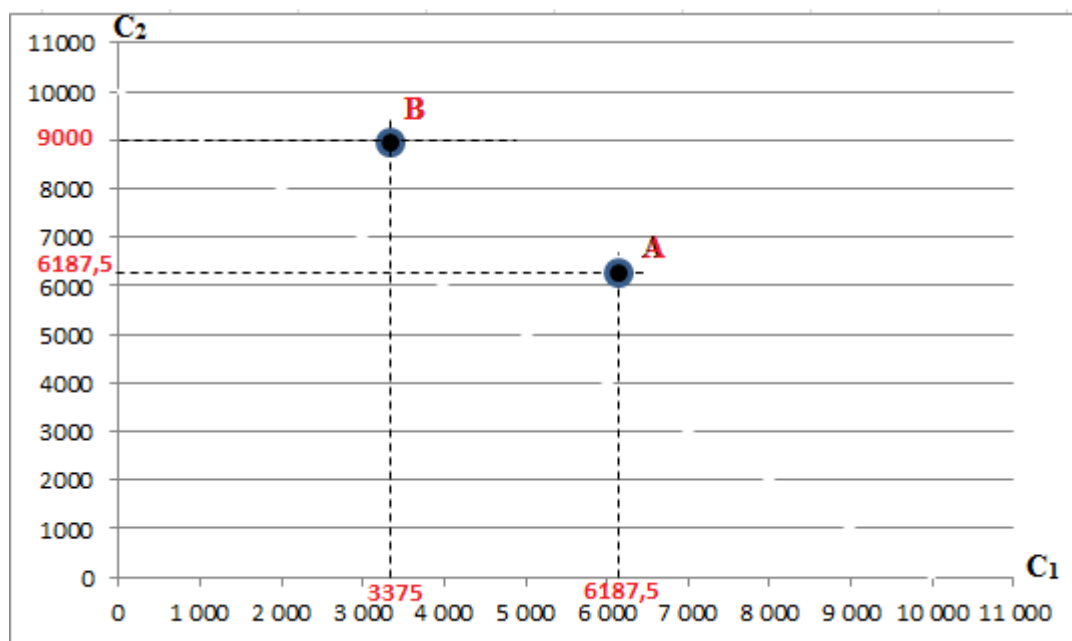
Lidé se při zvažování, jak vynaložit svůj důchod, mohou rozhodovat mezi vynaložením celého důchodu na současnou spotřebu, anebo se části současné spotřeby vzdát ve prospěch spotřeby budoucí a část důchodu uspořít do budoucna. Dle Garyho Beckera je „váha, kterou jedinec klade na budoucí užítky při určování nynějších rozhodnutí ovlivněna tím, jak dobře si může představit podobu budoucích užitek.“ [3, str. 24] Ve standardním modelu spotřebitelské volby se spotřebitel rozhoduje mezi dvěma alternativami realizovanými současně. Jedná se tedy o nečasový model. Alternativa, kterou spotřebitel dnes v tomto modelu volí, nemůže nijak ovlivnit nabídku alternativ, které bude mít k dispozici v budoucnu [10].

Autor se bude v této části práce zabývat otázkou: Jak racionálně uvažující spotřebitel rozdělí svůj důchod v čase? Abychom tuto analýzu mohli provést, budeme uvažovat dvě časová období: současnost a budoucnost. V tomto modelu jsou uvažovanými alternativami současná spotřeba označena jako  $C_1$  a budoucí spotřeba označena  $C_2$ . Každou z těchto alternativ můžeme chápat jako ekvivalent složeného statku. Pro zjednodušení úvahy autor neuvažuje rozdělení současné a budoucí spotřeby mezi různé druhy spotřebních statků.

V tomto modelu spotřebitelské volby v průběhu času, autor uvažuje trh terciárního vzdělávání ve Velké Británii. Za současnou spotřebu považuje náklady na školné, hrazené na univerzitě Cambridge v roce 2011 ve výši 3 375 GBP (v přepočtu přibližně 100 000 CZK). V následujícím roce 2012 dochází rozhodnutím vlády Davida Camerona k navýšení školného na částku 9 000 GBP (v přepočtu přibližně 270 000 CZK). [14] V případě, že studentova rodina vydělává méně než 25 000 GBP ročně (v přepočtu přibližně 750 000 CZK), má student nárok na slevu ve výši 1/3, zaplatí tedy jen 6 000 GBP. V takovém případě tedy student zaplatí místo 270 000 CZK jen 180 000 CZK. V případě sociální nouze má pak navíc nárok ještě na stipendium ve výši 1 625 GBP (v přepočtu přibližně 48 750 CZK). Toto však autor pro zjednodušení neuvažuje a bere v úvahu studenta z rodiny s příjmem nad 25 000 GBP, který v příštím roce zaplatí plnou výši školného (tedy 9 000 GBP).

V následujícím nečasovém modelu volby autor znázornil každou kombinaci statků v jednoduchém dvojrozměrném grafu jako bod. Alternativní kombinace současné spotřeby a budoucí spotřeby jsou znázorněny jako body A a B na ploše. Na horizontální ose měříme současnou spotřebu  $C_1$  a na vertikální pak spotřebu budoucí  $C_2$ . Na obrázku níže je tedy současná spotřeba studenta ve výši 6 187,5 GBP a jeho budoucí spotřeba ve stejné výši vyjádřena kombinací A. V případě, že bude odsouhlasena reforma vyššího vzdělávání vlády Davida Camerona, pak spotřebitelská kombinace B znázorňuje nynější spotřebu ve výši 3 375 GBP za

platbu školného a budoucí spotřebu ve výši 9 000 GBP za školné hrazené pro rok 2012.

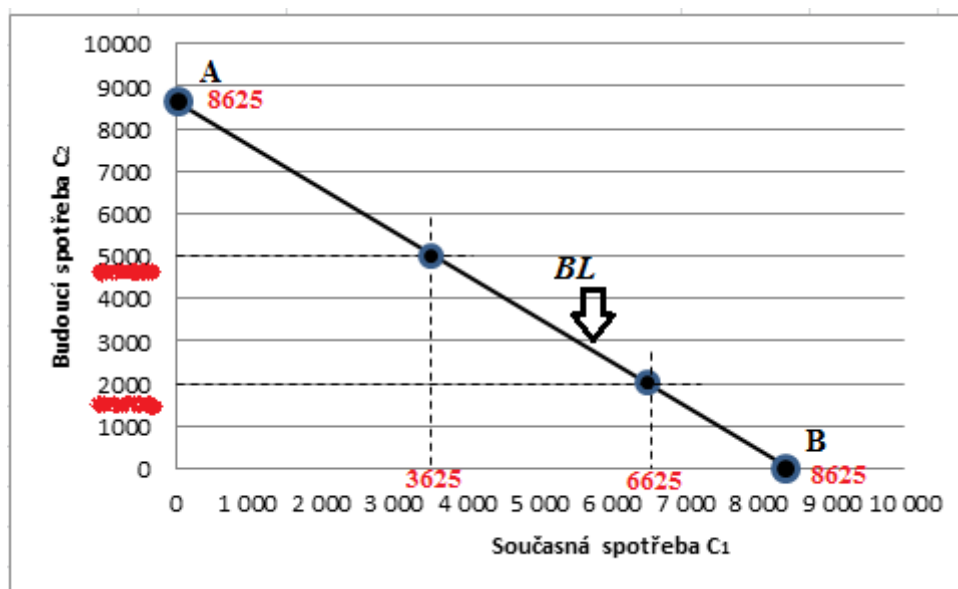


Obrázek 2.18: Spotřební kombinace studenta při volbě v průběhu času

V následující části se autor zaměřuje na rozpočtové omezení rodiny studenta při volbě v průběhu času s možností peníze pouze bezúročně uschovat. Autor uvažuje, že školné za studenta na Cambridge univerzitě hradí rodiče s ročním příjmem vyšším než 25 000 GBP jak bylo uvedeno výše. Předpokládáme, že rodina svému synovi každoročně odkládá na studia částku ve výši 10 000 GBP. Na bakalářské studium, které trvá 3 roky, mu tedy rodina odloží v přepočtu 30 000 GBP. Toto je studentův jediný důchod a z toho musí zajistit svou současnou i budoucí spotřebu spojenou s terciárním vzděláním za předpokladu, že nemá možnost peníze uložit na účet do banky ani peníze úročit, ale může si je pouze bezplatně a bez rizika uschovat pro svou budoucnost. Pokud tedy student nastoupí na univerzitu a zaplatí z odložené částky 30 000 GBP školné (první rok studia 2011 školné ve výši 3375 GBP, v roce 2012 po reformě 9 000 GBP a 3. rok studia předpokládáme stejnou výši školného jako v roce 2012, a to 9 000 GBP), dohromady tedy za bakalářské studium ze svého důchodu odvede částku 21 375 GBP za školné a na zajištění jeho současné a budoucí spotřeby spojené se studiem na Cambridge mu zůstává důchod ve výši 8 625 GBP).

Předpokládáme, že částka 8 625 GBP je studentův jediný důchod na zajištění spotřeby. Dále předpokládáme, že daný student nemá možnost uložit tyto peníze do banky na úrok a může si je jen nechat bezplatně a bez rizika uschovat. V tomto jednoduchém případě je pak konstrukce studentova rozpočtového omezení při

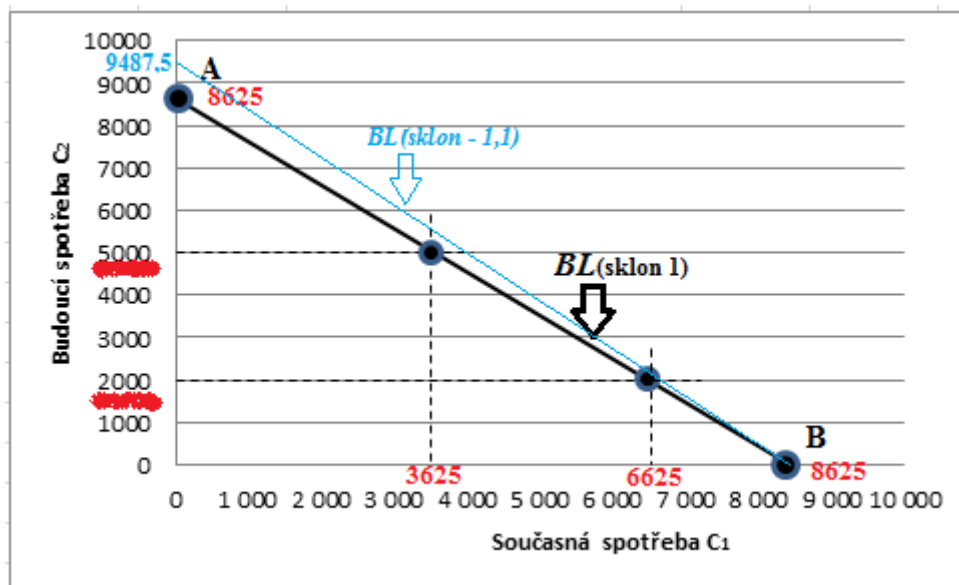
volbě v průběhu času jednoznačná. V případě, že celou částku vynaloží na svou současnou spotřebu, bude se na grafu nacházet v pozici A. Pokud celou částku uspoří na svou budoucí spotřebu, bude se nacházet v pozici B. Jakýkoliv jiný bod na úsečce BL mezi body A a B nám pak představuje jednu z možných spotřebních kombinací, přičemž úsečka BL je rozpočtovým omezením při volbě v průběhu času.



Obrázek 2.19: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s možností peníze pouze bez úroku uschovat

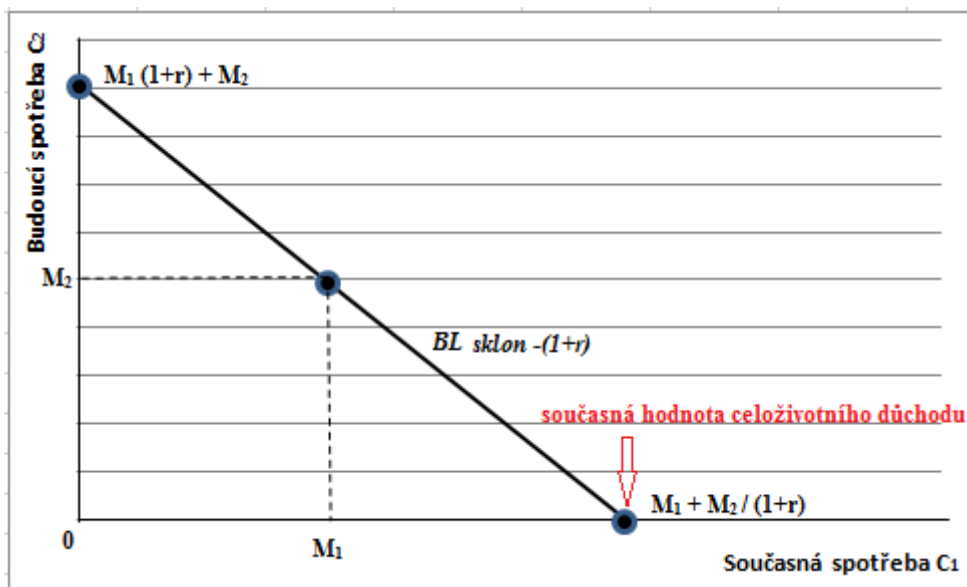
Jestliže se za studentovy úspory nevyplácí žádný úrok, pak 1 GBP nespotřebovaná dnes je přesně jednou librou použitelnou pro jeho budoucí spotřebu. Díky tomu, že student nemá možnost v tomto případě peníze zúročit, tak je směrnice rozpočtového omezení při volbě v průběhu času rovna -1, což znamená, že cena příležitosti jedné jednotky současné spotřeby činí přesně jednu jednotku spotřeby budoucí. V případě, že by student částku vložil do banky, která by mu nabídla za dobu ode „dneška“ do „budoucna“ za veškerý vklad úrok 10 %, tak by to znamenalo, že za každou libru, kterou do banky vloží dnes, dostane v budoucnu 1,1 libru nazpět. To znamená, že cena příležitosti jedné jednotky současné spotřeby už není 1, ale namísto toho 1,1 jednotky spotřeby budoucí. Novým rozpočtovým omezením při volbě v průběhu času již tedy bude přímka  $BL'$  o směrnici -1,1.





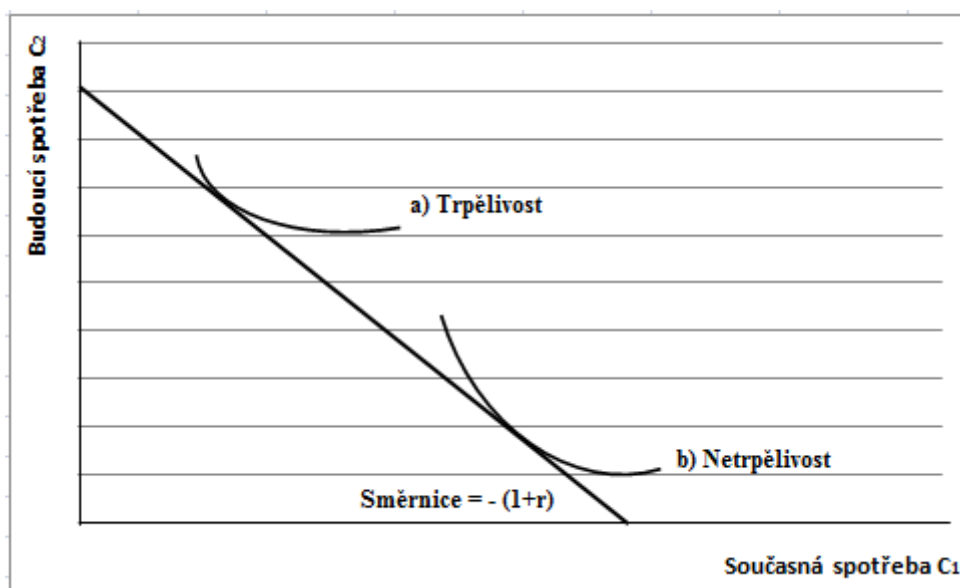
Obrázek 2.20: Rozpočtové omezení při volbě v čase při úrokové míře 10 %

V případě, že student obdrží část svého důchodu teď (po platbě školného za rok 2011, 6 625 GBP) a část v budoucnu (po platbě za školné v roce 2012, 1 000 GBP) a má opět možnost peníze pouze uschovat bez úroku, nabízí se mu šance spotřebovat současný důchod nyní a budoucí důchod v budoucnu. Může se však vzhledem k vyššímu zůstatku z roku 2011 rozhodnout část tohoto současného důchodu uschovat pro budoucí spotřebu. To znamená, že s každou librou studentova současného důchodu, kterou dá stranou, vzroste jeho budoucí spotřeba o libru. V případě, že bude moci svůj důchod uložit při úrokové míře do banky, může určitou částku svého důchodu uspořit, řekněme 3 000 GBP, a v budoucnu pak dostane za každou nespotřebovanou libru částku  $(1+r)$ , v tomto případě tedy 3 300 GBP při úroku 10 %.



Obrázek 2.21: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s důchodem v obou obdobích a při úrokové míře  $r$

Stejně jako v nečasovém modelu, můžeme i zde označit směrnici rozpočtového omezení jako relativní cenu. Jedná se zde tedy o podíl cen současné a budoucí spotřeby studenta, přičemž současná spotřeba má oproti budoucí v důsledku ceny příležitosti ušlého zisku vyšší cenu. Průsečík rozpočtového omezení s horizontální osou pak při volbě v průběhu času označujeme jako současnou hodnotu celoživotního důchodu. Optimální alokaci pro daného studenta mezi jeho spotřebou současnou a budoucí dostaneme v místě dotyku linie rozpočtu studenta s jeho nejvyšší indiferenční křivkou, která znázorňuje míru uspokojení jeho potřeb. Samozřejmě, že různí studenti budou mít různou optimální alokaci dle jeho trpělivosti. Na obrázku a) níže je trpělivý student, který preferuje budoucí spotřebu a je ochoten odložit značnou část současné spotřeby do budoucna. Na obrázku b) je pak student netrpělivý, který si raději užívá studentského života, má vydatnější současnou spotřebu a připisuje větší váhu současné spotřebě. V bodě rovnováhy obou studentů se však mezní míra časové preference u obou spotřebitelů rovná  $(1+r)$ .



Obrázek 2.22: Rozpočtové omezení při volbě v průběhu času s důchodem v obou obdobích a při úrokové míře  $r$

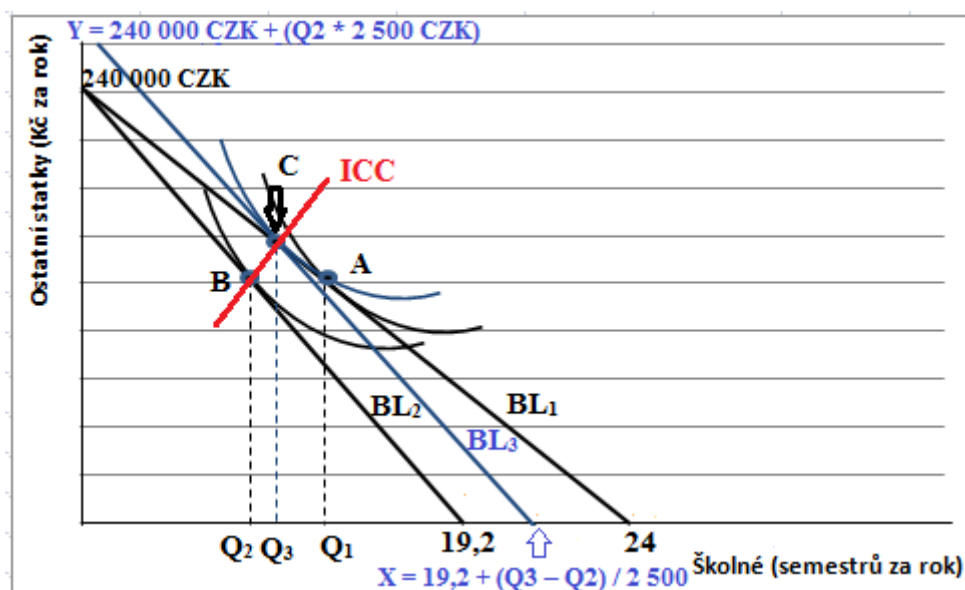
### 1.3.6 Teorie racionální spotřebitelské volby a hospodářská politika

Tato část práce se bude zabývat využitím modelu racionální spotřebitelské volby k ověření vlivu změny ceny či důchodu na bohatství spotřebitele a jak lze tohoto modelu využít při předpokládané volbě, jejíž důsledky se projeví až v budoucnu.

Vládní opatření se kromě změn důchodů spotřebitele týkají také cen, které musí v našem případě student či jeho rodina, za určité statky či služby zaplatit. Analýza modelu racionálního chování spotřebitele nám říká, že se změnou důchodu či cen služeb terciárního vzdělávání můžeme očekávat, že dojde také ke změně proporcí, ve kterých student či jeho rodina dosud peníze vydával. Jedním z příkladů, jak řešit zavedení školného, a zároveň tím neznevýhodnit sociálně slabší vrstvy, by mohl být „politický záměr administrativy prezidenta Cartera v USA, který navrhoval zvýšení daně z benzínu, jako prostředku ke snížení závislosti USA na vnějších zdrojích ropy“ [9, str. 153]. V souvislosti se zavedením školného na českých státních vysokých školách a zvýšením jeho ceny zatížením daní by došlo k růstu ceny terciárního vzdělávání. V následující části tedy uvažujme schválení navrhované maximální částky 10 000 CZK/semestr, jako cenový strop určený ze strany státu. Primárním cílem zavedení školného je omezení poptávky po terciárním vzdělávání a tím možné zvýšení jeho kvality a za sekundární cíl pak můžeme považovat snížení závislosti vysokých škol na vnějších zdrojích financování a zvýšení jejich konkurenceschopnosti a dlouhodobé udržitelnosti kvality terciárního školství, což by pak z makroekonomického hlediska mělo vést

ke zvýšení podílu vědy a výzkumu na HDP ČR. V oblasti snížení závislosti škol na financování ze státního rozpočtu by zatížení daní samozřejmě mělo vliv na růst ceny školného. Aby nedošlo ke vzniku hospodářských problémů a diskriminaci pro chudé v oblasti terciárního vzdělávání, protože i mezi těmi se mohou najít nadaní studenti, sloužily by výnosy z této daně, ne jako v americkém modelu k redukci daně ze mzdy, ale k redukci školného v podobě vyplaceného sociálního stipendia na dítě pro danou rodinu.

Předpokládejme tedy, že momentální cena školného plynoucí do rozpočtu dané vysoké školy by byla 20 000 CZK a výše daně (25 % DPH) k této částce je 5 000 CZK za rok studia (tedy 12 500 CZK/ semestr). Dále předpokládejme, že student k absolvování ročníku potřebuje 2 semestry za rok a výše sociálního stipendia pro studenta ze sociálně slabší rodiny by byla pevně stanovená fixní částka<sup>3</sup>, pro zjednodušení úvahy, ve stejné výši jako je tato daň z terciárního vzdělání (5 000 CZK/za rok), která by byla vyplácena zpětně, po doložení řádného ukončení daného ročníku, aby se zabránilo dotování studentů bez prospěchu nebo s prospěchem špatným. Toto opatření bude mít vliv na spotřebovávané množství terciárního vzdělávání v ČR, jak bude demonstrováno na grafu níže.



Obrázek 2.23: Daň ze školného a její refundace v podobě sociálního stipendia

<sup>3</sup>Pevně stanovená fixní částka stipendia znamená, že se výše sociálního stipendia nemění v závislosti na množství, které spotřebitel, tedy student či jeho rodina kupuje.

V souvislosti s analýzou kombinace daně a stipendia uvažujeme spotřebitele (studentovu rodinu) s příjmem nižším než 20 000 CZK/ měsíčně (12 x 20 000 CZK = 240 000 CZK). Rozpočtové omezení tohoto spotřebitele před zatížením daní je znázorněno na grafu níže a označeno přímkou  $BL_1$ . Při tomto rozpočtovém omezení volí rodina jako optimum kombinaci A, která představuje  $Q_1$  semestrů terciárního vzdělání za rok, které si tak může dovolit. Pokud nebude mít žádnou slevu na dani, lze jeho rozpočtové omezení při ceně za vzdělání 10 000 CZK + 2 500 CZK (25 %), tedy 12 500 CZK za semestr vzdělání znázornit přímkou  $BL_2$ . Při tomto rozpočtovém omezení by mohl spotřebovávat kombinaci B, která znamená optimální kombinaci  $Q_2$  semestrů terciárního vzdělání za rok. Tato rodina si tedy bude moci dovolit koupit méně semestrů vzdělání pro své děti. Abychom našli rozpočtové omezení, které odpovídá slevě ve formě sociálního stipendia poskytovaného ve stejné výši jako je částka zaplacená v dani z tohoto terciárního vzdělávání, musíme si nejdříve uvědomit, že pro jakékoliv dané množství spotřebovávaných semestrů odpovídá vertikální rozdíl mezi rozpočtovým omezením  $B_1$  a  $B_2$  celkovému objemu daně zaplacené za odpovídající množství spotřebovávaných semestrů. Takže například při rodinné spotřebě jeden semestr ročně by se tento vertikální rozdíl mezi  $B_1$  a  $B_2$  rovnal částce 2 500 CZK, při spotřebě 2 semestrů pak 5 000 CZK atp.. Následkem slevy v podobě sociálního stipendia se pak změní i spotřeba. Tuto slevu můžeme brát jako dodatečný důchod, který rodina obdrží z vnějšího zdroje. Na grafu je tedy třeba vyznačit, jak rodina zareaguje spotřebou na změnu důchodu a nejvhodnějším mikroekonomickým nástrojem k tomuto účelu je důchodová spotřební křivka ICC, která nám znázorňuje závislost změny spotřeby při změně důchodu spotřebitele a v tomto případě prochází spotřebitelskou kombinací B. Křivka, která prochází bodem B, pak také protíná původní rozpočtové omezení  $B_1$  a to v bodě, který označíme za bod C. Tento bod nám znázorňuje rovnovážnou kombinaci při rozpočtovém omezení  $B_3$ , ve kterém je cena školného 12 500 CZK za semestr při důchodu studentovy rodiny  $240\,000 + R$  CZK /rok =  $Y$  <sup>4</sup>. To znamená, že pokud tedy poskytneme rodině studenta slevu ve výši  $R = Y - 240\,000$  CZK za rok, tak bude spotřebovávat kombinaci C a platit přesně  $Y - 240\,000$  CZK daně za semestr. V grafu si můžeme všimnout, že kombinace C leží zřetelně nalevo od původní spotřebitelské kombinace A, což nám říká, že bez ohledu na slevu rodina spotřebu terciárního vzdělání podstatně zredukuje. V případě, že bude terciární vzdělání normálním statkem, tak pak sleva v podobě

---

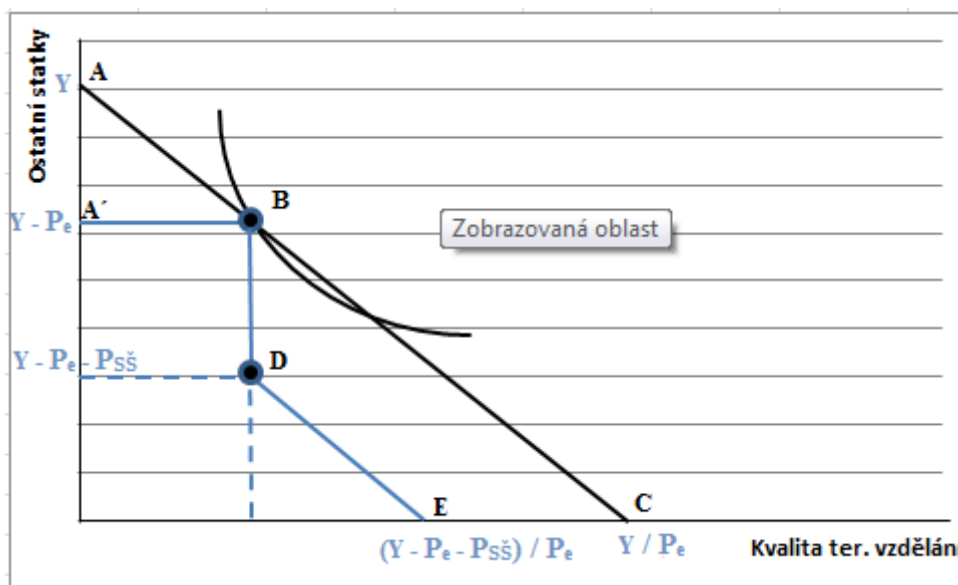
<sup>4</sup>Přímka  $B_3$  má dva krajní body, přičemž hodnota bodu  $Y$  je dána vztahem  $Y = 240\,000$  CZK +  $(Q_2 * 2\,500$  CZK) a bod  $X$  je dán vztahem  $X = 19,2 + (Q_3 - Q_2) / 2\,500$ .

sociálního stipendia částečně vykompenzuje důchodový efekt způsobený zvýšením ceny. Nenastane tedy nic, co by ovlivnilo efekt substituční.

Cíle zkvalitnění terciárního vzdělávání může být dosaženo i povzbuzením soutěživosti mezi jednotlivými institucemi poskytujícími terciární vzdělání. Dosud je v České republice zaveden systém, kdy každá rodina odvádí v rámci daně ze mzdy příspěvek na vzdělávání. Zaplacené daně opravňují každou rodinu k tomu, aby bez dalších poplatků na školné využívala jakékoli veřejné školy. Pokud rodina zvolí školu soukromou nebo státní, má nárok na refundaci za školskou daň v podobě uplatnění slevy na dítě u daně ze mzdy. Školy soukromé nemohou vzhledem k výši školného s veřejnými školami efektivně soutěžit, a tím jsou veřejné školy vystaveny jen malému tlaku na kvalitu. V předcházejícím případě jsme pomocí daně regulovali počet uchazečů o terciární vzdělávání. Nyní se autor pokusí nastínit, jak pomocí daně dosáhnout zvýšení konkurenceschopnosti vysokých škol. V následujícím příkladu k tomu použije modelu racionální spotřebitelské volby, který bude aplikovat na průměrnou rodinu. Předpokládáme, že množství vzdělání měřené v jednotkách vyučovacích hodin za rok je pevně dáno. V případě, že hovoříme o vyšších výdajích na vzdělání, máme pak na mysli nákup kvalitnějšího vzdělání a ne většího počtu hodin výuky za rok, jak by se mohlo zdát.

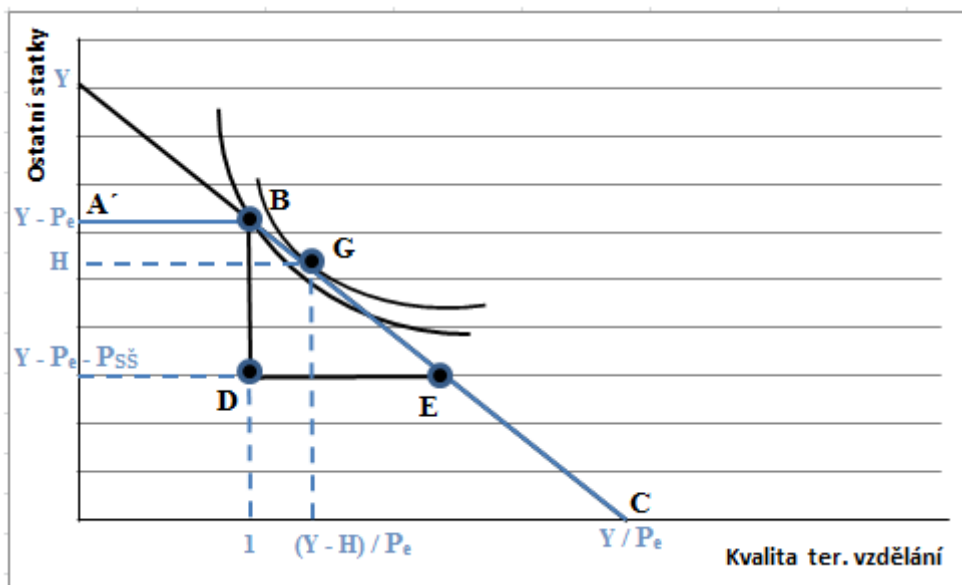
Současný systém daně ze mzdy vyžaduje daň ve výši  $P_e$  za každou jednotku vzdělání na veřejné vysoké škole a to bez ohledu na to, zda ji rodina využije či ne. Jednu jednotku autor definuje jako hodnotu ročního vzdělání na úrovni kvality poskytované veřejnými školami. Pokud se student rozhodne upřednostnit soukromou školu před veřejnou, může si koupit jednu a více jednotek rovněž v ceně  $P_e$  za jednotku vzdělání na soukromé VŠ. Pokud tomuto studentovi rodina zaplatí 1,2 jednotky vzdělání na soukromé vysoké škole, zajistí pak pro něj o 20 % kvalitnější vzdělání, než jaké se běžně nabízí na veřejných vysokých školách. Za předpokladu, že uvedené hodnoty platí, pak můžeme pro danou průměrnou rodinu, která má před zdaněním důchod ve výši  $Y$ , odvodit dnešní rozpočtové omezení pro vzdělání a pro ostatní statky. Bez platby této daně a bez veřejných škol by měla daná rodina rozpočtové omezení znázorněno křivkou ABC. Jelikož v současném systému musí každá rodina platit daň s příspěvkem na vzdělání ve výši  $P_e$ , která ji opravňuje k odběru jedné jednotky vzdělání na veřejné VŠ, začíná současné rozpočtové omezení ve výši  $Y - P_e$ . Jelikož je jednotka vzdělání na veřejné vysoké škole v současném systému poskytována zdarma, leží průsečík rozpočtového omezení na s horizontálou ve vzdálenosti 1. Pokud chce student v současném systému vzdělání vyšší kvality a chce tedy koupit více než jednu jednotku vzdělání a zapsat se ke studiu na soukromou vysokou školu, tak musí vynaložit dodatečný náklad. Uvažujeme, že tento náklad bude ve výši  $P_{SŠ}$  za jednotku. Rozpočtové omezení pak pokračuje pod jiným sklonem určeným mírou

PSŠ za jednotku. Rozpočtové omezení rodiny, která uvažuje kolik vzdělání má koupit je pak určeno křivkou A'BDE. Z obrázku je viditelné, že u rodiny s uvedenou indifferenční křivkou není pravděpodobné, že by nelineární rozpočtové omezení vedlo k řešení na tečně a pro tuto rodinu je optimální spotřebitelská kombinace vlastně krajním řešením, při kterém se volí právě jedna jednotka terciárního vzdělání.



Obrázek 2.24: Volba vysoké školy v dnešním systému terciárního vzdělávání

Na následujícím grafu autor znázorní efekt zavedení školného i na veřejných školách, kdy rodiny budou opět platit daň ve výši  $P_e$ , za kterou mohou koupit vzdělání na soukromé či veřejné vysoké škole. Aby bylo vysokoškolské vzdělání uznáno, je třeba zajistit vzdělání alespoň 1 jednotky, proto bude tedy rozpočtové omezení na obrázku u dané rodiny dáno křivkou A'BC. Tento systém umožní, aby rodina při ceně  $P_e$  za jednotku mohla koupit i menší přírůstky vzdělání než jen 1 jednotku a optimální kombinace této rodiny se poté přesune do bodu G. Při srovnání výše uvedených dvou grafů je viditelný zásadní rozdíl v eliminaci diskontinuity rozpočtového omezení v bodě B. Rodiny, které upřednostňují vzdělání na soukromé škole, již nejsou znevýhodněny a mohou přikupovat malé přírůstky vzdělání přesahující jednu jednotku, aniž by museli platit více oproti studentům studujících na veřejných školách.



Obrázek 2.25: Volba vysoké školy v navrhovaném systému terciárního vzdělávání

Rodina znázorněna na obrázku výše preferuje kombinaci G, která znázorňuje více než jednu jednotku vzdělání. Z analýzy přechodu na tento systém terciárního vzdělávání tedy vede ke zvýšení výdajů na vzdělání v české ekonomice. V době velkých tlaků na současný rozpočet to zřejmě nebude vítanou změnou. Tato analýza však nebere v potaz možnost, že růstem konkurence mezi jednotlivými školami může dojít k poklesu nákladů na jednotku a díky tomu nelze s přesností určit čistý účinek těchto výdajů. Je třeba vzít také potaz vliv možnosti získání dodatečných jednotek vzdělání na úroveň produktivity práce, který by pak mohl vést ke kompenzaci těchto zvýšených nákladů.

### 3. CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

#### 2.1 Cíle disertační práce

Jak již bylo zmíněno v literatuře výše, na chování spotřebitele působí spousta atributů (faktorů), které ovlivňují jeho rozhodovací proces. Je tedy nutné i na trhu terciárního vzdělávání poznat prostředí, ve kterém se daná skupina spotřebitelů pohybuje, poznat jejich konkrétní potřeby, preference a očekávání a na základě toho jim následně nabízet adekvátní služby vysokoškolského vzdělání. Samozřejmě, že chování spotřebitele se liší dle typu produktu. Jinak se spotřebitel rozhoduje o koupi statků okamžité či běžné denní spotřeby a jinak v případě, že zvažuje koupi statku dlouhodobější spotřeby a řekněme investičního charakteru, jako je tomu i v případě vysokoškolského vzdělání. Právě u tohoto typu statků předpokládají dosavadní teoretické modely delší rozhodovací proces, vyšší zájem spotřebitele a snahu zjistit dostatek informací o předmětu koupě. Proto i cílem



této práce bude zjistit, jak tomu je v případě spotřebitele terciárního vzdělávání. Kvalitativní výzkum bude zaměřen na poznání spotřebitele terciárního vzdělávání - jeho tendencí a motivů ke koupi, vnímání a postojů k problematice zavedení platby za vzdělání na veřejných vysokých školách. Následně pak budou specifikovány jeho požadavky a preference placeného vzdělání a kvantifikovány atributy, které spotřebitele při rozhodování ovlivňují. Na závěr se pak doktorand pokusí sestavit model rozhodování o budoucím vzdělání tohoto spotřebitele ve vazbě na ochotu platit školné a faktory, které jeho ochotu ovlivňují.

Tato problematika bude řešena pouze pro oblast regionálně zaměřených veřejných vysokých škol poskytujících ekonomické vzdělání, a to z důvodu potřeby zvýšení uplatnitelnosti absolventů těchto vysokých škol a lepšího zacílení náplně těchto oborů na současné požadavky trhu práce.

**Hlavním cílem** této práce je tedy sestavení modelu rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné a vyšetřit, které atributy jeho ochotu nejvíce ovlivňují. Aby bylo možné naplnit tento hlavní cíl, je třeba splnit jednotlivé dílčí cíle, jejichž výsledky poskytnou východiska pro sestavení výše zmíněného modelu.

**Dílčím cílem** je specifikovat požadavky spotřebitele na potenciálně placené terciární vzdělání, popsat a zhodnotit současnou spokojenost a vnímanou kvalitu terciárního vzdělání poskytnutého na daných dvou ekonomických fakultách a na závěr zjistit, co ovlivňuje spotřebitelovo vnímání (potenciální) ceny terciárního vzdělávání a jeho ochotu za něj platit.

**Teoreticko-poznávacím cílem** práce je na základě podrobné analýzy dostupných informačních zdrojů zjistit tendence, motivy a atributy (faktory), které ovlivňují a formují rozhodování mladého spotřebitele (ve věkové kategorii 20 - 30 let) o koupi. Výstupem kritické literární rešerše by měla být identifikace a definice základních předpokladů chování studenta a absolventa při rozhodování se o koupi.

**Tvůrčím cílem** je definovat atributy (faktory), které ovlivňují vnímání ceny či ochotu spotřebitele platit za terciární vzdělání na daných dvou ekonomických fakultách. Poté definovat, co od placeného vzdělání požaduje především a určit interval finančních prostředků, které je spotřebitel ochoten

investovat do této podoby vzdělání na daných fakultách. Následně pak sestavit model tohoto rozhodovacího procesu a definovat předpoklady, za kterých model platí.

**Aplikačním cílem** práce je na základě pochopení rozhodovacího procesu spotřebitele terciárního vzdělávání definovat obecná doporučení plynoucí z rozhodovacího modelu, která mohou pomoci při tvorbě cenové strategie daných fakult, strategie jejich budoucího rozvoje a tvorbě jejich nabídky.

## 2.2 Hypotézy disertační práce

Výzkumná statistická hypotéza představuje hypotetické tvrzení. Jedná se tedy o předpoklad existence vztahu mezi zkoumanými jevy. „Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah. Pokud se při statistické analýze ukáže, že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu.“ [15;27].

Nulová hypotéza:  $\bar{x}_A = \bar{x}_B$

Alternativní hypotéza:  $\bar{x}_A \neq \bar{x}_B$

Na základě teoretických východisek práce a primárního výzkumu byly definovány tyto výzkumné otázky a oblasti testování hypotéz:

*VO11: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny kulturními atributy*

H111: Mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO12: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny společenskými atributy.*

H121: Mezi vzděláním otce respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H122: Mezi vzděláním matky respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H123: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO13: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny osobními atributy.*

H131: Mezi pohlavím respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H132: Mezi věkovou kategorií respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H133: Mezi rodinným statutem respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H134: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H135: Mezi rokem absolutoria absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H136: Mezi ročníkem studia studenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H137: Mezi formou studia u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H138: Mezi oborem studia respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H139: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (kolikáté zaměstnání po absolutoriu absolvent vykonává) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1313: Mezi typem úvazku absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1315: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1316: Mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1317: Mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H1319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO14: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny psychologickými atributy.*

H141: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H142: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H143: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

H144: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérii kvality) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO21: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna kulturními atributy*

H211: Mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO22: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna společenskými atributy.*

H221: Mezi vzděláním otce respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H222: Mezi vzděláním matky respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H223: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO23: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna osobními atributy.*

H231: Mezi pohlavím respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H232: Mezi věkovou kategorií respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H233: Mezi rodinným statutem respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H234: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H235: Mezi rokem absolutoria absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H236: Mezi ročníkem studia studenta a výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H237: Mezi formou studia u absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H238: Mezi oborem studia respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H239: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (toho, za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (toho, kolikáté zaměstnání po absolutoriu vykonává) a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2313: Mezi typem úvazku absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2315: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2316: Mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2317: Mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H2319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO24: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna psychologickými atributy.*

H241: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H242: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H243: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

H244: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérii kvality) a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO31: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn kulturními atributy.*

H311: Mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO32: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn společenskými atributy.*

H321: Mezi vzděláním otce respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H322: Mezi vzděláním matky respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H323: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO33: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn osobními atributy.*

H331: Mezi pohlavím respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H332: Mezi věkovou kategorií respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H333: Mezi rodinným statutem respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H334: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H335: Mezi rokem absolutoria absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H336: Mezi ročníkem studia studenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H337: Mezi formou studia u absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H338: Mezi oborem studia respondenta a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H339: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (toho, za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.



H3312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (toho, kolikáté zaměstnání po absolutoriu absolvent vykonává) a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3313: Mezi typem úvazku absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3315: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3316: Mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3317: Mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H3319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO34: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn psychologickými atributy.*

H341: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H342: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H343: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H344: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérií kvality) a preferovaným typem platby školného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO41: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna*

*kulturními atributy.*

H411: Mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO42: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna společenskými atributy.*

H421: Mezi vzděláním otce respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H422: Mezi vzděláním matky respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H423: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO43: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna osobními atributy.*

H431: Mezi pohlavím respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H432: Mezi věkovou kategorií respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H433: Mezi rodinným statutem respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H434: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H435: Mezi rokem absolutoria absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H436: Mezi ročníkem studia studenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H437: Mezi formou studia absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H438: Mezi oborem studia respondenta a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H439: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (toho, za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (toho, kolikáté zaměstnání po absolutoriu absolvent vykonává) a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4313: Mezi typem úvazku absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4315: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4316: Mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4317: Mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H4319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

*VO44: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna psychologickými atributy.*

H441: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H442: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H443: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

H444: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérií kvality) a přijatelnou návratností investice ve formě školeného neexistuje statisticky průkazný vztah.

## **4. ZVOLENÉ METODY ZPRACOVÁNÍ**

Následující kapitola bude věnována výčtu metod a postupů, které doktorand hodlá využít ve své disertační práci ke zpracování dat a výsledků svého výzkumu.

### **3.1 Metody a postupy zpracování disertační práce**

V průběhu realizace disertační práce byl využit soubor vědeckých metod empirických, ale i logických, které využívají principy logiky a logického myšlení. Na základě dostupné tuzemské a převážně zahraniční literatury, článků v odborných časopisech, případových studií, zdrojů sekundárních dat atd. byla zpracována kritická literární rešerše, která slouží k zorientování se v řešené problematice a současném stavu v oblasti spotřebitelského chování a jeho ochoty platit za službu či produkt. Při řešení disertační práce byly voleny metody zpracování adekvátní dané problematice a cílům práce. Z metod sběru dat to jsou především metody jako analýza dostupných informačních zdrojů, v oblasti empirického výzkumu a pilotní studie formy kvalitativního rozhovoru, v oblasti kvantitativního výzkumu pak dotazníkové šetření. Při zpracování kvantitativních dat byly využity statistické metody, jako například analýza popisných charakteristik polohy a variability (minimum, maximum, modus, medián, dolní a horní kvartil, kvartilové rozpětí), metody testování závislostí pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, Pearsonova chí-kvadrátu, analýzy rozptylu, Mann-Whitneyho U-testu či Kruskal-Wallisova testu. V průběhu celé práce byl uplatňován systémový přístup a významnou roli hrála zpětná vazba.

Z logických metod se disertační práce opírá především o trojici tzv. „párových metod“, a to abstrakci a konkretizaci, analýzu a syntézu, indukci a dedukci.

**Abstrakce** je myšlenkový proces, ve kterém se u různých objektů uvažují pouze jejich podstatné charakteristiky, na základě kterých se ve vědomí vytváří model objektu obsahující jen ty charakteristiky či znaky, jejichž zkoumání umožní získat odpovědi na kladené otázky.

**Konkretizace** je pak procesem opačným, což znamená, že slouží k vyhledávání konkrétního výskytu určitého objektu z určité třídy objektů a snaží se na něj aplikovat charakteristiky, které sou platné pro určitou třídu objektů [47]. V disertační práci autorka abstrakci použila zejména k formulaci výzkumného problému. Konkretizaci pak naopak při návrhu doporučení pro dané ekonomické fakulty.

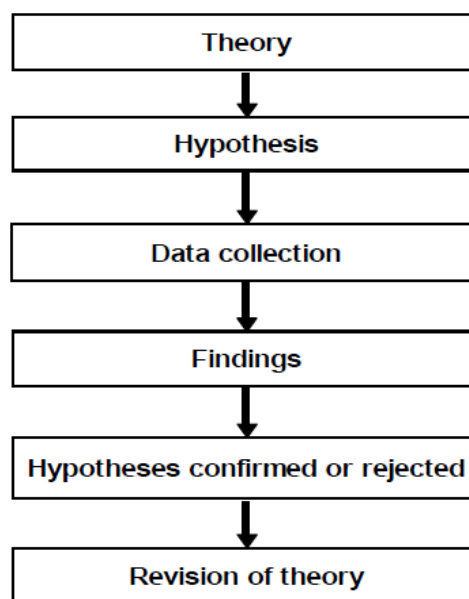
**Analýza** je metoda, která fakticky či myšlenkově rozděluje celek na jednotlivé části. Je to rozbor vlastností, vztahů, faktů postupujících od celku k částem. Analýza umožní doktorandovi odhalit různé stránky a vlastnosti jevů a procesů, jejich stavbu, vyčlenit etapy, rozporné tendence atd.. Umožní oddělit podstatné od nepodstatného a odlišit trvalé vztahy od nahodilých [47]. Doktorand metody analýzy využije především v analytické a výzkumné části práce, a to zejména k formulaci výzkumného problému, k rozboru sekundárních dat, ale i výstupů vlastních šetření jednotlivých skupin respondentů. Analýza bude využita i ke kritické literární rešerši, ke které bude využít i empirický výzkum, jehož součástí je rozbor již existujících modelů a ukazuje nám, jak to ve skutečnosti je.

**Syntéza** naopak popisuje proces, kdy vědec postupuje od části k celku. Je to tedy spojování poznatků získaných analytickým přístupem a tvoří základ pro vědceva správná rozhodnutí [47]. Tato metoda umožní poznávání objektu jako jediného celku a doktorand ji ve své práci využije například k formulaci závěrů, které vyplynou ze studia odborné literatury, dosavadních výzkumů zabývajících se problematikou spotřebního chování u mladých lidí ve věkové kategorii 20-30 let, z rozboru dat dotazníkového i kvalitativního šetření a především pak k formulaci závěru samotné disertační práce.

**Indukce** je proces, ve kterém vyvozujeme obecné závěry na základě poznatků o jednotlivostech. Zajišťuje přechod od jednotlivých soudů k soudům obecným a induktivní závěr můžeme považovat za hypotézu, protože nám

nabízí vysvětlení, i když těchto vysvětlení může být v praxi i více. Závěry induktivních myšlenkových pochodů jsou vždy ovlivněny subjektivními postoji, zkušenostmi a znalostmi, a z tohoto důvodu mají dle Molnára omezenou platnost. Indukci doktorand využije především tam, kde se bude ptát na otázku „Proč to je?“ Aby získal odpověď, tak si předběžně stanoví vysvětlení (hypotézu) a tu přijme, v případě, že bude vysvětlovat, proč daný jev nastal [47]. V disertační práci bude tento induktivní přístup použit zejména při formulaci hlavních oblastí zkoumání a hypotéz, jež budou ověřovány dalším šetřením. V oblasti predikce spotřebitelského rozhodování bude na základě zjištěných poznatků proveden i kvalitativní výzkum s cílem nového porozumění problematice a vzniku nové teorie. Následně pak pomocí indukce budou na základě poznatků o jednotlivostech vyvozeny obecné závěry v oblasti mikroekonomické teorie.

**Dedukce** je dle Molnára způsob myšlení, při němž vědec přechází od obecných závěrů, tvrzení a soudů k méně známým či zvláštním [47]. Tato metoda využívá dosud známá pozorování a zjištění v dané oblasti a snaží se je aplikovat na jednotlivé dosud neprozkoumané případy [32]. Dle Brymana je dedukce metodou lineární, která se skládá z kroků, které následují jeden za druhým, jak vysvětluje na následujícím obrázku [6]. V disertační práci bude pomocí dedukce ověřováno, nakolik jsou platné teoretické přístupy ke spotřebnímu chování a rozhodování o koupi u studentů a absolventů ekonomických fakult univerzit.



Obrázek 4.1: Proces dedukce [6, s.10]

V dané disertační práci však jde především o vhodné kombinace těchto dosud popsaných metod, které pomohou doktorandovi odhalit nové vztahy a zákonitosti u zkoumaných jevů.

### 3.2 Obsah a postup zpracování disertační práce

Postup řešení disertační práce vychází ze základního metodologického postupu a má následující strukturu:

#### Úvod

- Formulace zadání výzkumného úkolu
- Zdůvodnění potřeby řešení
- Formulace hlavního cíle práce, dílčích cílů a očekávaných výsledků
- Formulace cílové skupiny využívající řešení výzkumného úkolu
- Teoretická východiska
- Současný stav řešené problematiky
- Formulace teoretických východisek formou kritické literární rešerše
- Cíl práce a pracovní hypotézy
- Formulace výzkumných otázek
- Formulace pracovních hypotéz
- Použité vědecké metody zkoumání
- Charakteristika zvolených metod zpracování

- Odůvodnění výběru těchto metod
- Úvaha o výskytu možných problémů při využití těchto metod
- Kritéria pro výběr účastníků výzkumu
- Vlastní výsledky práce
- Verifikace hlavní myšlenky disertační práce
- Verifikace pracovních hypotéz
- Konfrontace vlastních výsledků s teoretickými východisky
- Přínosy disertační práce (pro vědu a praxi)
- Syntéza přínosů disertační práce pro další rozvoj vědního oboru
- Přínosy pro ekonomickou praxi
- Doporučení pro případný další postup výzkumu
- Závěr
- Shrnutí podstatných výsledků výzkumu
- Shrnutí osobních přínosů práce pro teoretické a praktické poznání se zdůvodněním původnosti řešení

### **3.3 Metody a techniky sběru dat použité v disertační práci**

Při rozhodování o stanovení metod výzkumu je důležitý účel a cíl výzkumu, vybavení, které je výzkumnému pracovníkovi k dispozici, požadovaná přesnost rozsahu, časový rámec studie, náklady související s výzkumem a dostupnost zdrojů pro sběr dat [33].

Tato disertační práce využívá smíšený výzkum, respektive kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod sběru dat, které jsou doktorandem chápány spíše jako metody uceleně a vzájemně se doplňující spíše než metody alternativní, kdy u kvantitativního výzkumu odpovídá na otázku „Kolik?“ a zjišťuje faktické, kvantitativně zjistitelné údaje a u kvalitativního výzkumu odpovídá na otázku „Proč?“ a zjišťuje důvody chování lidí, jejich příčiny a motivy [5]. Smíšený výzkum aplikuje obě podoby zkoumání tak, že kvalitativní obvykle předchází té kvantitativní [31]. Kvantitativní metody jsou použity především ke kvantifikaci četností výskytu a zjištění závislostí mezi jednotlivými zkoumanými jevy v oblasti potřeb, preferencí a požadavků studenta a absolventa na terciární vzdělávání, které byly předběžně identifikovány pomocí metod kvalitativních. Cílem využití této kombinace výzkumných metod je zvýšení validity zkoumaných dat, kdy se silné stránky obou metod vzájemně doplní a stránky slabé budou vzájemně kompenzovány [5].



### 3.4 Očekávané problémy a rizika použitých metod výzkumu

V průběhu kvalitativního i kvantitativního výzkumu je nutno počítat s řadou rizik a komplikací, které se mohou objevit. Pro dodržení časového harmonogramu a splnění výzkumných úkolů je tedy třeba vytipovat nejpravděpodobnější možná rizika a stanovit postup, jak jim předejít a minimalizovat tak jejich dopady.

Mezi hlavní rizika patří například nedostatek či nedostupnost relevantních a kvalitních materiálů a informací k dané problematice. Tomuto riziku je možno předcházet snahou čerpat z aktuálních materiálů uveřejňovaných MŠMT, ČSÚ a EUROSTAT, z veřejných debat a výzkumů, využíváním především kvalitních článků a studií ze zahraničních databází Emerald a Thomson Reuters, případně konzultovat s odborníky v oboru. Dalším problémem může být časová a finanční náročnost sběru a vyhodnocení dat. U tohoto typu problému je třeba věnovat pozornost především řádnému plánování jednotlivých kroků daných výzkumů, dbát na naplánování dostatku času pro sběr dat i jejich zpracování a včasné zahájení. Co se týká finanční náročnosti, zde se jeví jako vhodné východisko snaha získat účelovou finanční podporu z projektů či grantů v průběhu studia [77; 108].

V oblasti sběru dat může být významným rizikem neochota studentů či absolventů spolupracovat při rozhovorech a riziko nízké návratnosti dotazníků. Toto riziko je možné eliminovat snahou získat zájem o výstupy daných šetření u vedení jednotlivých fakult, dostatečným vysvětlením záměrů jednotlivých výzkumů, důrazem na etiku daných šetření, zachováním anonymity respondentů a získáním si jejich důvěry. Dalším problémem může být i poskytnutí neúplných či zkreslených informací v dotazníkovém šetření (např. neochota odpovědět na otázky ohledně příjmu a vzdělání rodičů, v případě absolventů neochota odpovědět na citlivou otázku ohledně výše platu a u studentů pak na výši finanční podpory od rodičů, výši nákladů na stravování, bydlení a dopravu a výši výdělku při studiu). Zde může být vhodným řešením řádně si prostudovat před zahájením sběru dat sestavení výzkumných otázek a hypotéz. Zjistit zda existují podobně zaměřené výzkumy využívající podobné metody k ujištění se, že danou formulací získá doktorand opravdu ta data, která potřebuje a očekává. Před sestavením dotazníku pak provést pilotní studii a kvalitativní šetření k ověření, zda informace, které jsou požadovány u testované části populace, vůbec existují a zda jsou dosažitelné. Následně pak před distribucí dotazníků provést předvýzkum k ověření, že jsou dané otázky srozumitelné, a u citlivých otázek v softwaru pro sběr dat online nastavit povinnost zodpovědět danou otázku. V případě dotazníků distribuovaných v papírové podobě pak na začátku sběru dat informovat respondenty o významu daných citlivých otázek a zdůraznit jejich potřebnost pro výsledky výzkumu.

### 3.5 Kvalitativní část výzkumu

Z metod sběru dat pro kvalitativní výzkum byla při zpracování disertační práce využita metoda studia sekundárních dat a dokumentů. Dále pak metoda kvalitativního rozhovoru, jehož hlavním cílem je pochopit, jak reprezentanti jednotlivých zkoumaných skupin interpretují a konstruuji určité skutečnosti. Tato metoda byla využita v rámci kvalitativního šetření hned dvakrát. Za účelem rekonstrukce subjektivních teorií, o čem by se v rámci problematiky zavedení platby školného respondenti nejvíce rozhodovali, co konkrétně by mělo dle nich splňovat terciární vzdělávání v ČR, aby byli ochotni za něj platit (jaké jsou jejich požadavky na placené VŠ vzdělání), v čem spatřují možné výhody či rizika zavedení platby za vzdělání na veřejných vysokých školách, a co by dle nich mělo poskytovat „kvalitní vzdělání“, bylo zvoleno **skupinové interview**. Tento typ rozhovoru představuje organizovanější typ skupinové diskuze a je často používaným rozhovorem s větším počtem jedinců [12]. Hendl doporučuje interview provádět ve skupině 6 – 8 lidí s cílem probrat určité téma, kdy respondenti mají reflektovat otázky, které jim tazatel položí [12]. Dobu trvání tohoto interview doporučuje zhruba na 1,5 hodiny [12]. Tento typ diskuze je zvolen jako nejvhodnější metoda, protože respondenti slyší odpovědi ostatních, reagují na ně a doplňují své odpovědi, kdy je tedy během krátké doby umožněno získat kvalitní informace od více jedinců [12]. V tomto sběru se dle Hendla „bezprostředně hodnotí kvalita informace, protože lidé kontrolují své odpovědi a dochází k vyrovnání stanovisek“ [12, s. 184]. „Skupinová dynamika přispívá k zaměření se na nejdůležitější témata a zároveň lze jednoduše zjistit, kdy nastává ve skupině souhlas nebo nesouhlas s určitým typem tvrzení“ [12, s. 184]. Tento typ rozhovoru má i své nedostatky, jako například časovou náročnost z důvodu nutnosti zvážit názory všech účastníků, kdy je nutno zajistit, aby skupina nebyla ovládána pouze několika jednotlivci [12]. Obecně se odhaduje, že s osmi účastníky lze takto zpracovat maximálně 10 hlavních otázek, to však bylo pro oblast kvalitativní části výzkumu dostačující. Strukturovaný rozhovor byl tedy veden v rámci tohoto výzkumu s malou skupinou respondentů (10 zástupců z FaME UTB ve Zlíně a OPF SLU v Karvině) z každé zkoumané skupiny a byl celkem třikrát zopakován. Důvodem výběru právě těchto dvou fakult bylo, že jsou obě ekonomicky zaměřené, jsou novější, jsou víceméně regionálně zaměřeny a mají obdobné studijní obory. Respondenti ve skupinových rozhovorech také otevřeně hovořili o důvodech své případné demotivace platit za terciární vzdělávání v současné době, sdělovali jimi vnímané výhody i nevýhody zavedení platby školného a v neposlední řadě i své návrhy ke zlepšení současné situace v oblasti kvality terciárního vzdělávání. Získaná data z této kvalitativní části výzkumu byla pak v průběhu zpracování klasifikována, tříděna do odpovídajících kategorií a následně pak byl zjištěn průnik výsledků mezi jednotlivými skupinami respondentů. Výstupy tohoto šetření jsou pak následně použity při tvorbě

dotazníku v kvantitativní části výzkumu, kde jsou kvantifikovány a je zjišťována míra jejich výskytu u vzorku absolventů i studentů Fakulty managementu a ekonomiky, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Obchodně podnikatelské fakulty, Slezské univerzity v Opavě.

### 3.5.1 Pilotní studie

Účelem pilotní studie je zjistit, zda je náš výzkum v dané populaci vůbec možný. Tato studie je prováděna na malé skupině vybrané populace, kterou hodláme studovat. Technika tohoto kroku se podstatně liší od techniky, kterou hodláme použít ve vlastním výzkumu. Nejčastěji v oblasti pilotní studie používáme kvalitativní postupy (např. nestandardizovaný rozhovor). Cílem této pilotní studie je zjistit, zda informace, kterou požadujeme, v námi testované části populace vůbec existuje a zda je dosažitelná.“ (27, s. 121).

V rámci této pilotní studie je tedy využita technika skupinového rozhovoru, tzv. „focus groups“, pomocí které doktorand vymezuje základní problematiku okruhy vnímané v souvislosti se zavedením platby za terciární vzdělávání a k ověření jednotlivých oblastí preferencí studenta a absolventa, které byly předběžně vytipovány na základě zjištěných výstupů výzkumu institutu SC&C a kvalitativní části výzkumu. Tato metoda je uváděna jako jedna z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání informací ke zvolenému tématu od skupin, které se vyznačují sdílenými charakteristikami nebo zájmy [25]. Tato metoda byla zvolena jako nejvhodnější, protože zaostřuje vzhledem do postojů a přesvědčení, které jsou zdrojem chování a hodí se pro studium komplexních témat zahrnujících mnoho úrovní pocitů a zkušeností [26]. Organizace těchto skupinových diskuzí probíhala následujícím způsobem: studenti z FaME byli osloveni osobně, studenti OPF SLU a absolventi byli kontaktováni emailem a oznámen termín, místo konání a prosba o potvrzení účasti. Na začátku diskuze doktoranda s malou skupinou respondentů (10 zástupců z FaME UTB ve Zlíně a OPF SLU v Karviné), která byla v průběhu sběru dat zopakována celkem třikrát, byl z každé zkoumané skupiny respondentům vysvětlen cíl a následně byli všichni účastníci požádáni o spolupráci formou skupinové diskuze o vybraném problémovém okruhu. Každá diskuze trvala cca 1,5 až 2 hodiny. Hovořilo se o navrhovaných otázkách dotazníku pro oblast požadavků na terciární vzdělávání; definice kvalitního terciárního vzdělání; ceny současné úrovně poskytnutého vzdělání; ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky; požadované návratnosti a formy platby školného v případě jejího zavedení. Byly zjišťovány jejich konkrétní otevřené názory na tuto problematiku. Prvek skupinové dynamiky hrál v rámci zjišťování názorů respondentů důležitou roli. Tyto diskuze umožnily identifikovat nejdůležitější faktory ovlivňující ochotu platit za terciární vzdělávání. Na základě těchto výstupů je nastaven kvantitativní výzkum v oblasti

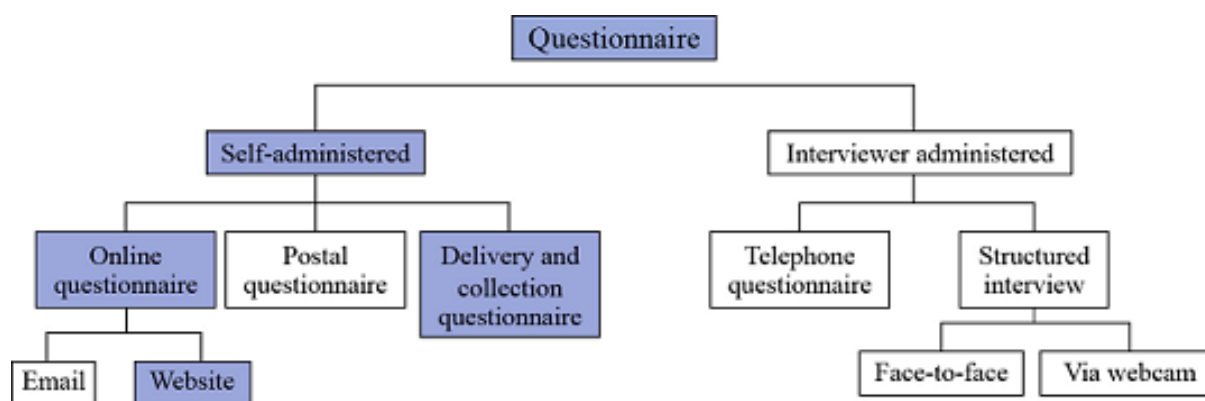
platby školného, výše ceny, ohodnocení současné úrovně terciárního vzdělání či atributů ovlivňujících spotřební chování respondenta.

### 3.6 Kvantitativní část výzkumu

Po sérii skupinových rozhovorů následovala tvorba dotazníku a příprav na kvantitativní šetření. Vlastnímu kvantitativnímu šetření pak předcházela pilotní studie a předvýzkum.

#### 3.6.1 Technika sběru informací

Z metod kvantitativního výzkumu byl zvolen **dotazník**, který je nejrozšířenější a nejpropracovanější technikou získávání dat [40]. Jeho design a struktura se liší dle toho, jak je administrován. Dotazník může být vyplňován a spravován přímo tazatelem (výzkumníkem) nebo samotným respondentem. Tento odlišný způsob administrace využívá různé způsoby distribuce, jak je znázorněno na obrázku



níže.

Obrázek 4.2: Typy dotazníků [32, s. 282]

Účelem dotazníkového šetření bylo získat dostatečné množství dat a informací, tak aby bylo umožněno splnění cílů výzkumu a ověření či vyvrácení jednotlivých hypotéz a výzkumných otázek. Při sestavování dotazníků a výběru faktorů ovlivňujících rozhodování spotřebitele bylo vycházeno z literární rešerše daného tématu a z předchozích výzkumů doktoranda v oblasti finanční spotřeby studentů a chování mladého spotřebitele při zadlužení. Většina převzatých faktorů byla pro účely práce modifikována vzhledem na typ respondenta zkoumaného v tomto výzkumu a některé byly zařazeny nově na základě předchozího kvalitativního výzkumu. Dotazník byl vytvořen tak, aby pomocí něj bylo získáno dostatečné množství informací pro tvorbu závěrů a přitom respondenty příliš časově nezatížil.

### 3.6.2 Konstrukce nástroje pro sběr dat

Dotazník, který byl distribuován, je vytvořen ve dvojí podobě. První verzí je dotazník pro studenty Fakulty managementu a ekonomiky, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Obchodně podnikatelské fakulty, Slezské univerzity v Opavě, který byl distribuován v písemné formě. Tento dotazník má 35 otázek, které jsou rozděleny do pěti sekcí, kdy každá sekce obsahuje instrukce potřebné k vyplnění. První sekce obsahuje otázky informativního charakteru, otevřené i uzavřené, které zjišťují pohlaví, věk, rodinný stav, ročník studia a studovaný obor. Druhá sekce obsahuje uzavřené otázky zjišťující aktivitu či pasivitu respondenta (délka praxe v oboru při studiu v ČR či zahraničí, způsob hledání práce atd.). Třetí sekce se skládá z uzavřených otázek zaměřených na zjištění informací o příjmu a vzdělání rodičů respondenta. Čtvrtá sekce obsahuje opět uzavřené otázky zjišťující tentokrát informace o příjmech a výdajích studenta (výše měsíčního příspěvku od rodičů, výše stipendia, měsíční výdaje na stravu, ubytování a dopravu atd.). Pátá sekce je zaměřena na hodnocení kvality současného studia a definici priorit „kvalitního vzdělání“. Poslední sekce se pak zaměřuje na oblast školního a preference studenta v případě platby za terciární vzdělávání. Tato sekce obsahuje uzavřené i otevřené otázky a cílí především na zjištění výše částky, kterou je student ochoten zaplatit, jaké má požadavky na takto placené terciární vzdělání, na návratnost investice, na typ platby a jaké v souvislosti s touto platbou vnímá výhody či rizika. Druhou verzí je dotazník v online podobě pro absolventy již výše zmíněných fakult, který byl distribuován emailem za pomoci online programu pro sběr dat „esurveyspro (Premium Survey Services)“. V úvodním emailu byl respondent seznámen s účelem dotazníkového šetření a bylo apelováno na důležitost vyplnění všech otázek k zajištění co největší validity dat. S poděkováním byl absolvent požádán o přechod na online verzi dotazníku. Takto formulovaný email oslovil všechny absolventy, kteří byli již minimálně 2 roky v praxi, na těchto dvou spolupracujících fakultách prostřednictvím jejich studijních oddělení, a to celkem ve 2 vlnách z důvodu zajištění co největšího vzorku dat. Tato verze dotazníku obsahuje 32 otázek, které jsou rozděleny stejně jako u studenta do pěti sekcí, kdy každá sekce obsahuje instrukce potřebné k vyplnění. První sekce obsahuje otázky informativního charakteru, otevřené i uzavřené, které zjišťují pohlaví, věk, rodinný stav, nejvyšší dosažené vzdělání a vystudovaný obor. Druhá sekce obsahuje uzavřené otázky zjišťující aktivitu či pasivitu absolventa (délka praxe v oboru při studiu v ČR či zahraničí, způsob hledání práce a co vše je pro práci ochoten udělat). Třetí sekce se skládá z uzavřených otázek zaměřených na zjištění informací o příjmu a vzdělání rodičů respondenta. Čtvrtá sekce obsahuje uzavřené otázky zjišťující tentokrát informace o příjmové kategorii absolventa, rychlosti jeho uplatnění se na trhu práce po absolutoriu a jeho fluktuaci v zaměstnání (výše měsíčního hrubého příjmu po absolutoriu i na současné pozici, kolikáté zaměstnání vykonává od absolutoria,

rychlost nalezení práce na plný úvazek po absolutoriu, druh pracovního úvazku atd.). Pátá sekce je zaměřena na hodnocení kvality jeho studia a definici co je dle něj „kvalitní vzdělání“. Poslední sekce se pak zaměřuje na oblast školního a preference absolventa v případě platby za terciární vzdělávání. Tato sekce obsahuje uzavřené i otevřené otázky a cílí především na zjištění výše částky, kterou by byl absolvent ochoten zaplatit, jaké by měl požadavky na takto placené terciární vzdělání, na návratnost investice, na typ platby a jaké v souvislosti s touto platbou vnímá výhody či rizika.

### **3.6.3 Předvýzkum**

Účelem předvýzkumu je odzkoušení nástrojů, které jsme pro náš výzkum zkonstruovali, a které hodláme ve výzkumu použít. Cílem je tu obvykle testovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek. Předvýzkum je opět prováděn na malém vzorku naší cílové populace, kdy je však tento vzorek obvykle větší, než vzorek pilotní studie [27, s. 121]. V rámci předvýzkumu proběhly pretesty dotazníků, a to jak těch distribuovaných písemnou formou, tak těch v online podobě. Pretestu se zúčastnilo celkem 15 respondentů (zástupců studentů i absolventů z FaME UTB ve Zlíně a OPF SLU v Karvině) z každé zkoumané skupiny a fakulty. Předvýzkum odhalil neochotu respondentů zodpovídat otázky týkající se jejich financí v podobě otevřené otázky. Z tohoto důvodu byly tyto otázky v distribuované formě dotazníků upraveny na uzavřenou otázku v podobě intervalů. Dále pretesty odhalily drobné nepřesnosti ve formulaci v několika otázkách. Ty byly následně opraveny. Při předvýzkumu byla také odhadnuta optimální doba k vyplnění dotazníků respondentem, která byla následně brána v úvahu při načasování samotného testování. Konečná verze dotazníku distribuovaná studentům i absolventům je součástí přílohy 1.

## **5. HLAVNÍ VÝSLEDKY PRÁCE**

V této kapitole je uvedeno vyhodnocení výsledků výzkumného šetření. Nejprve jsou uvedeny výsledky kvalitativního výzkumu, struktura respondentů, modeloví respondenti a nakonec výsledky kvantitativního šetření.

### **4.1 Výstupy kvalitativního šetření**

Cílem kvalitativního šetření bylo nalezení odpovědi na výzkumné otázky, které nahradily hypotézy používané v kvantitativním výzkumu. Výstupy tohoto šetření byly pak následně kvantifikovány pomocí dotazníkového šetření a byla zjištěna míra jejich výskytu u vzorku absolventů i studentů Fakulty managementu a ekonomiky, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Obchodně podnikatelské fakulty, Slezské univerzity v Opavě. Kvalitativní výzkum probíhal formou skupinového interview, které bylo založeno na dobrovolné anonymní účasti studentů a absolventů výše jmenovaných fakult a proběhl během akademického roku

2011/2012 celkem ve třech opakováních s 20 respondenty z každé zkoumané skupiny. Cílem bylo zjistit, jaké by byly potenciální požadavky studentů a absolventů na placené VŠ vzdělání na jejich fakultách, jaký mají názor na platbu školného a v čem spatřují hlavní výhody či rizika zavedení platby školného na českých veřejných vysokých školách z pohledu sebe jako studenta či studenta se zkušenostmi absolventa z praxe. Následně pak bylo u daného vzorku zjišťováno, v čem dle nich spočívá kvalita terciárního vzdělání na ekonomických fakultách a co si představují pod pojmem kvalitní vysokoškolské vzdělání. Získaná data byla roztržena do jednotlivých kategorií a následně byl zjištěn průnik výsledků mezi jednotlivými skupinami respondentů, na který v disertační práci navazuje kvantitativní výzkum.

#### 4.1.1. Nejčastěji vnímané výhody v souvislosti se zavedením platby terciárního vzdělávání na daných fakultách

*VO: Jaké výhody zavedení platby za terciární vzdělávání student/absolvent nejčastěji vnímá?*

Studenti na Fakultě managementu a ekonomiky ve Zlíně i na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné mají podobné vnímání výhod zavedení platby za VŠ vzdělání. Nejčastější výhody platby spatřují právě ve snížení počtu a tím i vyšší kvalitě absolventů ekonomických fakult, které by dle nich měly napomoci k vyšší uplatnitelnosti na trhu práce po absolutoriu. Následně pak zmiňovali snížení počtu studentů na fakultách a studium pouze lidí, kteří opravdu mají zájem o vzdělání. Třetí nejčastěji vnímanou výhodou dle nich pak bylo zvýšení kvality vzdělání i výuky na VŠ.

Tab. 5.1: Výhody zavedení platby školného vnímané studenty

	<b>Student FaME</b>		<b>Student OPF SLU:</b>
1.	menší počet absolventů na trhu práce - vyšší kvalita, uplatnitelnost a konkurenceschopnost v oboru	1.	menší počet absolventů na trhu práce - vyšší kvalita, uplatnitelnost konkurenceschopnost v oboru
2.	redukce počtu studentů - budou studovat pouze studenti, kteří mají o vzdělání zájem a váží si ho	2.	redukce počtu studentů - budou studovat pouze studenti, kteří mají o vzdělání zájem a váží si ho
3.	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ	3.	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ

Absolventi na obou fakultách nejčastěji viděli výhodu ve snížení počtu studentů na VŠ a vyfiltrování opravdu jen těch studentů, kteří mají o VŠ vzdělání zájem. Hned po redukci počtu studujících studentů viděli výhodu v možnosti zvýšit

kvalitu vzdělání a výuky na VŠ a následně pak ve zvýšení motivace studentů k dokončení VŠ a v jejich odpovědnějším přístupu ke vzdělávání.

Tab. 5.2: Výhody zavedení platby školného vnímané absolventy

	<b>Absolvent FaME</b>		<b>Absolvent OPF SLU</b>
1.	redukce počtu studentů - budou studovat pouze studenti, kteří mají o vzdělání zájem a váží si ho	1.	redukce počtu studentů - budou studovat pouze studenti, kteří mají o vzdělání zájem a váží si ho
2.	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ	2.	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ
3.	vyšší motivace dokončit VŠ a odpovědnější přístup ke studiu	3.	vyšší motivace dokončit VŠ a odpovědnější přístup ke studiu

#### 4.1.2. Nejčastěji vnímaná rizika v souvislosti se zavedením platby terciárního vzdělávání na daných fakultách

*VO: Jaká rizika zavedení platby za terciární vzdělávání student/absolvent nejčastěji vnímá?*

Z pohledu rizik zavedení platby za terciární vzdělávání je jako největší hrozba mezi studenty obou fakult vnímáno omezení přístupu k VŠ vzdělání pro uchazeče ze sociálně slabších rodin. Další dvě nejčastěji uváděná rizika se již mírně liší. Studenti zlínské fakulty hned jako druhé největší riziko platby uvádějí hrozbu vysoké zadluženosti mladých lidí ještě před startem kariéry, zatímco v Karviné je toto riziko uváděno o něco méně a předchází mu hrozba poklesu vysokoškolsky vzdělané pracovní síly v ČR. Studenti FaME pak jako třetí nejčastější riziko uvádějí obavu o účel, na který by byly jimi investované peníze použity a často se u nich vyskytuje velká nedůvěra v současný politický systém a upozorňování na korupci ve veřejné správě.

Tab. 5.3: Rizika zavedení platby školného vnímaná studenty

	<b>Student FaME</b>		<b>Student OPF SLU</b>
1.	Omezený přístup ke studiu pro sociálně slabší	1.	Omezený přístup ke studiu pro sociálně slabší
2.	vysoká zadluženost mladých lidí ještě před startem kariéry	2.	vysoký pokles vysokoškolsky vzdělaných lidí v ČR



3.	korupce a nedodržení účel využití financí vložených do školství v podobě školného ze strany státu	3.	vysoká zadluženost mladých lidí ještě před začátkem kariéry
----	---	----	---

Při pohledu na následující tabulku, si můžeme všimnout, že stejně jako studenti, tak i absolventi vnímají jako největší riziko zavedení platby školného právě v omezení přístupu k terciárnímu vzdělání pro děti spousty sociálně slabších rodin, kteří mnohdy mají velké vlohky a předpoklady k úspěšnému absolutoriu univerzit. Hned poté absolventi obou fakult uvádějí obavu o nesprávné nakládání s jimi investovanými penězi. Jako třetí nečastější riziko je mezi absolventy zlínské univerzity uváděna nedůvěra v to, že by pouhá platba školného byla schopna zaručit vyšší kvalitu vzdělání, zatímco v Karviné se většina absolventů spíše obává, že by při dnešní úrovni nezaměstnanosti a situaci absolventů na trhu práce neměli zaručenu dostatečnou návratnost investice do terciárního vzdělávání a tak by nebyli ochotni školné platit.

Tab. 5.4: Rizika zavedení platby školného vnímaná absolventy

	<b>Absolvent FaME</b>		<b>Absolvent OPF SLU</b>
1.	Omezený přístup ke studiu pro sociálně slabší	1.	Omezený přístup ke studiu pro sociálně slabší
2.	korupce a nedodržení účel využití financí vložených do školství v podobě školného ze strany státu	2.	korupce a nedodržení účel využití financí vložených do školství v podobě školného ze strany státu
3.	platba školného nezaručí kvalitu	3.	při dnešní situaci na trhu práce ČR nízká jistota návratnosti investice do terciárního vzdělávání

#### **4.1.3. Očekávané požadavky na placené terciární vzdělání na daných fakultách**

*VO: Co by student/absolvent očekával od své fakulty v případě, že by musel za vzdělání na dané fakultě zaplatit?*

Mezi studenty Fakulty managementu a ekonomiky ve Zlíně je patrné, že nejčastějším požadavkem je více aktuálních a prakticky orientovaných znalostí ve výuce a užší spolupráce s praxí. Pak následuje požadavek na kvalitnější vybavení univerzity, výukové materiály a aktuálně v praxi využívaný software a jako třetí nejžádanější se zde objevuje požadavek na zvýšení šance uplatnění se na trhu

práce po absolutoriu za vyšší mzdu než absolvent SŠ a kvalitní vzdělání, které jim zajistí vysokou konkurenceschopnost na trhu práce. V Karviné je mezi studenty tento požadavek na zvýšení šance uplatnění se na trhu práce po absolutoriu za vyšší mzdu tím nejčastějším. Následně by pak studenti této fakulty ocenili získání více aktuálních a v praxi využitelných znalostí a dovedností a prokazatelnou kvalifikaci v daném oboru, která bude mít pro budoucího zaměstnavatele v ČR i v zahraničí nějakou váhu.

Tab. 5.5: Požadavky na placené terciární vzdělávání z pohledu studentů

	<b>Student FaME</b>		<b>Student OPF SLU</b>
1.	více aktuálních praktických a odborných znalostí a zkušeností na úkor teorie a rozvoj schopností je využít v praxi (větší provázanost s praxí)	1.	jistota či vysoká šance uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistota návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí)
2.	kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky zdarma v el. Podobě a aktuální SW používaný v praxi	2.	více aktuálních praktických a odborných znalostí a zkušeností na úkor teorie a rozvoj schopností je využít v praxi (větší provázanost s praxí)
3.	jistota či vysoká šance uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistota návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí)	3.	prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí

Co se týká absolventů, tak ti by ve Zlíně vzhledem ke svým zkušenostem ze zaměstnání nejvíce požadovali získání více aktuálních a na praxi orientovaných znalostí a práci na projektech a případových studiích přímo v českých i zahraničních firmách již v průběhu studia a tak lepší přípravu na praxi po absolutoriu. V Karviné tyto dva požadavky uvádějí také jako dva nejčastější. Po těchto dvou požadavcích se pak mezi absolventy Obchodně podnikatelské fakulty v Karviné nejčastěji vyskytuje požadavek na vyšší kvalitu vzdělání a výuky, zatímco ve Zlíně spíše požadují vyšší kvalitu výuky cizích jazyků, a pokračování v jeho výuce i na magisterském stupni studia, především pak s důrazem na konverzaci a komunikační dovednosti v daném jazyce.

Tab. 5.6: Požadavky na placené terciární vzdělávání z pohledu absolventů

	<b>Absolvent FaME</b>		<b>Absolvent OPF SLU</b>
1.	více aktuálních praktických a odborných znalostí a zkušeností na úkor teorie a rozvoj schopností je využít v praxi (větší provázanost s praxí)	1.	více aktuálních praktických a odborných znalostí a zkušeností na úkor teorie a rozvoj schopností je využít v praxi (větší provázanost s praxí)
2.	zajištění kvalitní stáže a studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru (seminární práce či projekty formou konzultace ve firmách - případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprava na praxi)	2.	zajištění kvalitní stáže a studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru - seminární práce či projekty formou konzultace ve firmách - případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprava na praxi
3.	kvalitnější výuka cizích jazyků po celou dobu studia (i na magisterském stupni) s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci v daném jazyce	3.	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ

#### 4.1.4. Vnímání pojmu „kvalitní vzdělání“

*VO: Co student/absolvent vnímá pod pojmem kvalitní vzdělání?*

V této oblasti zkoumání bylo kvalitativním šetřením zjištěno, že většina studentů a absolventů není schopna definovat „kvalitní vzdělání“ pouze jedním kritériem, ale uvádí nejčastěji kombinaci tří různých. Tyto jimi vnímaná kritéria kvality byly pak následně kategorizovány a opět budou ověřovány i kvantitativně.

Tab. 5.7: Kritéria kvality placeného terciárního vzdělávání – studenti

	<b>Student FaME</b>		<b>Student OPF SLU</b>
1.	Získání praktických znalostí	1.	Získání praktických znalostí
2.	Aktuálnost látky	2.	Aktuálnost látky
3.	Úroveň výuky cizích jazyků	3.	Úroveň výuky cizích jazyků
	Praktické kurzy, přednášky odborníků, stáže a výměnné pobyty pro studenty, zahraniční stáže		Motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně

Mezi studenty i absolventy je kvalitní vzdělání vnímáno jako vzdělání zajišťující kvalitní a v praxi využitelné znalosti a dovednosti ve výuce, vysokou aktuálnost vyučované látky a vzdělání poskytující výuku cizích jazyků na velmi vysoké úrovni a to především v oblasti komunikačních dovedností v daném jazyce. Mezi studenty se ještě často objevuje motivace kantora učit, individuálně se věnovat studentovi a pak i více odborných přednášek a stáží. V Karviné pak kromě odborných přednášek a stáží ještě interaktivní forma výuky.

Tab. 5.8: Kritéria kvality placeného terciárního vzdělávání – absolventi

	<b>Absolvent FaME</b>		<b>Absolvent OPF SLU</b>
1.	Získání praktických znalostí	1.	Získání praktických znalostí
2.	Aktuálnost látky	2.	Aktuálnost látky
3.	Úroveň výuky cizích jazyků	3.	Úroveň výuky cizích jazyků
	Praktické kurzy, přednášky odborníků, stáže a výměnné pobyty pro studenty, zahraniční stáže		Interaktivní forma výuky

## 4.2 Výstupy kvantitativního šetření

Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření je pro tento výzkum klíčové, je mu věnována celá tato samostatná podkapitola, ve které je mimo jiné uvedena i struktura respondentů dle pohlaví, věku, typu školy a kraje, včetně tabulek a grafického znázornění. Dále jsou zde uvedeny testovací modely procesu rozhodování studenta o budoucím vzdělání a jednotlivé atributy, které ho mohou ovlivňovat a budou níže pomocí statistických metod zkoumány. Součástí této kapitoly jsou i výsledky testování jednotlivých hypotéz a výzkumných otázek a

následně pak i finální podoba modelu rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné po zohlednění statisticky průkazných vztahů.

#### **4.2.1 Struktura respondentů**

Kvalitativní šetření včetně jeho vyhodnocení probíhalo na obou testovaných ekonomických fakultách v průběhu akademického roku 2012/2013. Dotazníkové šetření pak probíhalo v průběhu akademického roku 2013/2014 a vyhodnocování dat pak v roce 2014/2015. Toto výzkumné šetření bylo provedeno na poměrně velkém vzorku studentů a absolventů dvou ekonomických fakult ve dvou krajích České republiky (Zlínském a Moravskoslezském). Důvodem výběru právě těchto dvou fakult bylo, že ekonomicky zaměřené fakulty obou univerzity jsou novější, jsou obě víceméně regionálně zaměřeny a mají podobné studijní obory. Tohoto šetření se účastnili studenti 3. a 5. ročníku, kteří písemně odpovídali na otázky tištěného formuláře. Dále se výzkumu účastnili absolventi těchto dvou fakult, kteří odpovídali na otázky elektronického formuláře a v době výzkumu byli již alespoň dva roky po absolutoriu v praxi. Studenti koncových ročníků bakalářského a magisterského stupně daných ekonomických fakult jsou zvoleni záměrně a to z důvodu, že se u nich očekává, že jsou na dané škole již dostatečně dlouho a jsou tak schopni lépe zhodnotit úroveň jim poskytnutého vzdělání. V tomto dotazníku jsou sledovány nominální (kvalitativní), ordinální (pořadové), intervalové a poměrové proměnné a pomocí logických metod, jako je například dedukce, jsou pak pracovní hypotézy práce vyvráceny nebo potvrzeny.

Všichni respondenti vyplňovali dotazníky individuálně a jejich sběr byl v zájmu zachování objektivity organizován tak, aby zůstala zachována jejich anonymita. Časová i organizační náročnost této fáze práce se pozitivně odrazila ve vysokém procentu návratnosti dotazníků. Celkový počet dotazníků rozdaných k vyplnění na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně byl 659. Ten vyplnilo 356 studentů prezenční formy studia ve složení 112 studentů bakalářského stupně a 244 studentů stupně magisterského. Návratnost zde tedy byla 53.7%. Ze získaných 356-ti dotazníků od studentů byly 2 dotazníky nekompletně vyplněny. Na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně bylo tedy získáno 354 správně a kompletně vyplněných dotazníků z řad studentů. U absolventů vzhledem k validnosti emailových adres těžko odhadnout množství oslovených respondentů a tak i návratnost. Online dotazník byl zaslán na emailové adresy respondentů, kteří na dané fakultě promovali v roce 2011 – 2002 a celkem jich bylo vyplněno 986, ze kterých bylo 348 dotazníků nekompletních. Mezi absolventy univerzity Tomáše Bati ve Zlíně bylo tedy získáno 638 správně a kompletně vyplněných dotazníků. Celkem za FaME bylo získáno 1342 dotazníků. Toto šetření proběhlo duplicitně i na Slezské univerzitě v Karviné. Celkový počet dotazníků rozdaných k vyplnění

na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné byl 964. Z toho 368 dotazníků bylo zodpovězeno z řad studentů ve složení 218 studentů bakalářského stupně a 147 studentů stupně magisterského. Návratnost zde byla tedy 36.3%. Ze získaných 368-ti dotazníků od studentů bylo 18 dotazníků nekompletně vyplněných. Od studentů bylo tedy získáno 350 správně a kompletně vyplněných dotazníků. U absolventů vzhledem k validnosti emailových adres těžko odhadnout množství oslovených respondentů a tak i návratnost. Online dotazník byl na této fakultě zaslán na emailové adresy respondentů, kteří na dané fakultě promovali v roce 2011 – 1997 a celkem jich bylo vyplněno 798, ze kterých 250 dotazníků bylo nekompletních. Mezi absolventy zde bylo tedy získáno 548 správně a kompletně vyplněných dotazníků. Celkem za OPF SLU bylo získáno 1166 dotazníků.

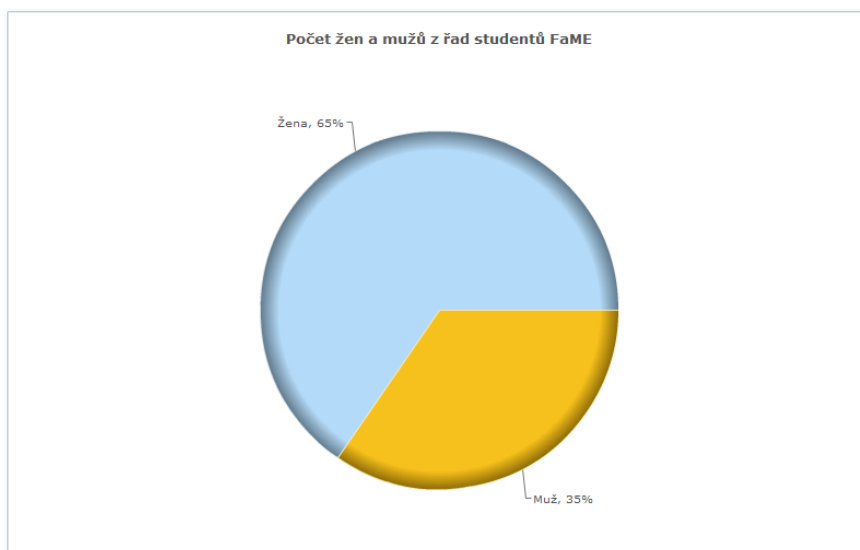
Z celkového souboru 724 (704) studentů je 523 žen a 201 mužů. Většina respondentů z řad studentů je ve věku 22 a 23 let.

### ***Student FaME***

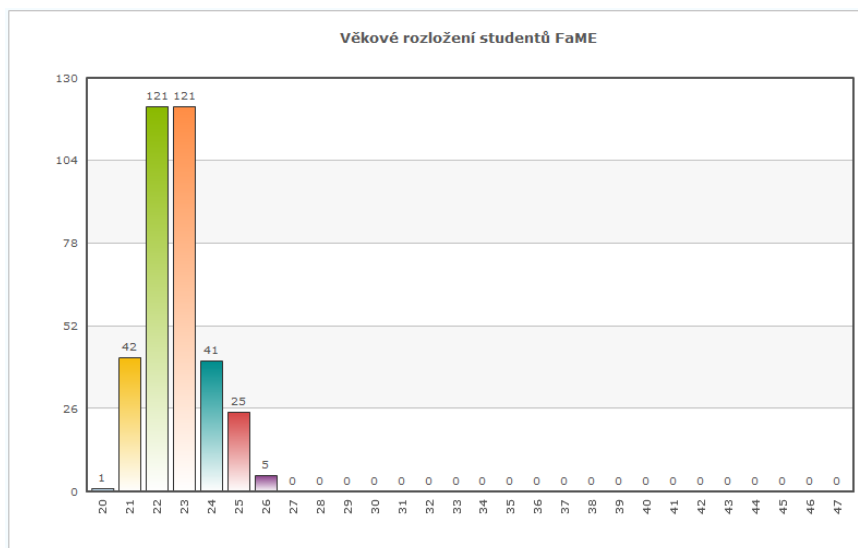
Ve výběrovém vzorku z Fakulty managementu a ekonomiky ve Zlíně převládají respondenti se statutem student a pohlavím žena. Modus, tedy

nejčetnější věk u testovaných studentek FaME UTB je věk 23 let. Medián věku studentek je také věk 23 let. Modus u testovaných studentů FaME je věk 22 let. Medián věku studentů je stejný, jako u studentek, tedy 23 let. Na grafu níže je vidět celkové rozložení studentů a studentek FaME UTB dle pohlaví, které říká, že z řad studentů se výzkumu účastnilo celkem 123, což tvoří 34.5% ze vzorku všech studujících respondentů FaME UTB a celkem 233 studentek, což tvoří 65.5% ze vzorku všech studujících respondentů FaME UTB.

*Obrázek 5.1: Rozložení studentů FaME dle pohlaví*



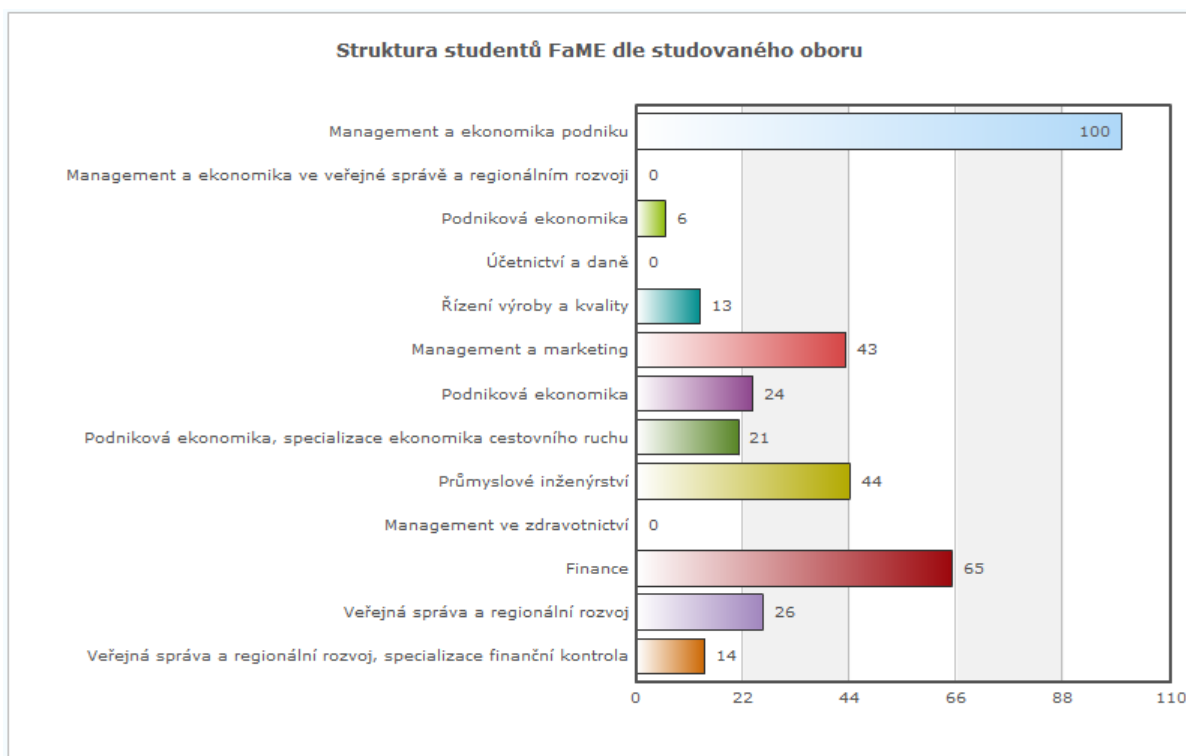
Většina respondentů z řad studentů Fakulty managementu a ekonomiky žijí v domácnosti sami a bez dětí (98.9%). Pouze 1% studentů žije v domácnosti s partnerem, ale i tak bez dětí.



Obrázek 5.2: Věkové rozložení studentů FaME

Na fakultě managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně ze vzorku 356-ti studentů bylo 31% vzorku tvořeno studenty bakalářského stupně a 68% vzorku pak studenty magisterského stupně. Většina respondentů FaME UTB studuje obor Management a ekonomika podniku, celkem tedy 28.1% respondentů z FaME UTB. Dalším nejfrekventovanějším oborem studia jsou Finance, které studuje 18.26% studentů FaME UTB. Na třetím místě je pak průmyslové inženýrství v zastoupení 12.4% studentů a Management a marketing v zastoupení 12.1% studentů. Na grafu níže je zobrazena struktura oborů studia na FaME UTB v absolutních číslech.

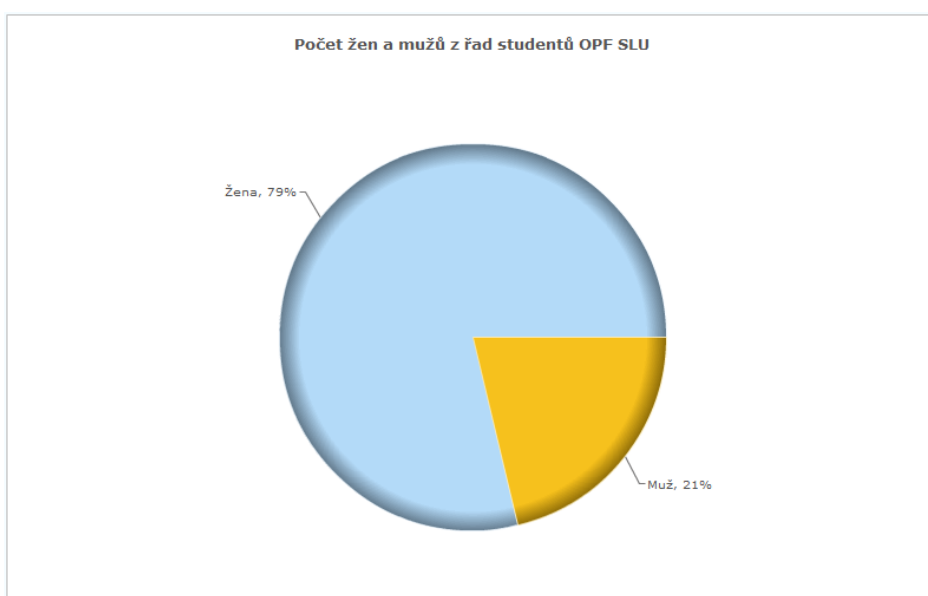




*Obrázek 5.3: Rozložení studentů FaME dle studovaného oboru*

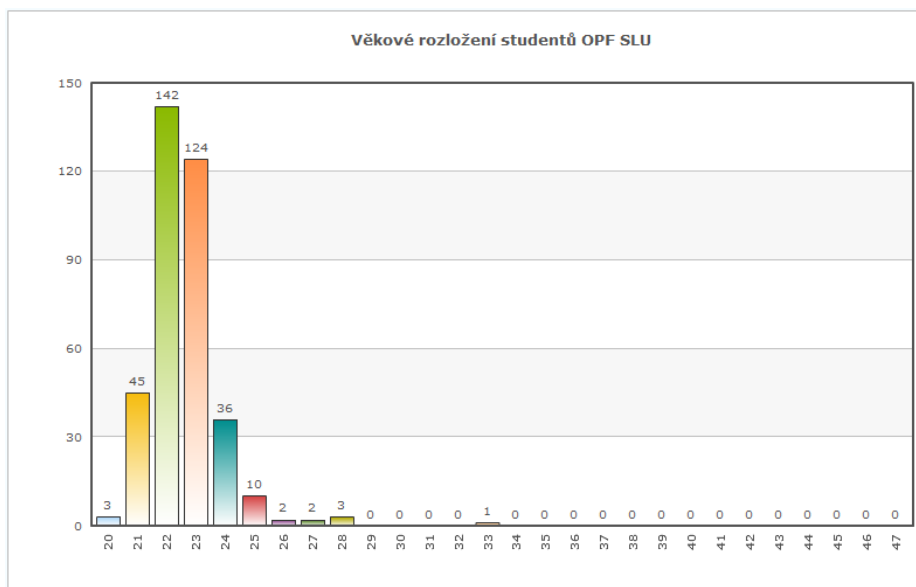
### ***Student OPF SLU***

Ve výběrovém vzorku z Obchodně podnikatelské fakulty v Karviné také převládají také respondenti se statutem student a pohlavím žena, a to v 79-ti %. Modus, tedy nejčetnější věk u testovaných studentek OPF SLU je věk 22 let. Medián věku studentek je také věk 22.5 roku. Modus u testovaných studentů OPF SLU je také věk 22 let. Medián věku studentů je 23 let. Na grafu níže je vidět celkové rozložení studentů a studentek OPF SLU dle pohlaví, které říká, že z řad studentů se výzkumu účastnilo celkem 78, což tvoří 21.3% ze vzorku všech studujících respondentů OPF SLU a celkem 289 studentek, což tvoří 78.7% ze vzorku všech studujících respondentů OPF SLU.



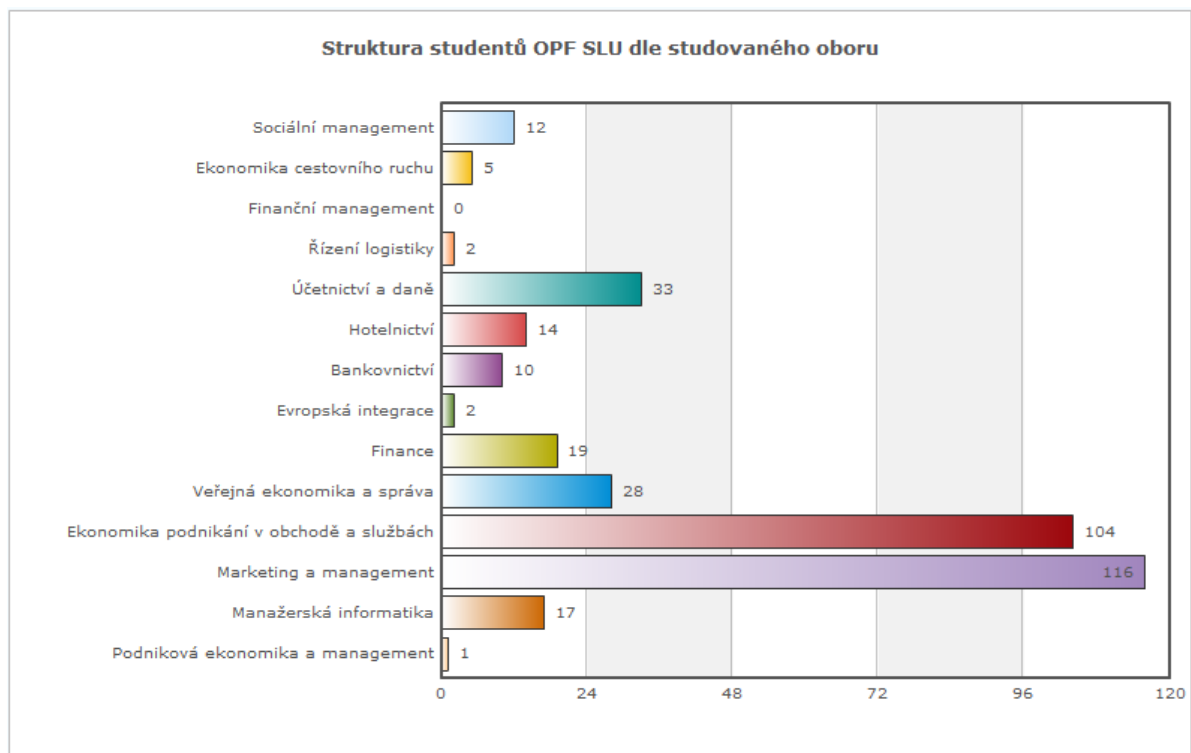
*Obrázek 5.4: Rozložení studentů OPF SLU dle pohlaví*

Většina respondentů z řad studentů Obchodně podnikatelské fakulty žijí v domácnosti sami a bez dětí (98.9%). Pouze 1% studentů žije v domácnosti s partnerem, ale i tak bez dětí. Z pohledu rodinného statutu je u studentů OPF SLU tedy stejná struktura jako u studentů FaME UTB.



Obrázek 5.5: Věkové rozložení studentů OPF SLU

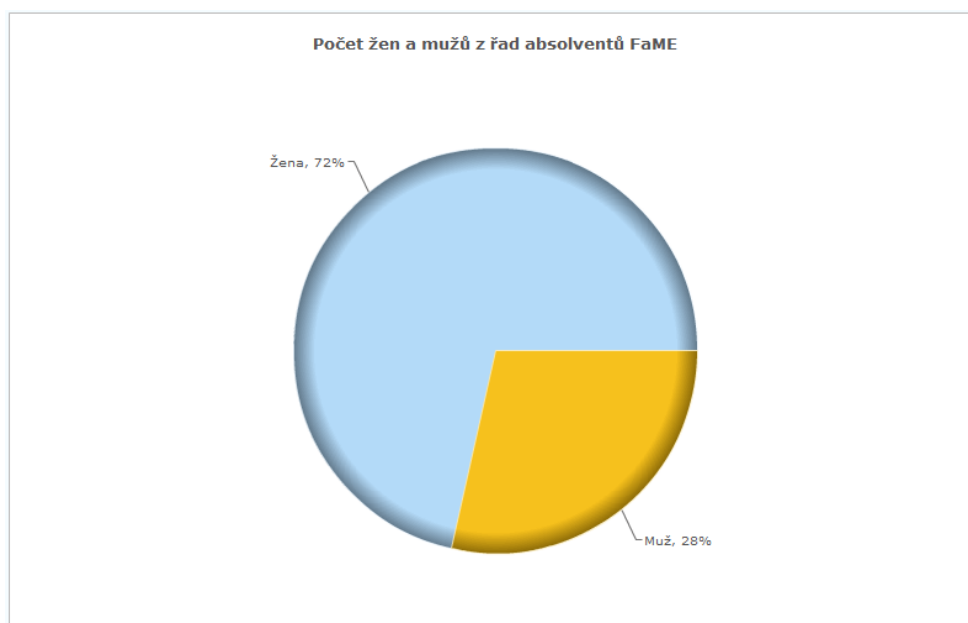
Na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné ze vzorku 368-mi studentů se výzkumu zúčastnilo 60% studentů bakalářského stupně a 40% studentů magisterského stupně. Z obrázku níže je vidět, že největší zastoupení (116 respondentů) má mezi studenty OPF SLU obor studia Marketing a management, který studuje 31.5% respondentů. Dalších 28.3% studentů zde studuje obor Ekonomika podnikání v obchodě a službách. Na třetím místě je pak obor Účetnictví a daně v zastoupení necelých 9% studentů a Veřejná ekonomika a správa v zastoupení 7.6% studentů. Na grafu níže je zobrazena struktura oborů studia na OPF SLU v absolutních číslech.



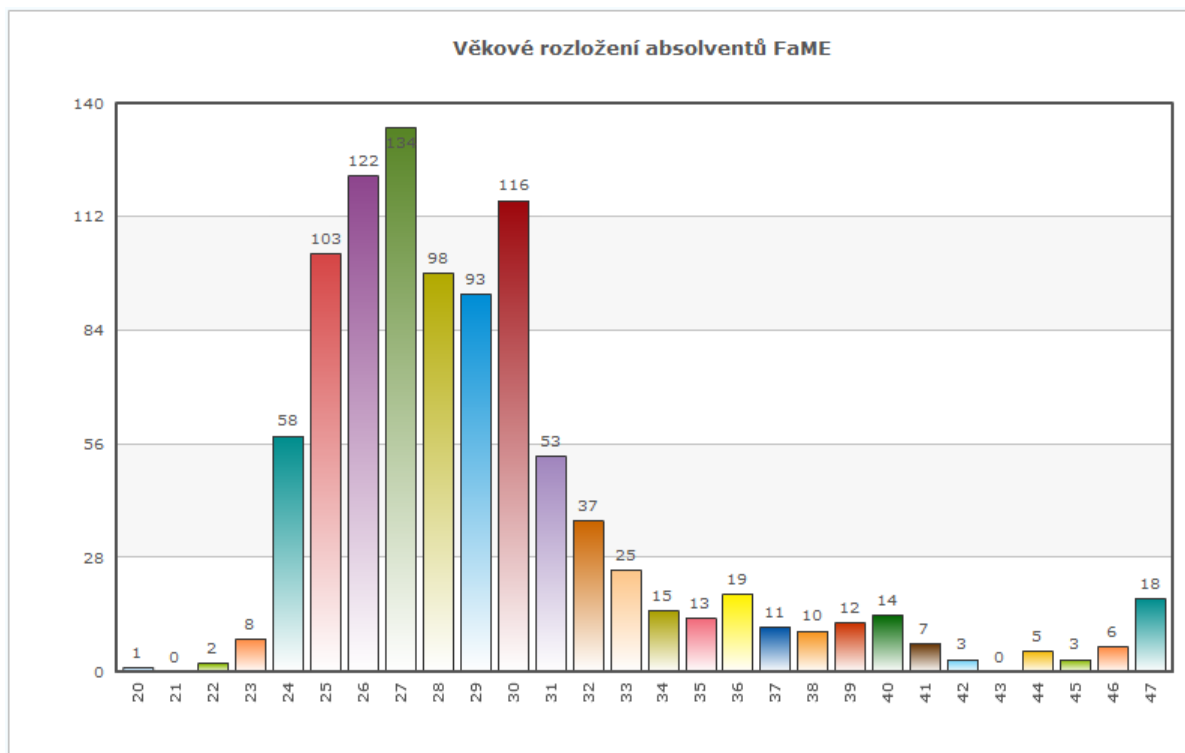
*Obrázek 5.6: Rozložení studentů OPF SLU dle studovaného oboru*

### ***Absolvent FaME***

Ve výběrovém vzorku z Fakulty managementu a ekonomiky ve Zlíně převládají se statutem absolvent ženy (65%). Mužů se účastnilo 35%. Modus testovaných absolventek i absolventů FaME je u každého pohlaví věk 27 let. Na grafu níže je vidět celkové věkové rozdělení absolventů FaME.



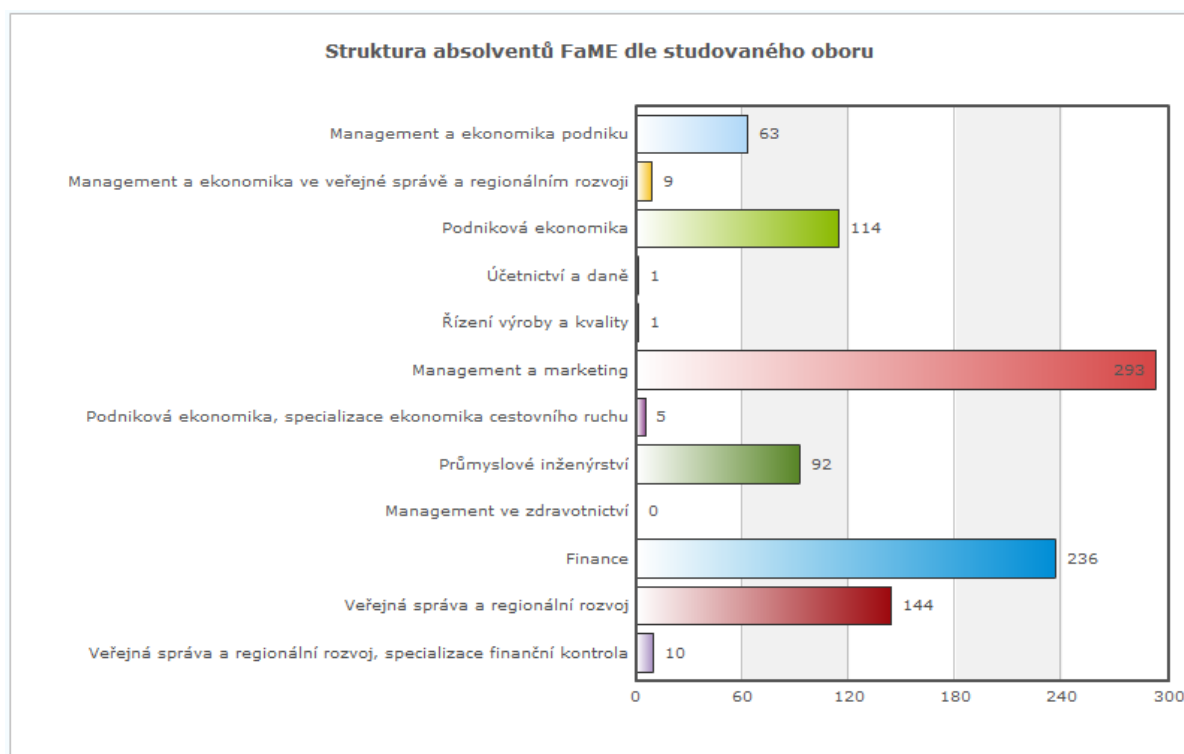
*Obrázek 5.7: Rozložení absolventů FaME dle pohlaví*



*Obrázek 5.8: Věkové rozložení absolventů FaME*

Většina respondentů z řad absolventů FaME byla ve věku 25 až 30 let a z řad absolventů OPF SLU ve věku 21 až 24 let. Z řad absolventů z Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se výzkumu účastnilo 103 respondentů ve věku 25 let, 122 respondentů ve věku 26 let, 134 respondentů ve věku 27 let, s věkem 28 let to bylo 98 respondentů, 93 respondentů ve věku 29 let a ve věku 30 let pak 116 respondentů.

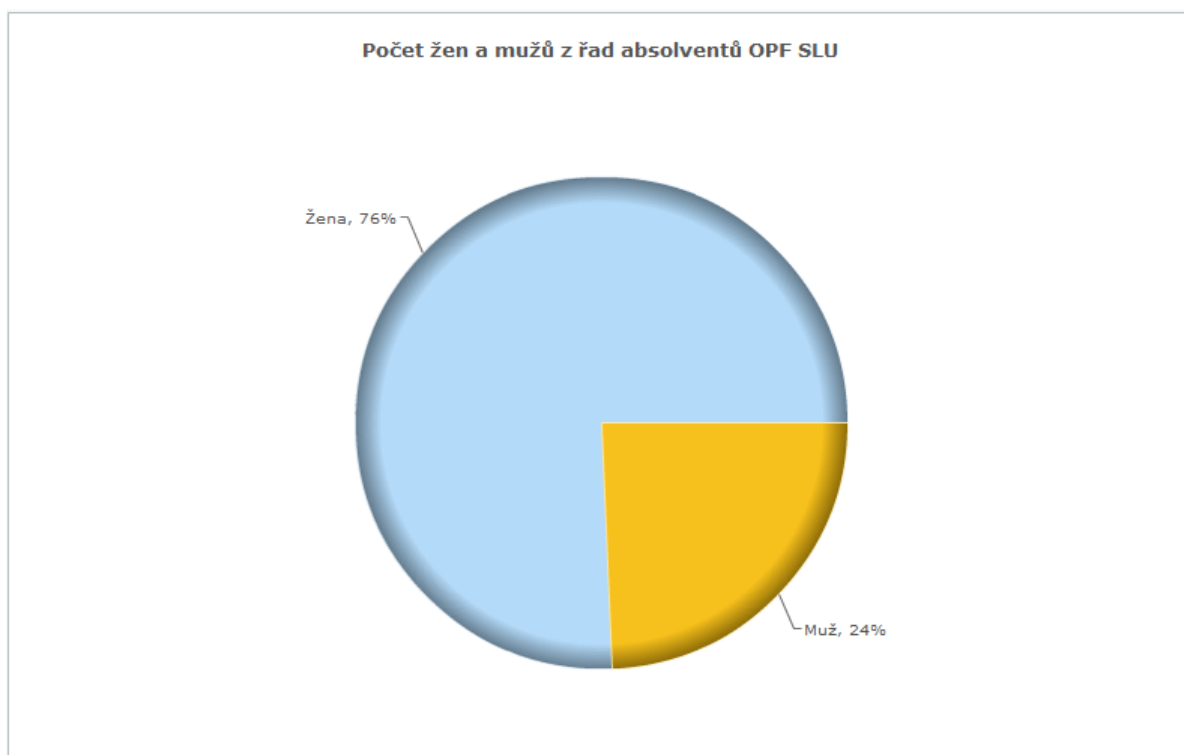
Z pohledu rodinného statutu žije většina absolventů Fakulty managementu a ekonomiky s partnerem. Z toho 41% absolventů z FaME žije v domácnosti s partnerem bez dětí a 27% pak s partnerem s dětmi. Ze svobodných absolventů FaME žije 31% respondentů v domácnosti sám a bez dětí a 1% respondentů pak sám, ale s dětmi.



*Obrázek 5.9: Rozložení absolventů FaME dle studovaného oboru*

Ze vzorku respondentů fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně většina absolventů ukončila studium v roce 2007 – 2011. V roce 2004 ukončilo studium 10 respondentů, v roce 2005 to bylo 27 absolventů, v roce 2006 pak 88 respondentů. V roce 2007 ukončilo studium 116 respondentů ze vzorku, v roce 2008 to bylo 163 respondentů, v roce 2009 pak 226 respondentů. V roce 2010 absolvovalo danou fakultu 152 respondentů ze vzorku a v roce 2011 pak 185 respondentů. Mezi respondenty FaME převládají absolventi oboru Management a marketing (293 absolventů). Dalších 236 absolventů FaME absolvovalo obor Finance a na třetím místě jsou pak absolventi oboru Veřejná správa a regionální rozvoj v zastoupení 144 respondentů. Celých 69,3 % z celkového počtu absolventů FaME studovalo prezenční formou, ve které v 83% případů převládali absolventi s nejvyšším dosaženým vzděláním magistr a v přibližně 16% to pak byli bakaláři. Zbylých 30,07 % absolventů FaME studovalo kombinovanou formou a u těchto respondentů v 96% převládali absolventi s nejvyšším dosaženým vzděláním magistr a bakaláři pak pouze ve zhruba 2%.

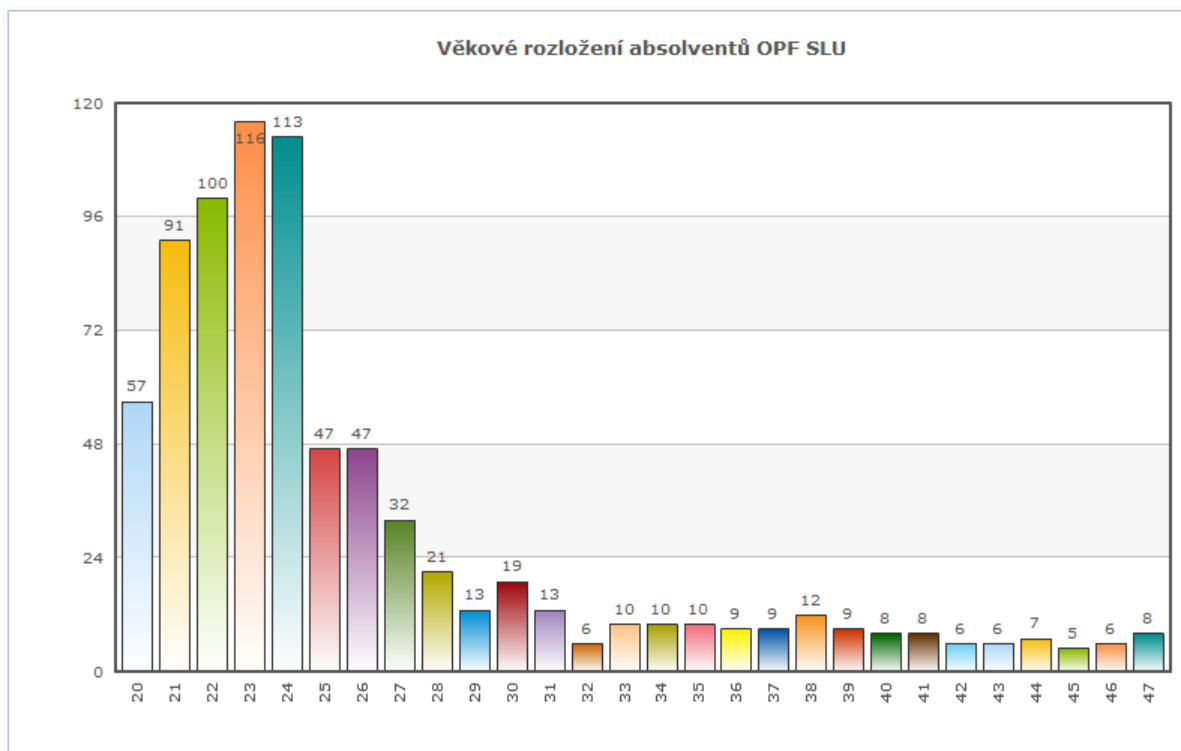
## *Absolvent OPF SLU*



*Obrázek 5.10: Rozložení absolventů OPF SLU dle pohlaví*

Ve výběrovém vzorku z Obchodně podnikatelské fakulty v Karviné také převládají ženy, a to v 76-ti %. Modus testovaných absolventek OPF SLU je věk 23 let. Mužů se zde účastnilo 24% a modus této skupiny respondentů je věk 22 let. Na grafu níže je vidět celkové věkové rozložení absolventů OPF SLU.

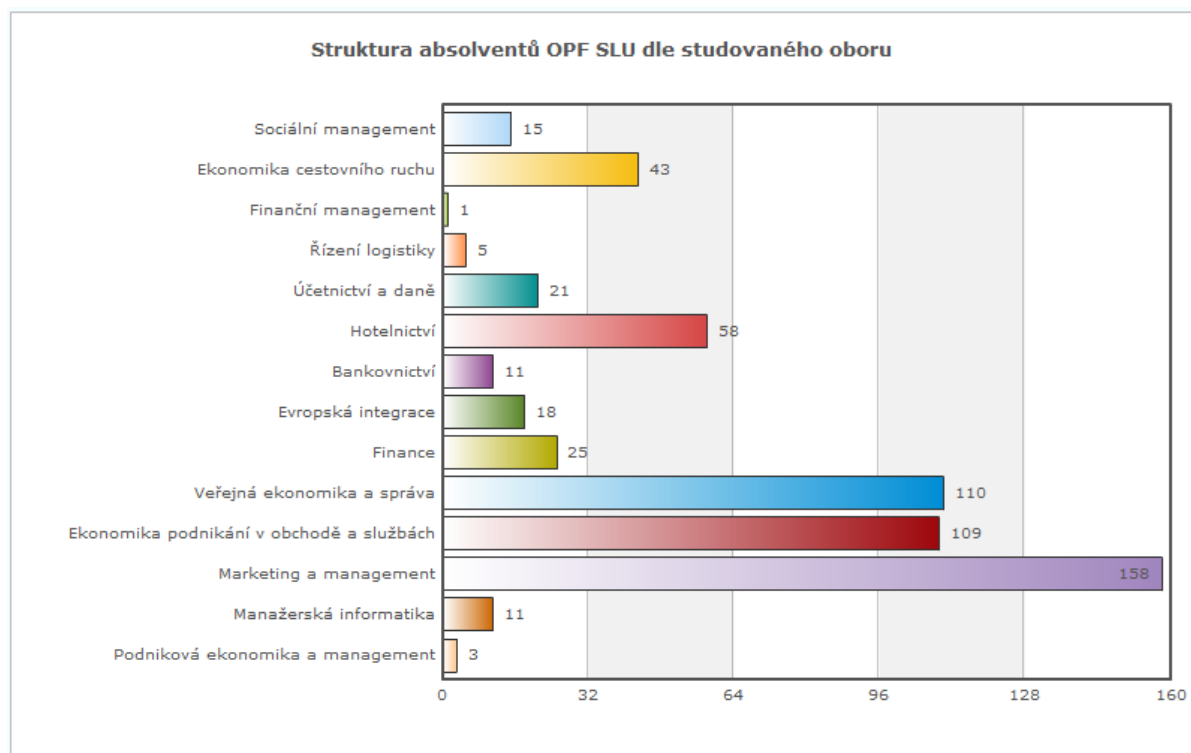




*Obrázek 5.11: Věkové rozložení absolventů OPF SLU*

Z řad absolventů Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity v Karviné se výzkumu účastnilo 91 respondentů ve věku 21 let, 100 respondentů ve věku 22 let, 116 respondentů ve věku 23 let a ve věku 24 let to pak bylo 113 respondentů.

Většina respondentů Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity v Karviné žije v domácnosti sám. Z toho 48% absolventů z OPF SLU žije v domácnosti sám a bez dětí a 3% pak s dětmi. Z absolventů, kteří žijí ve společné domácnosti s partnerem má 17% děti a bezdětných je pak 32%.



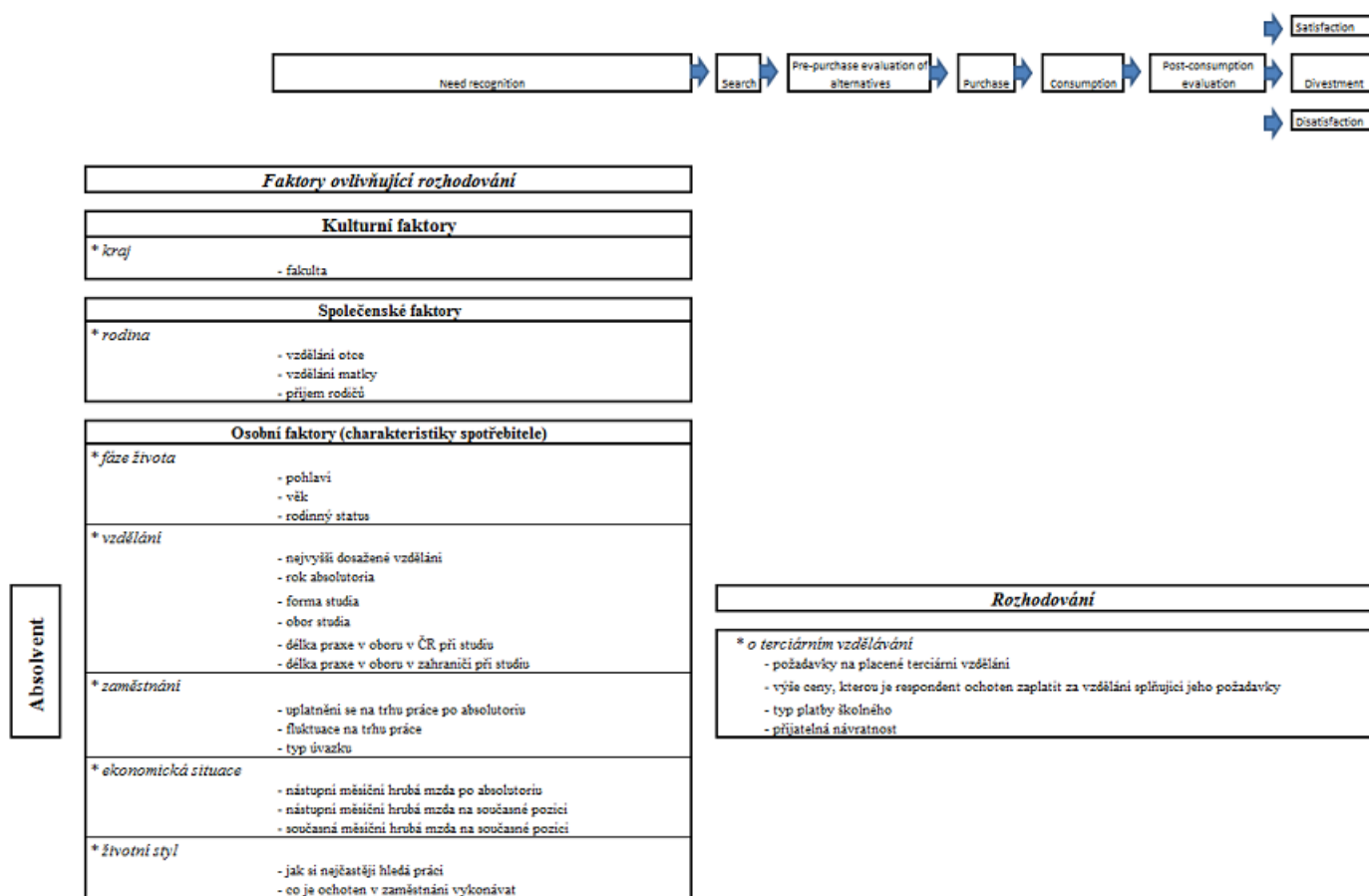
*Obrázek 5.12: Rozložení absolventů OPF SLU dle studovaného oboru*

Ze vzorku respondentů Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity v Karviné ukončila studium většina respondentů ze vzorku v letech 2009 až 2011. V roce 2007 to bylo pouze 12 respondentů a v roce 2008 absolvovalo 24 respondentů. V roce 2009 ukončilo svá studia na OPF SLU 70 respondentů z testovaného vzorku, v roce 2010 to bylo 173 absolventů a v roce 2011 pak v počtu 471 respondentů. Mezi absolventy OPF SLU převládají absolventi oboru Marketing a management a to v počtu 158 respondentů. Na druhém místě jsou pak absolventi oboru Veřejná ekonomika a správa v zastoupení 110 respondentů a absolventi oboru Ekonomika podnikání v obchodě a službách a to v zastoupení 109 respondentů. V počtu 58 respondentů jsou to pak absolventi oboru Hotelnictví a v počtu 43 pak absolventi oboru Ekonomika cestovního ruchu. Celých 69.9 % z celkového počtu absolventů OPF SLU studovalo prezenční formou, ve které v 84% převládali absolventi s nejvyšším dosaženým vzděláním bakalář a v přibližně 15% to pak byli magistři. A. Zbýlých 30.1 % absolventů FaME studovalo kombinovanou formou a u těchto respondentů v 85% převládali absolventi s nevyšším dosaženým vzděláním bakalář a magistři pak pouze ve zhruba 15%.

## 4.2.2 Výchozí testované modely rozhodování studenta a absolventa o budoucím vzdělání

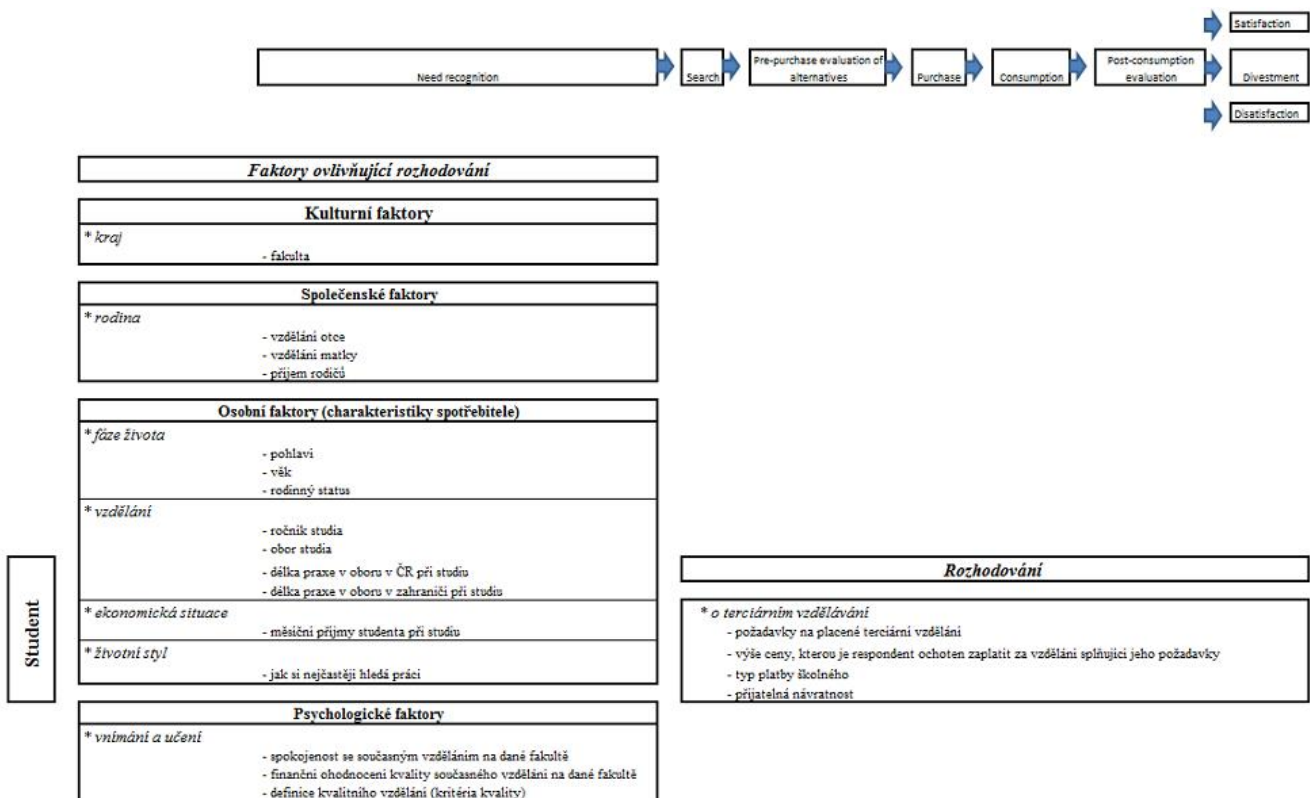
V následující části je uveden výchozí testovaný model studenta a absolventa.

Na následujícím obrázku je zachycen testovaný model absolventa. Jelikož absolventi již v době dotazníkového šetření nestudují a někteří z nich již pracují, tak se jednotlivé testované atributy u studenta a absolventa mísky liší. Z tohoto důvodu je pro absolventa i studenta vytvořen model, který byl testován v rámci kvalitativního i kvantitativního šetření. V kapitole výše jsou již uvedeny výstupy tohoto testování a následně jsou ty atributy, u kterých se potvrdil statisticky průkazný vztah reflektovány ve finálním modelu studenta/absolventa.



Obrázek 5.13: Výchozí testovaný model absolventa

Níže je pak uveden výchozí testovaný model studenta, který byl sestaven na základě teoretických východisek a výsledků kvalitativního výzkumu.



Obrázek 5.14: Výchozí testovaný model studenta

### 4.2.3 Výsledky kvantitativního šetření

Bylo vyvinuto značné úsilí k získání maximálního počtu vyplněných dotazníků. Výsledná velikost výběrového souboru je dostatečná a při jeho velikosti je možno předpokládat přípustnou chybu odhadu. Výběrový soubor je tvořen 32-mi proměnnými u absolventů a 35-ti proměnnými u studentů. Nejedná se o normální rozdělení dat. Zodpovězení všech otázek v dotazníku nebylo pro respondenty povinné a z toho důvodu nebyly nevyplněné dotazníky vyřazeny. Chybějící údaje byly vynechány párově, což je v souladu s použitými metodami. V obou případech (ať už se data nahrazují nebo se vynechají) se dopouštíme výběrové chyby, ale u obou kategoriálních proměnných je menší chybou data vynechat, než se je pokoušet odhadovat dle většiny vzorku. Neúplných údajů v procentech byl u studentů velmi malý podíl. Přesně bylo rozpětí chybějících dat u 35-ti otázek u studentů 0,6 – 4,9% a u 32 otázek u absolventů 35,3 – 68,7%.

Kritéria rozhodování respondenta o platbě za vzdělání na dané ekonomické fakultě jsou:

V1: Požadavky na placené terciární vzdělání

V2: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky

V3: Preferovaný typ platby školného

V4: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného

Výzkumné otázky jsou:

VO11: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny kulturními atributy.

VO12: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny společenskými atributy.

VO13: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny osobními atributy.

VO14: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny psychologickými atributy.

VO21: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna kulturními atributy.

VO22: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna společenskými atributy.

VO23: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna osobními atributy.

VO24: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna psychologickými atributy.

VO31: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn působením kulturními atributy.

VO32: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn společenskými atributy.

VO33: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn osobními atributy.

VO34: Preferovaný typ platby školného je ovlivněn psychologickými atributy.

VO41: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna působením kulturními atributy.

VO42: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna společenskými atributy.

VO43: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna osobními atributy.

VO44: Přijatelná návratnost investice ve formě školeného je ovlivněna psychologickými atributy.

V části výsledků kvantitativních dat jsou využity tyto statistické metody: Spearmanův korelační koeficient, Pearsonův chí-kvadrát test, Mann-Whitneyho U-testu či Kruskal-Wallisův test. U souboru statistických dat, která jsou základem tohoto výzkumu, nelze předpokládat normální rozdělení pravděpodobností sledovaného znaku. Z tohoto důvodu byly k testování následujících hypotéz použity neparametrické metody.

Spearmanův koeficient pořadové korelace je bezrozměrné číslo, které udává statistickou závislost (korelaci) neboli těsnost vztahu mezi dvěma jevy. Jde o neparametrickou metodu, která využívá při výpočtu pořadí hodnot sledovaných veličin a nevyžaduje tedy normalitu dat. Výhodou je, že lze tuto metodu použít

pro popis lineární i nelineární závislosti. Spearmanův koeficient korelace nabývá hodnot z intervalu  $<-1; 1>$  a dle toho, zda je hodnota korelačního koeficientu kladná či záporná, se usuzuje na směr závislosti. Absolutní hodnota korelačního koeficientu potom vyjadřuje lineární závislost. Čím blíže je absolutní hodnota k jedné, tím silnější (těsnější) je lineární závislost mezi znaky X a Y [40, s. 51].

A co je nízká a co naopak vysoká korelace? De Vaus (2002) navrhuje následující klasifikaci [7]:

Tab. 5.9: Interpretace hodnot korelačního koeficientu

<b>Hodnota korelace</b>	<b>Interpretace souvislosti</b>
0,01 – 0,09	triviální, žádná
0,10 – 0,29	nízká až střední
0,30 – 0,49	střední až podstatná
0,50 – 0,69	podstatná až velmi silná
0,70 – 0,89	velmi silná
0,90 – 0,99	téměř perfektní

Pearsonův chí-kvadrát test je metoda matematické statistiky, která umožňuje ověřit, zda má náhodná veličina určité předem dané rozdělení pravděpodobnosti. Takové rozdělení může být dáno včetně parametrů nebo s neznámými parametry. Test se mimo jiné často používá pro ověřování hypotéz v kontingenční tabulce.

Mann-Whitneyho U-test se používá při porovnání mediánů dvou nezávislých vzorků. Test odpovídá na otázku, zda je rozdíl mediánů (přesněji průměrů pořadí) dvou skupin statisticky významný anebo jen náhodný. Pokud je rozdíl významný ( $p < 0.05$ ), znamená to, že mezi pořadovou proměnnou a binární proměnnou (skupinou) existuje statisticky významný vztah.

Kruskal-Wallisův test je neparametrickou obdobou jednoduchého třídění analýzy rozptylu (analýzy rozptylu pro jeden faktor). Krabicový diagram Kruskal-Wallisova testu přehledně znázorňuje charakter zjištěných dat a tak umožňuje získat komplexní obraz rozložení dat. Na ose x a y jsou vyneseny hodnoty proměnných. Horizontální čára uprostřed obdélníku zobrazuje hodnotu mediánu, tedy 50. percentil. Spodní hrana obdélníku zobrazuje první kvartil (25. percentil) a horní hrana pak zobrazuje 3. kvartil (75. percentil). Délka obdélníku vyjadřuje mezikvartilové rozpětí, tedy středních 50% hodnot souboru. Antény (úsečky) pak reprezentují celkové minimální a maximální rozpětí hodnot.

Hypotézy v jednotlivých oblastech výzkumných otázek:

*VO11: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny kulturními atributy.*

V tabulce níže jsou uvedeny všechny testované požadavky na placené terciární vzdělání a jejich příslušné kódy. Následně je zde uvedena také tabulka s přehledem absolutní a relativní četnosti jednotlivých požadavků.

Tab. 5.10: Kódy jednotlivých požadavků na placené terciární vzdělání

	<b>Požadavky - kódy</b>
1	zajištění kvalitní stáže, workshopy, debaty, diskuze - praxe a studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru - seminární práce či projekty formou konzultace ve firmách - případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprava na praxi
2	dostupnost vzdělání pro všechny
3	studentské výhody - při platbě školného finanční zvýhodnění (doprava a sporty zdarma, kvalitní ubytování zdarma nebo za přijatelnější ceny, kvalitní stravování a příspěvek na stravu, dobrovolná účast ve výuce)
4	vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě)
5	jasné stanovení požadavků na studenta a transparentní a objektivní systém hodnocení, řešení stížností
6	jistota či vysoká šance uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistota návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí)
7	jistota, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality - transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného a cena školného odpovídající poskytované kvalitě vzdělání, možnost odpuštění v případě vynikajícího prospěchu, vyšší informovanost o půjčkách na školné a kvalitní finanční poradenství



8	lepší organizace výuky - menší počet studentů v učebnách – individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na opravu zkoušky, flexibilnější rozvrh
9	motivace v seberozvoji pro studenty - širší nabídka stipendií - stipendia za účast na projektech, stážích, více studentských slev
10	možnost volby předmětů po celé studium, kantora
11	renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul)
12	vyšší odbornost a praktická znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníci z praxe na přednáškách, vyšší ochota a motivace kantorů učit
13	to co je nyní, je dostačující

Ze statistického ověřování byly vyřazeny hodnoty sledovaných proměnných, tedy požadavků číslo 2, 3, 5, 7, 9, 10 a 13, které nedostatečně diferencovaly soubor.

Tab. 5.11: Absolutní a relativní četnosti jednotlivých kódů požadavků

		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Valid	1	552	22.6	36.4	36.4
	2	5	0.2	0.3	36.7
	3	13	0.5	0.9	37.5
	4	325	13.3	21.4	59
	6	349	14.3	23	81.9
	7	6	0.2	0.4	82.3
	8	52	2.1	3.4	85.8
	9	17	0.7	1.1	86.9
	10	2	0.1	0.1	87
	11	57	2.3	3.8	90.8
	12	131	5.4	8.6	99.4
	13	9	0.4	0.6	100

	Total	1518	62.2	100	
Missing	System	924	37.8		
Total		2442	100		

*H111: Mezi krajskou příslušností studia respondentů (studovanou fakultou) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi jednotlivými fakultami a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 97.397 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.000. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a dá se tedy tvrdit, že existuje statisticky významný vztah mezi požadavky na placené terciární vzdělání a krajskou příslušností studia VŠ.

Největší rozdíl mezi respondenty jednotlivých fakult je prokázán především u požadavků číslo 6, 11 a 12. Požadavek na jistotu návratnosti investice do vzdělání, vysokou šanci na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost na trhu práce) a práci po absolutoriu za vyšší mzdu než SŠ je volen ze 49.3% respondenty Fakulty managementu a ekonomie Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále již FaME) a z 50.7% pak respondenty Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity (dále již OPF SLU). Co se týká požadavku číslo 11, tedy požadavku na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul), tak tento požadavek je preferován v rozložení 17.5% respondentů FaME a 82.5% respondentů OPF SLU. U požadavku na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, zahraniční vyučující, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učít je pak preference 77.9% respondentů FaME a 22.1% respondentů OPF SLU.

Celkově z pohledu jednotlivých fakult, respondenti z FaME považují za nejdůležitější požadavky, které by univerzita musela splnit, aby byli ochotni si vzdělání zaplatit, právě tyto konkrétní požadavky:

- zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - tedy na praxi orientovanou výuku, studijní pobyty v českých i zahraničních firmách

odpovídající studovanému oboru, seminární práce či projekty formou konzultací ve firmách, případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů a kvalitní přípravu na praxi. Toto je celkově preferováno 41% respondenty FaME.

- vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě). Toto je celkově preferováno 23.9% respondenty FaME.
- jistota návratnosti investice do vzdělání, vysoká šance na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost na trhu práce) a po absolutoriu práce za vyšší mzdu než SŠ. Toto je celkově preferováno 18.9% respondenty FaME.

Celkově respondenti z OPF SLU považují za nejdůležitější požadavky, které by univerzita musela splnit, aby byli ochotni si vzdělání zaplatit, právě tyto konkrétní požadavky:

- stejně jako respondenti FaME zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - tedy na praxi orientovanou výuku, studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru, seminární práce či projekty formou konzultací ve firmách, případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů a kvalitní přípravu na praxi. Toto je celkově preferováno 32.2% respondenty OPF SLU.

Druhý a třetí požadavek je u respondentů OPF SLU v opačném pořadí než u respondentů FaME.

- jistota návratnosti investice do vzdělání, vysoká šance na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost na trhu práce) a po absolutoriu práce za vyšší mzdu než SŠ. Toto je celkově preferováno 31.8% respondenty OPF SLU.
- vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě). Toto je celkově preferováno 19.4% respondenty OPF SLU.

*VO12: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny společenskými atributy.*

*H121: Mezi vzděláním otce respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi vzděláním otce respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.437 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

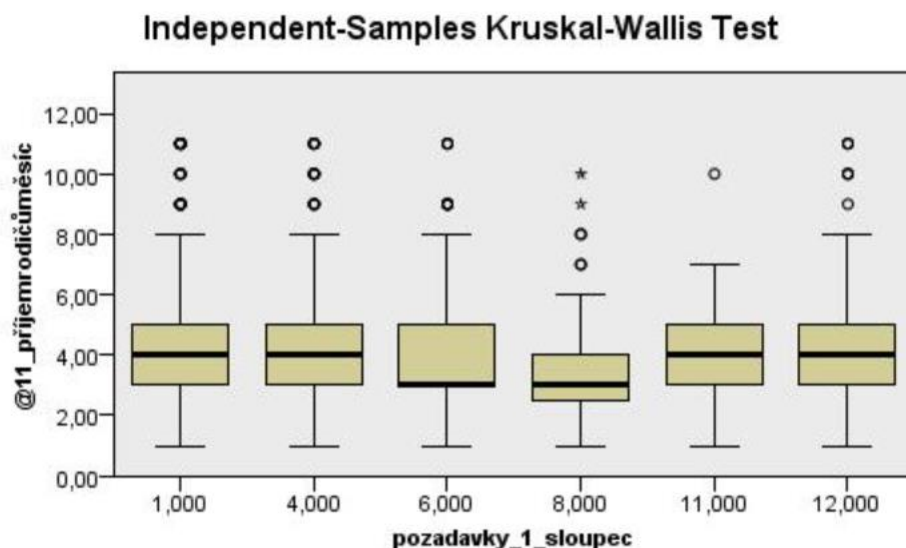
*H122: Mezi vzděláním matky respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi vzděláním matky respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.213 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H123: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @11_příjemrodičůměsíc is the same across categories of požadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,038	Reject the null hypothesis.

*Obrázek 5.15: Kruskal-Wallisův test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše příjmů rodičů při studiu respondenta*



Obrázek 5.16: Kruskal-Wallisův test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše příjmů rodičů při studiu respondenta

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.038 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Mediány, které se odlišují od většiny souboru, se nacházejí u požadavku číslo 6 a 8. Požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) stejně jako požadavek na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách - individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na opravu zkoušek a flexibilnější rozvrh uvádí respondenti, u kterých je hodnota měsíčního příjmu rodičů v době jejich studií ve výši 20 001 – 30 000 Kč hrubého. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je hodnota měsíčního příjmu rodičů v době jejich studií ve výši 30 001 – 40 000 Kč hrubého.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 8, tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tuto hodnotu vynechávat.

*VO13: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny osobními atributy.*

*H131: Mezi pohlavím respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi pohlavím respondentů a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 16.405 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.006. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a dá se tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a pohlavím respondentů.

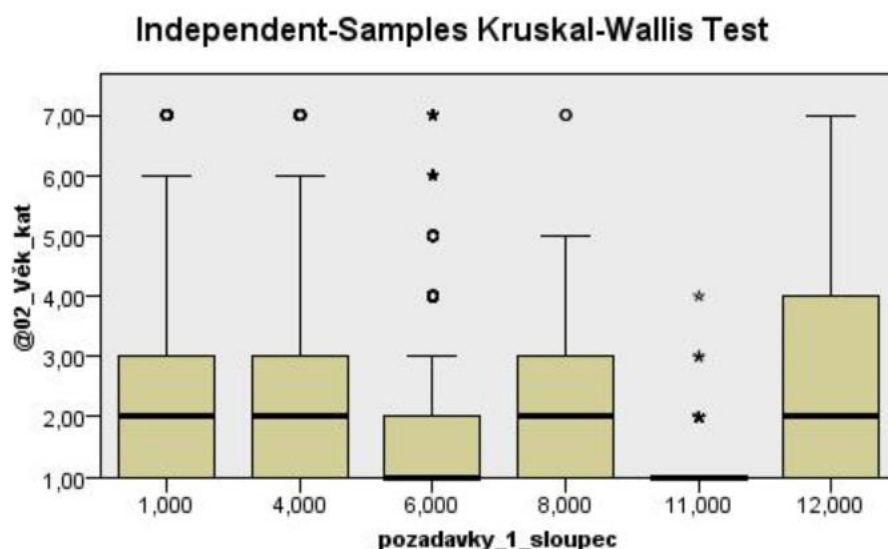
Jiné procentuální zastoupení respondentů než u většiny souboru je především u požadavků číslo 11 a 12. Požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul) je preferován v rozložení 84.2% ženy a 15.8% muži. U požadavku na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, zahraniční vyučující, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit je pak preferován ze 61.8% ženami a ze 38.2% muži. Zbytek souboru je v rozložení 70:30 (ženy:muži).

*H132: Mezi věkovou kategorií respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
2	The distribution of @02_Věk_kat is the same across categories of požadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Obrázek 5.17: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a věková kategorie respondenta



Obrázek 5.18: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a věkové kategorie respondenta

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi věkovou kategorií respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.000 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah věkové kategorie respondentů a požadavků na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Mediány, které se odlišují od většiny souboru, se nacházejí u požadavku číslo 6 a 11. Z hodnot součtu pořadí pro jednotlivé skupiny vyplývá, že požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) stejně jako požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul) uvádí respondenti, u kterých je v

průměru věková kategorie 20-23 let. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je v průměru věková kategorie 24-26 let.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 6 a 11, tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) a na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tuto hodnotu vynechávat.

*H133: Mezi rodinným statutem respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi rodinným statutem respondenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 59.982 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.000. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a zvolený test tedy prokazuje, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a rodinným statutem respondenta.

Výrazně jiné procentuální zastoupení respondentů než u většiny souboru je především u požadavku číslo 6 a 11. Požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) je preferován v rozložení 71.3% respondentů žijících bez partnera a bez dětí, 0.9% respondentů žijících bez partnera ale s dětmi, pak 14.3% respondentů žijících s partnerem bez dětí a 13.5% respondentů žijících s partnerem i s dětmi. Dalším požadavkem, který se odlišuje rozložením v souboru je požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). Ten je preferován v rozložení 94.7% respondentů žijících bez partnera a bez dětí a 5.3% respondentů žijících s partnerem a bez dětí. Respondenti žijící bez partnera s dětmi nebo s partnerem a s dětmi u tohoto požadavku zastoupení nebyli. Zbytek souboru je přibližně v rozložení 65:1:25:9 (bez partnera bez dětí:bez partnera s dětmi:s partnerem bez dětí:s partnerem s dětmi).



Celkově je v testovaném souboru 64.3% respondentů žijících bez partnera a bez dětí. Dále 1% z testovaných respondentů žije bez partnera s dětmi. Další početnější skupinou jsou pak respondenti žijící s partnerem a bez dětí a ti jsou v souboru zastoupeni celkem z 23% a dalších 11.7% respondentů pak žije s partnerem a s dětmi.

*H134: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 9.913 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.448. Jelikož tato hodnota je větší než hladina významnosti alfa 0.05, tak nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.

*H135: Mezi rokem absolutoria absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi rokem absolutoria absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 57.020 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.749. Jelikož tato hodnota je větší než hladina významnosti alfa 0.05, tak nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.

*H136: Mezi ročníkem studia studenta a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi ročníkem studia studenta a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.115 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H137: Mezi formou studia u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Ze statistického ověřování byly vyřazeny hodnoty sledovaných proměnných, tedy požadavků číslo 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11 a 13, které nedostatečně diferencovaly soubor.

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi formou studia u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 14.696 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.005. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a zvolený test tedy prokazuje, že existuje statisticky významný vztah mezi požadavky na placené terciární vzdělání a formou studia absolventa.

Výrazně jiné procentuální zastoupení respondentů než u většiny souboru je především u požadavku číslo 6. Požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) je preferován v rozložení 62.5% absolventů s denní formou studia a 37.5% absolventů s kombinovanou formou studia. Zbytek souboru je přibližně v rozložení 70:30 (absolventi s denní formou studia:absolventi s kombinovanou formou studia).

Celkově je v testovaném souboru 72.8% absolventů, kteří studovali denní formu studia a 27.2 absolventů, kteří studovali kombinovanou formu studia.

Celkově z pohledu jednotlivých forem studia považují absolventi uvádějící denní formu studia za nejdůležitější požadavky, které by univerzita musela splnit, aby byli ochotni si vzdělání zaplatit, právě tyto konkrétní požadavky:

- zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - tedy na praxi orientované výuky, studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru, seminární práce či projekty formou konzultací ve firmách, případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů a kvalitní přípravu na praxi. To je celkově preferováno 45.5% absolventů s denní formou studia.
- vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější

vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě). To je celkově preferováno 24.7% absolventů s denní formou studia.

- jistota návratnosti investice do vzdělání, vysoká šance na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost na trhu práce) a po absolutoriu práce za vyšší mzdu než SŠ). To je celkově preferováno 15.5% absolventů s denní formou studia.

Absolventi uvádějící kombinovanou formu studia nejčastěji volili tyto konkrétní požadavky, které by univerzita musela splnit, aby byli ochotni si vzdělání zaplatit:

- stejně jako absolventi denní formy studia zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - tedy na praxi orientovanou výuku, studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídající studovanému oboru, seminární práce či projekty formou konzultací ve firmách, případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů a kvalitní přípravu na praxi. To je celkově preferováno 35.9% absolventů uvádějícími kombinovanou formu studia.

Druhý a třetí požadavek je u absolventů s kombinovanou formou studia v opačném pořadí než absolventi s denní formou studia.

- jistota návratnosti investice do vzdělání, vysoká šance na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost na trhu práce) a po absolutoriu práce za vyšší mzdu než SŠ). To je celkově preferováno 24.9% absolventů uvádějícími kombinovanou formu studia.

- vyšší kvalita vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě). To je celkově preferováno 20.3% absolventů uvádějícími kombinovanou formu studia.

*H138: Mezi oborem studia respondentů a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi oborem studia respondentů a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 40.788 a Asymp. Sig. (2-sided)

Pearsonova Chi-Square testu je 0.004. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a zvolený test tedy prokazuje, že existuje statisticky významný vztah mezi požadavky na placené terciární vzdělání a studovaným oborem respondenta.

Jiné procentuální zastoupení respondentů než u většiny souboru je především u požadavku 6, 8 a 12. Požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí) je preferován v rozložení 9.8% respondentů studujících management, 15.9% respondentů studujících veřejnou správu, 18% respondentů studujících podnikovou ekonomiku, 18.3% respondentů studujících finance, 8.5% respondentů studujících průmyslové inženýrství a 29.6% respondentů studujících marketing. Co se týká požadavku na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách - individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínů na opravu zkoušky a flexibilnější rozvrh je preferován v rozložení 13.7% respondentů studujících management, 11.8% respondentů studujících veřejnou správu, 13.7% respondentů studujících podnikovou ekonomiku, 9.8% respondentů studujících finance, 11.8% respondentů studujících průmyslové inženýrství a 39.2% respondentů studujících marketing. Dalším požadavkem, který se odlišuje rozložením v souboru je požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníci z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit je preferován v rozložení 6.3% respondentů studujících management, 13.5% respondentů studujících veřejnou správu, 12.7% respondentů studujících podnikovou ekonomiku, 24.6% respondentů studujících finance, 3.2% respondentů studujících průmyslové inženýrství a 39.7% respondentů studujících marketing.

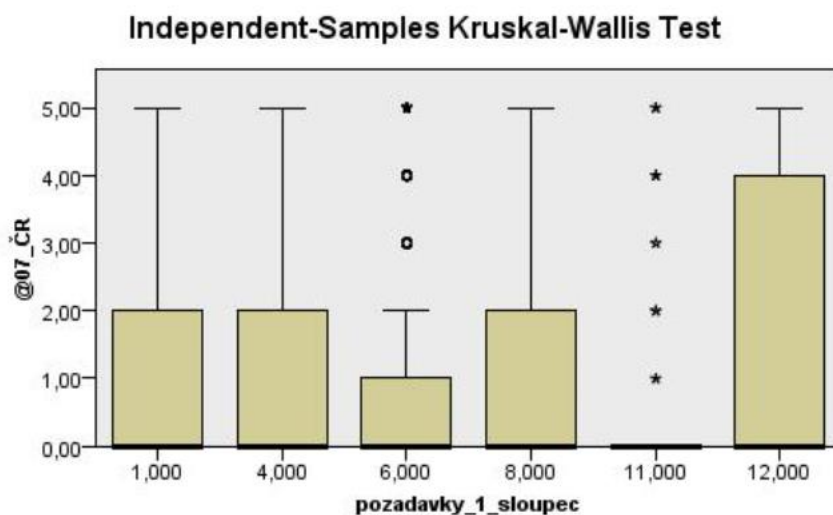
Celkově je v testovaném souboru 11.9% respondentů studujících management, 14.7% respondentů studujících veřejnou správu, 15.8% respondentů studujících podnikovou ekonomiku, 21.5% respondentů studujících finance, 8.1% respondentů studujících průmyslové inženýrství a 27.9% respondentů studujících marketing.

*H139: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
4	The distribution of @07_ČR is the same across categories of požadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.

vztah.

*Obrázek 5.19: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a délky praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu*



*Obrázek 5.20: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a délky praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.004 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah délky praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu a požadavků na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly

v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Mediány jsou však stejné u všech požadavků. Rozdíl je u požadavků číslo 6, 11 a 12 na 75. percentilu. Z hodnot součtu pořadí pro jednotlivé skupiny vyplývá, že požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) uvádí respondenti, u kterých je střední hodnota délky praxe v ČR 1-3 měsíce. Požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul) uvádí respondenti bez praxe v ČR. A požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníci z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit pak zase uvádí spíše respondenti, u kterých je střední hodnota délky praxe v ČR 1-2 roky. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je střední hodnota délky praxe v ČR 4-6 měsíců.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 6 a 11, tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) a na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tuto hodnotu vynechávat.

*H1310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.166 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H1311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.105 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*1312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (kolikáté zaměstnání po absolutoriu absolvent vykonává) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Ze statistického ověřování byly vyřazeny hodnoty sledovaných proměnných, tedy požadavků číslo 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11 a 13, které nedostatečně diferencovaly soubor.

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi fluktuací absolventa na trhu práce a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.765 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H1313: Mezi typem úvazku absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Ze statistického ověřování byly vyřazeny hodnoty sledovaných proměnných, tedy požadavků číslo 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11 a 13, které nedostatečně diferencovaly soubor.

Závislost těchto dvou proměnných je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi typem úvazku absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Hodnota testového kritéria

Pearsonova chí-kvadrát testu je 7.482 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.112. Jelikož tato hodnota je větší než hladina významnosti alfa 0.05, tak nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.

*H1314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

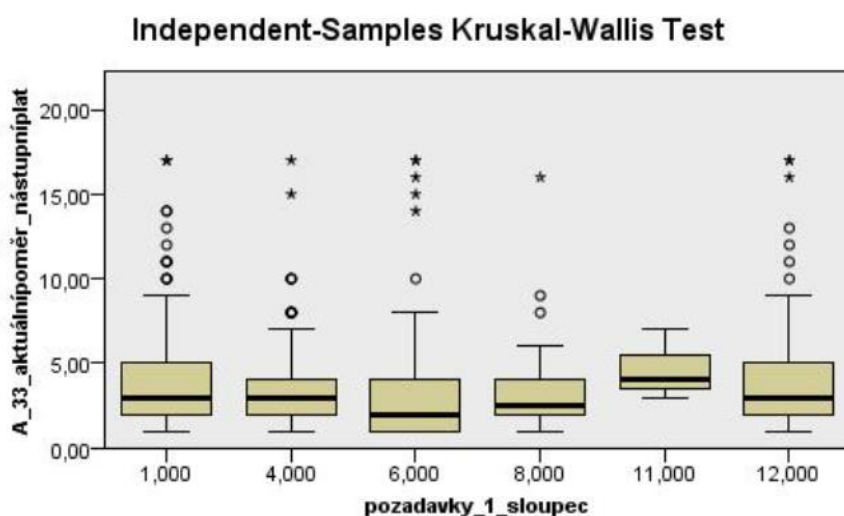
Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.071 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H1315: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
6	The distribution of A_33_aktuálnípoměr_nástupníplat is the same across categories of požadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.015	Reject the null hypothesis.

Obrázek 5.21: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa





Obrázek 5.22: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.015 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa a požadavků na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

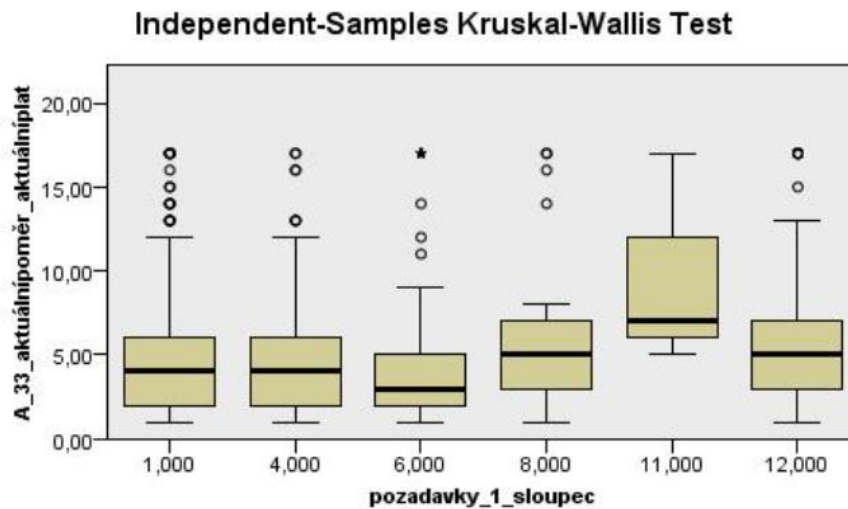
Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Mediány, které se odlišují od většiny souboru, se nacházejí u požadavku číslo 6 a 11. Z hodnot součtu pořadí pro jednotlivé skupiny vyplývá, že požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí) uvádí respondenti, u kterých je střední hodnota výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa v rozmezí 15 001 - 18 000 Kč. Požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul) uvádí respondenti, u kterých střední hodnota výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa v rozmezí 21 001 - 24 000 Kč. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je střední hodnota výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa v rozmezí 18 001 - 21 000 Kč.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavků číslo 1, 4, 6, 8 a 12, tedy požadavku na zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - praxí a studijních pobytů v českých i zahraničních firmách odpovídajících studovanému oboru - seminárních prací či projektů formou konzultací ve firmách - případových studiích propojených s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - přípravy na praxi, pak také u požadavku na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuky cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatury a materiálů do výuky v elektronické podobě). Dále se také extrémní hodnota objevila u požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí), pak na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách – individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínů na opravu zkoušky, flexibilnější rozvrh a pak také u požadavku na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit. Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tyto hodnoty vynechávat.

*H1316: Mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
7	The distribution of A_33_aktuálnípoměr_aktuálníplat is the same across categories of požadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.

Obrázek 5.23: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa



Obrázek 5.24: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavku na placené terciární vzdělání a výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi výší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.002 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa a požadavků na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Z hodnot součtu pořadí pro jednotlivé skupiny vyplývá, že požadavek na zajištění kvalitních stáží, workshopů, debat, diskuzí - praxe a studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídajících studovanému oboru - seminárních prací či projektů formou konzultace ve firmách - případových studií propojených s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprav na praxi (42.7% z nich) a požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě) (22.7% z nich) uvádí respondenti, u kterých je střední hodnota výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa v rozmezí 21 001 - 24 000 Kč. Absolventi se střední hodnotou výše aktuální hrubé měsíční mzdy na

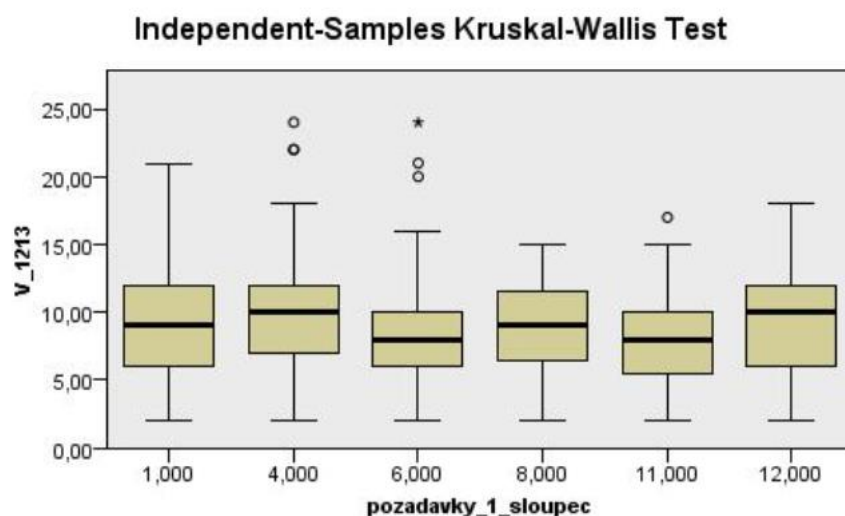
současné pozici absolventa v rozmezí 24 001 - 27 000 Kč zase požadují spíše lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách – individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na opravu zkoušky, flexibilnější rozvrh (necelých 5% z nich) a také vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit (11.9% z nich). Oběma těmito skupinám absolventů se vymyká 17.3% absolventů, kteří požadují jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ a jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí) a střední hodnota jejich výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici se pohybuje v rozmezí 18 001 - 21 000 Kč. Druhou skupinou jsou pak absolventi, kteří mají střední hodnotu jejich výše aktuální hrubé měsíční mzdy na současné pozici podstatně výše, a to 30 001 - 33 000 Kč a požadují především renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). A to celkem v 0.4% případů.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 6 tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tyto hodnoty vynechávat.

*H1317: Mezi vyšší měsíčních příjmů studenta při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of V_1213 is the same across categories of pozadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Obrázek 5.25: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavku na placené terciární a výše měsíčních příjmů studenta při studiu



Obrázek 5.26: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a výše měsíčních příjmů studenta při studiu

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.001 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah výše měsíčních příjmů studenta při studiu (V1213) a požadavků na placené terciární vzdělání. Proměnná měsíční výše příjmů studenta při studiu (V1213) byla získána sloučením otázek zaměřených na výši průměrného měsíčního příjmu z pracovní činnosti (brigády, práce při studiu) a na výši měsíčního příspěvku od rodičů. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány jednotlivých skupin tedy nelze považovat za shodné.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Z hodnot součtu pořadí pro jednotlivé skupiny vyplývá, že požadavek na zajištění kvalitních stáží, workshopů, debat, diskuzí - praxe a studijní pobyty v českých i zahraničních firmách odpovídajících studovanému oboru - seminárních prací či projektů formou konzultace ve firmách - případových studií propojených s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprav na praxi (31.8% z nich) a požadavek na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách – individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínů na opravu zkoušky a flexibilnější rozvrh (2.4% z nich) uvádí respondenti, u kterých je střední hodnota výše hrubého měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 18 001-21 000 Kč. Dalších 20.5% studentů požadujících vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka

cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě) a necelých 6.4% studentů požadujících vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit mají střední hodnotu výše měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 21 001-24 000 Kč. A nakonec studenti se střední hodnotou výše měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 15 001-18 000 Kč zase požadují v 31.2% spíše jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ a jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí) a pak také v 7.8% renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul).

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 6 tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tyto hodnoty vynechávat.

*H1318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.051 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné. P-hodnota je však velmi blízko hladině významnosti 0.05 a tak by tato oblast stála do budoucna za hlubší prozkoumání, protože se dá předpokládat, že nějaká souvislost mezi těmito dvěma proměnnými existuje.

*H1319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a požadavky na placené terciární

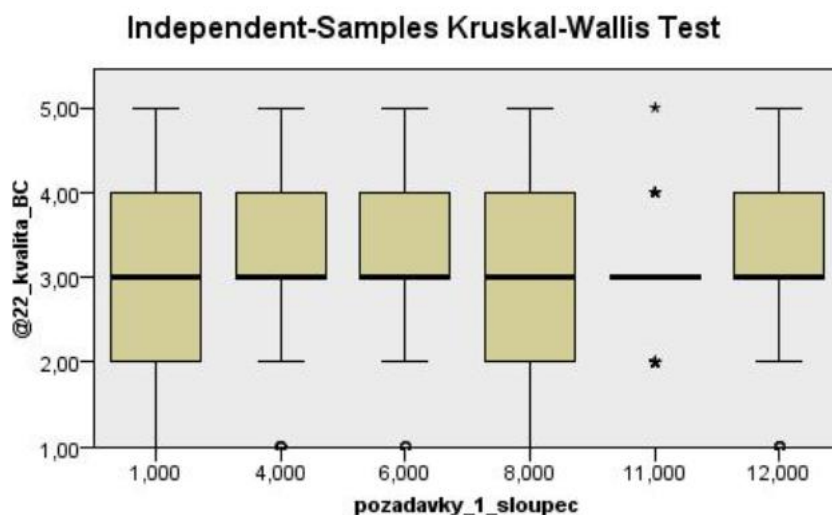
vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.567 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*VO14: Požadavky na placené terciární vzdělání jsou ovlivněny psychologickými atributy.*

*H141: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of @22_kvalita_BC is the same across categories of pozadavky_1_sloupec.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,028	Reject the null hypothesis.

Obrázek 5.27: Kruskal-Wallis test – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a spokojenosti se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě



Obrázek 5.28: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a spokojenosti se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.028 \leq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině

významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, a to že existuje statisticky významný vztah spokojenosti se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a požadavků na placené terciární vzdělání. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány u jednotlivých skupin v tomto případě jsou jednotné, ale liší v hodnotách jednotlivých percentilů.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly požadavky. Požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuku cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literaturu a materiály do výuky v elektronické podobě) (21.5% z nich), požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysoká konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které mi to zajistí) (23.8% z nich) a požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, vyučující ze zahraničí, odborníky z praxe na přednáškách, vyšší ochotu a motivaci kantorů učit (8.7% z nich) udávají respondenti, kteří jsou spíše spokojeni se současným bakalářským vzděláním (hodnota 4).

Požadavek na zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - praxí a studijních pobytů v českých i zahraničních firmách odpovídajících studovanému oboru - seminární práce či projekty formou konzultace ve firmách - případové studie propojené s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - příprava na praxi (38.8% z nich) a požadavek na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách – individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na opravu zkoušky, flexibilnější rozvrh (3.4% z nich) udávají respondenti, u který je 25. percentil roven hodnotě 2, tedy úrovni spokojenosti spíše nespokojen a u zbytku souboru je roven hodnotě 3, tedy středně spokojen. Požadavky se také liší na 75. percentilu, kde vyčnívá požadavek na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). U tohoto požadavku je 75. percentil roven hodnotě 3, tedy středně spokojen a u zbytku souboru je roven hodnotě 4 a úrovni spíše spokojen.

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u požadavku číslo 6 tedy požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost) za vyšší mzdu než SŠ, jistotu návratnosti investice do vzdělání (vzdělání, které to zajistí). Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tyto hodnoty vynechávat.



*H142: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.570 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H143: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a požadavky na placené terciární vzdělání. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.796 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H144: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérii kvality) a požadavky na placené terciární vzdělání neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Kritéria kvality byla kódována a dle významu zařazena do kategorií. Jednotlivé kategorie pak byly ještě následně sloučeny dle významu a četnosti výskytu. Celkem tedy vzniklo 10 kritérií kvality, které respondenti vnímali v souvislosti s definicí kvality a kvalitního terciárního vzdělávání. Každé z kritérií nabývalo hodnoty 0 nebo 1, dle toho, zda ho respondent uvedl jako důležité anebo ne. Každé z kritérií bylo testováno samostatně.

Tab. 5.12: Seznam kritérií kvality

<b>Kód</b>	<b>Kritérium kvality</b>
K1	Technická vybavenost a výukový software
K2	Interaktivní forma výuky
K3	Aktuálnost látky a získání praktických znalostí
K4	Úroveň výuky cizích jazyků
K5	Motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně
K6	Menší počet studentů v učebnách
K7	Zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty
K8	Stipendijní programy pro studenty za účast na stážích, konferencích a soutěžích
K9	Zaměření výuky více na praxi
K10	Méně předmětů a látka probraná více do hloubky, vyšší odbornost

Tab. 5.13: Pearson chí-kvadrát test – Kritéria kvality

<b>Kritérium</b>	<b>Value</b>	<b>Signifikance</b>
<i>K1</i>	<i>11.463</i>	<i>sig=0.042</i>
K2	9.911	sig=0.078
<i>K3</i>	<i>18.661</i>	<i>sig=0.002</i>
<i>K4</i>	<i>33.819</i>	<i>sig=0.000</i>
<i>K5</i>	<i>16.838</i>	<i>sig=0.005</i>
<i>K6</i>	<i>11.653</i>	<i>sig=0.040</i>
<i>K7</i>	<i>12.263</i>	<i>sig=0.031</i>
K8	2.36	sig=0.798
K9	10.26	sig=0.068
K10	9.86	sig=0.079

Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a kritérii kvality je testována Personovým chí-kvadrát testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi požadavky na placené terciární vzdělání a kritérii kvality číslo 1, 3, 4, 5, 6, 7.

U kritéria 1, tedy technické vybavenosti a výukového softwaru se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 8 a 11. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 11.463 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.042. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a vnímáním technické vybavenosti a výukového softwaru, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 8 a 11. Požadavek na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách - individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na opravu zkoušek a flexibilnější rozvrh je volen z 84.6% respondenty, kteří technickou vybavenost a výukový software nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 15.4% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Obdobné rozdělení pak bylo i u požadavku číslo 11, tedy požadavku na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). Tento požadavek je preferován v rozložení 84.2% respondenti, kteří technickou vybavenost a výukový software nepovažují za důležité kritérium a 15.8% respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 23.9% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 3, tedy aktuálnosti látky a získání praktických znalostí se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 8 a 11. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 18.661 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.002. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a vnímáním aktuálnosti látky a získání praktických znalostí, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 8 a 11. Požadavek na lepší organizaci výuky - menší počet studentů v učebnách - individuální přístup, minimum samostudia, více hodin cvičení, více termínu na

opravu zkoušek a flexibilnější rozvrh je volen z 23.1% respondenty, kteří aktuálnost látky a získání praktických znalostí nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 76.9% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Obdobné rozdělení pak bylo i u požadavku číslo 11, tedy požadavku na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul). Tento požadavek je preferován v rozložení 28.1% respondentů, kteří aktuálnost látky a získání praktických znalostí nepovažují za důležité kritérium a 71.9% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Celkově vnímá aktuálnost látky a získání praktických znalostí jako důležité kritérium kvality vzdělání 85.4% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 4, tedy úrovně výuky cizích jazyků se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 4, 8 a 12. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 33.819 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.000. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a vnímáním úrovně výuky cizích jazyků, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 4, 8 a 12. Požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě) je volen z 32.9% respondenty, kteří úroveň výuky cizích jazyků nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 67.1% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. U požadavku číslo 8, tedy požadavku na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality - transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného a cena školného odpovídající poskytované kvalitě vzdělání, možnost odpuštění v případě vynikajícího prospěchu, vyšší informovanost o půjčkách na školné a kvalitní finanční poradenství, který je preferován v rozložení 65.4% respondentů, kteří úroveň výuky cizích jazyků nepovažují za důležité kritérium a 34.6% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. A u požadavku číslo 12, konkrétně na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul), který je preferován v rozložení 52.7% respondentů, kteří úroveň výuky cizích jazyků nepovažují za důležité kritérium a 47.3% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují.

Celkově vnímá úroveň výuky cizích jazyků jako důležité kritérium kvality vzdělání 55.6% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 5, tedy motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 1, 4 a 8. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 16.838 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.005. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a vnímáním motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 1, 4 a 8. Požadavek na zajištění kvalitní stáže, workshopů, debat, diskuzí - praxí a studijních pobytů v českých i zahraničních firmách odpovídajících studovanému oboru - seminárních prací či projektů formou konzultací ve firmách - případových studiích propojených s aktuální situací v ČR a ve světě, stínování manažerů - přípravy na praxi, pak také u požadavku na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuky cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatury a materiálů do výuky v elektronické podobě) je volen z 70.5% respondenty, kteří motivaci kantora učit a věnovat se studentovi individuálně nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 29.5% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Obdobné rozdělení pak bylo i u požadavku číslo 4, tedy požadavku na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě). Tento požadavek je preferován v rozložení 73.8% respondentů, kteří motivaci kantora učit a věnovat se studentovi individuálně nepovažují za důležité kritérium a 26.2% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. U požadavku číslo 8, tedy požadavku na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality - transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného a cena školného odpovídající poskytované kvalitě vzdělání, možnost odpuštění v případě vynikajícího prospěchu, vyšší informovanost o půjčkách na školné a kvalitní finanční poradenství, který je preferován v rozložení 51.9% respondentů, kteří motivaci kantora učit a věnovat se studentovi individuálně nepovažují za důležité kritérium a 48.1% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Celkově vnímá motivaci kantora

učit a věnovat se studentovi individuálně jako důležité kritérium kvality vzdělání 31.2% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 6, tedy menšího počtu studentů v učebnách se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 4, 8 a 12. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 11.653 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.040. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené terciární vzdělání a vnímáním menšího počtu studentů v učebnách, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 4, 8 a 12. Požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ (kvalitní zázemí a prostředí VŠ, kvalitnější výuka cizích jazyků s důrazem na komunikační dovednosti a konverzaci, kvalitní a širší portfolio nabízených předmětů, kvalitnější vybavení, HW, kvalitní literatura a materiály do výuky v elektronické podobě) je volen z 80.9% respondenty, kteří menší počet studentů v učebnách nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 19.1% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. U požadavku číslo 8, tedy požadavku na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality - transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného a cena školného odpovídající poskytované kvalitě vzdělání, možnost odpuštění v případě vynikajícího prospěchu, vyšší informovanost o půjčkách na školné a kvalitní finanční poradenství, který je preferován v rozložení 63.5% respondentů, kteří menší počet studentů v učebnách nepovažují za důležité kritérium a 36.5% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. A u požadavku číslo 12, konkrétně na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul), který je preferován v rozložení 81.7% respondentů, kteří menší počet studentů v učebnách nepovažují za důležité kritérium a 18.3% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Celkově vnímá menší počet studentů v učebnách jako důležité kritérium kvality vzdělání 22.4% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 7, tedy zahraničních stáží, praktických kurzů a výměnných pobytů pro studenty se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky na placené terciární vzdělání, a to především u požadavků 6, 8 a 12. Hodnota testového kritéria Pearsonova chí-kvadrát testu je 12.263 a Asymp. Sig. (2-sided) Pearsonova Chi-Square testu je 0.031. Jelikož tato hodnota je menší než hladina významnosti alfa 0.05, tak můžeme zamítnout nulovou hypotézu a můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost mezi požadavky na placené

terciární vzdělání a vnímáním zahraničních stáží, praktických kurzů a výměnných pobytů pro studenty, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především u požadavků 6, 8 a 12. Požadavek na jistotu návratnosti investice do vzdělání, vysokou šanci na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu (vysokou konkurenceschopnost na trhu práce) a po absolutoriu práci za vyšší mzdu než SŠ je volen z 64.5% respondenty, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání a z 35.5% pak respondenty, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. U požadavku číslo 8, tedy požadavku na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality - transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného a cena školného odpovídající poskytované kvalitě vzdělání, možnost odpuštění v případě vynikajícího prospěchu, vyšší informovanost o půjčkách na školné a kvalitní finanční poradenství, který je preferován v rozložení 69.2% respondentů, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium a 30.8% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. A u požadavku číslo 12, konkrétně na renomé a prestiž VŠ (prokazatelnou kvalifikaci pro daný obor uznávanou zaměstnavatelem v ČR i zahraničí, mezinárodně uznávaný titul), který je preferován v rozložení 64.9% respondentů, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium a 35.1% respondentů, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují. Celkově vnímá zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty jako důležité kritérium kvality vzdělání 40.6% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

*VO21: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna kulturními atributy.*

*H211: Mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of @00_Fakulta.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

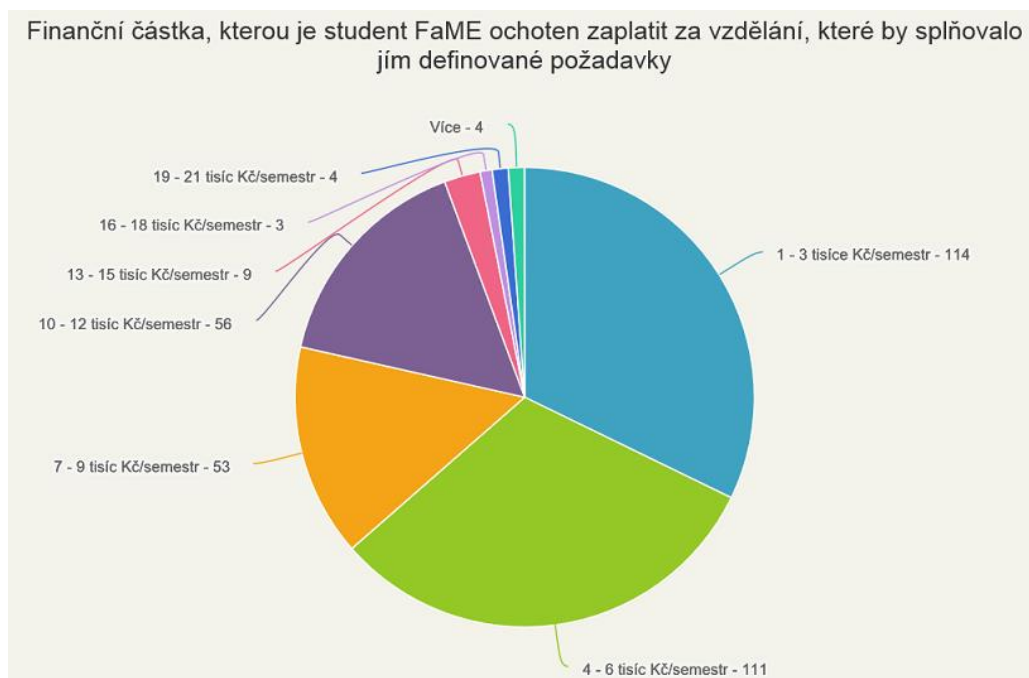
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Obrázek 5.29: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě

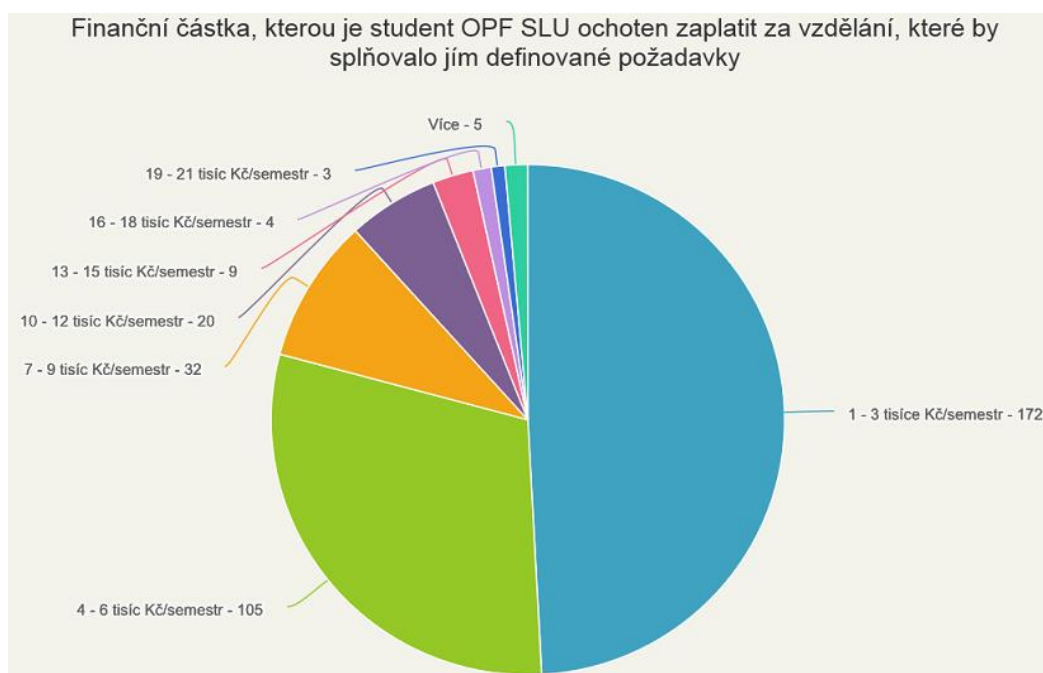
Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann–Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi krajskou příslušností studia respondenta (studovanou fakultou) a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání. Výsledek testu ukazuje, že zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

Částky byly z důvodu testování v některých případech sloučeny oproti grafům uvedeným níže. Zatímco ve Zlíně je ochotno zaplatit částku 1-3 000 Kč 32.2% studentů ekonomické fakulty, v Karviné je to celých 49% studentů. U částky 4-6 000 Kč je na obou fakultách zhruba stejná ochota zaplatit tuto částku. Konkrétně ve Zlíně to je 31% a v Karviné pak 30%. Částku mezi 7-10 000 Kč je ochotno zaplatit 15% studentů z FaME, ale z OPF SLU už jen 9%. Podobný rozdíl se potvrdil i u částky 11-15 000 Kč. Tu je ve Zlíně ochotno zaplatit 18% studentů, v Karviné však už jen pouhých 8%. Částku 16-20 000 Kč jsou pak ochotny zaplatit 2% respondentů na obou univerzitách. Částku ještě vyšší pak už jen pouhé 1% respondentů z každé fakulty.

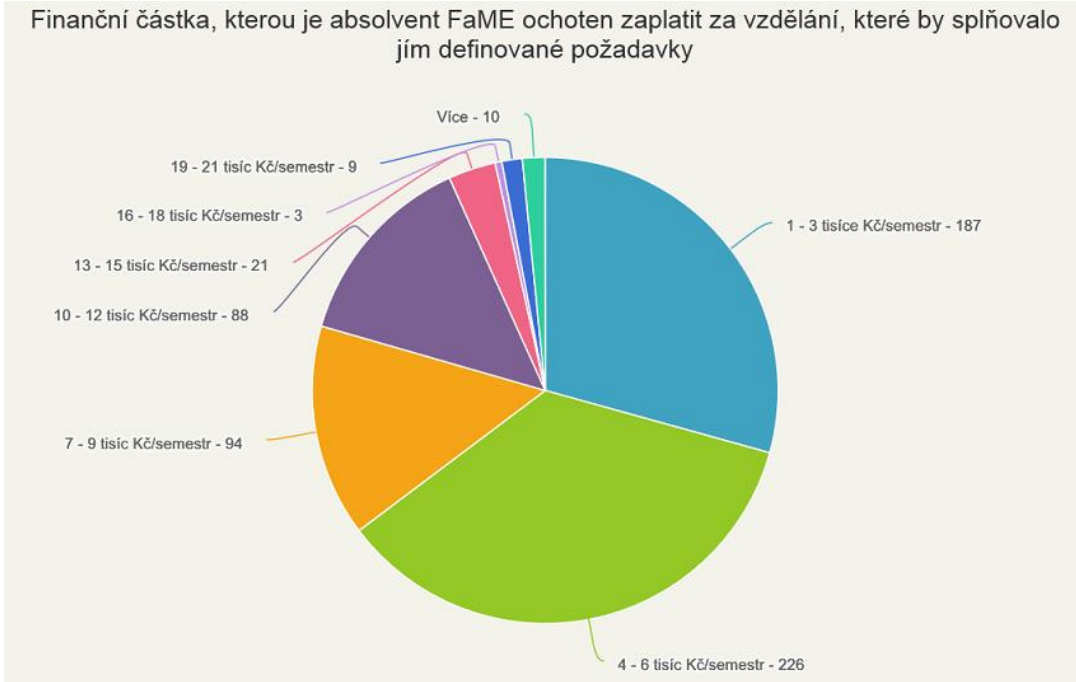




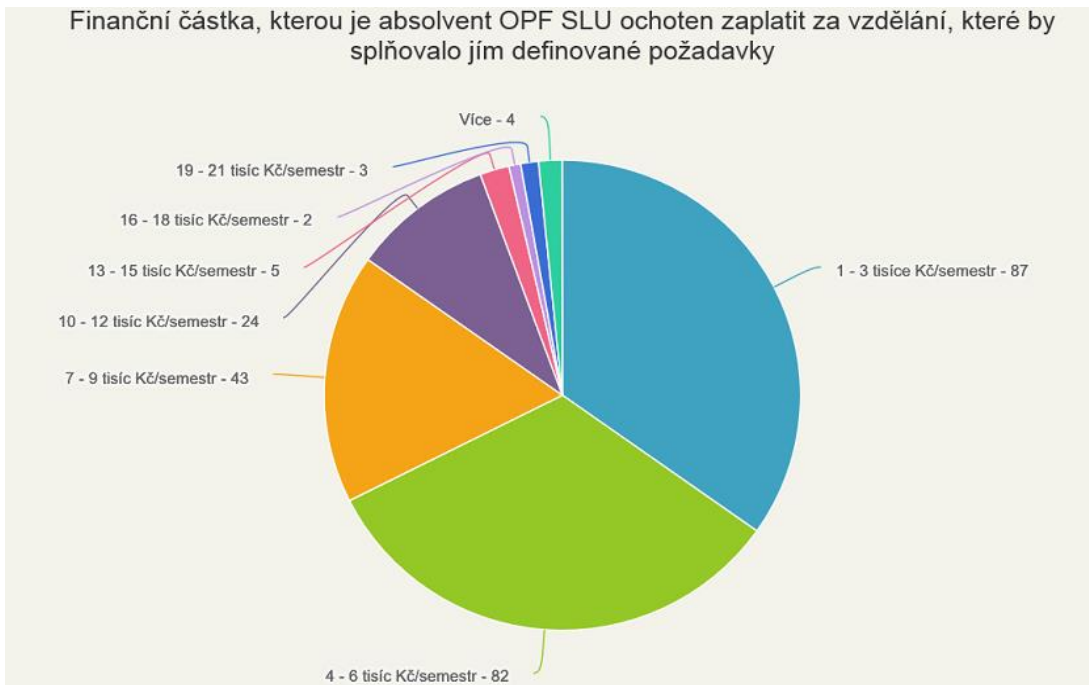
Obrázek 5.30: Finanční částky, které je student FaME ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě



Obrázek 5.31: Finanční částky, které je student OPF SLU ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě



Obrázek 5.32: Finanční částky, které je absolvent FaME ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě



Obrázek 5.33: Finanční částky, které je absolvent OPF SLU ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané fakultě

Nejvíce absolventů FaME ve Zlíně (35.2%) je ochotno zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr. Částku o něco nižší, a to 1-3 000 Kč je pak ochotno zaplatit dalších 29.4% absolventů FaME. Tato částka převládá také mezi absolventy OPF SLU v Karviné, kde ji udává 35.1% z nich. Tato částka nejvíce převládá i mezi studenty obou fakult, a to ve Zlíně celkem u 32.2% studentů a v Karviné pak u 49.1%. Druhou nejčastěji volenou částkou za semestr je 4-6 000 Kč, kterou volí 33.3% absolventů OPF SLU v Karviné, 30.0% tamějších studentů a nakonec 31.4% studentů FaME ve Zlíně. Třetí nejčastěji udávanou částkou je pak částka v rozmezí 7-9 000 Kč, na které se ve Zlíně shodne celkem kolem 15.0% studentů i absolventů. V Karviné je u této částky vidět mírný rozdíl mezi studenty a absolventy. Absolventi, kteří již vydělávají, jsou tuto částku ochotni hradit v 17.1% případů, kdežto mezi studenty to je pouze 9.1%.

Tab. 5.14: Group statistics – finanční částka a fakulta

Fakulta		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Finanční částka za vzdělání splňující požadavky	FaME	990	<b>2.31</b>	1.208	.038
	OPF SLU	575	<b>1.99</b>	1.164	.049

Z tabulky výše je vidět, že se mírně liší výše finanční částky, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. U obou fakult vychází kategorie 4-6 000 Kč, ale na FaME ve Zlíně, je evidentní mírně vyšší ochota zaplatit v průměru vyšší částku.

Tab. 5.15: Četnost výskytu jednotlivých částek za vzdělání splňující požadavky respondenta

Finanční částka za vzdělání splňující požadavky respondenta	FaME	OPF SLU
1 - 3 tisíce Kč/semestr	30.3%	<b>43.8%</b>
4 - 6 tisíc Kč/semestr	<b>33.9%</b>	31.1%
7 - 9 tisíc Kč/semestr	14.8%	12.3%
10 - 12 tisíc Kč/semestr	17.6%	9.2%
13 - 15 tisíc Kč/semestr	1.9%	1.9%

16 - 18 tisíc Kč/semestr	1.4%	1.6%
19 - 21 tisíc Kč/semestr		
Více		

Dalších 30.3% pak volí nejčastěji částku ve výši 1-3 000 Kč. Částku ve výši 10-12 000 Kč je zde ochotno zaplatit 17.6% a dalších 14.8% pak částku ve výši 7-9 000 Kč. Na OPF SLU v Karviné je situace mírně odlišná. Nejvíce respondentů (43.8%) je zde ochotno zaplatit částku 1-3 000 Kč, částku ve výši 4-6 000 Kč je ochotno zaplatit dalších 31.1% respondentů zdejší fakulty a dalších 12.3% volilo částku 7-9 000 Kč.

*VO22: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna společenskými atributy.*

*H221: Mezi vzděláním otce respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

*H222: Mezi vzděláním matky respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

*H223: Mezi výší příjmu rodičů v průběhu studia respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

V případě vlivu vzdělání rodičů na výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, lze vidět zanedbatelnou pozitivní korelaci na pětiprocentní hladině průkaznosti u studenta a vzdělání matky, kde je hodnota Sig. (2-tailed) je 0.048 a korelační koeficient  $\rho = 0.074$ . U absolventa a vzdělání otce je pak hodnota Sig. (2-tailed) je 0.013 a korelační koeficient  $\rho = 0.084$ . V obou případech Sig. (2-tailed) nabývá hodnot menších než alfa 0.05. U studentů je evidentní, že výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě a vzdělání jeho otce slabě pozitivně koreluje na jednoprocenní hladině významnosti. Hodnota Sig. (2-tailed) je 0.000 a korelační koeficient  $\rho = 0.139$ . U absolventa zase výše této ceny slabě pozitivně koreluje na jednoprocenní hladině významnosti s dosaženým vzděláním matky. Hodnota Sig. (2-tailed) je 0.000 a korelační

koeficient  $\rho = 0.122$ . V obou případech Sig. (2-tailed) nabývá hodnot menších než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že ve všech čtyřech případech zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím vyšší je dosažené vzdělání otce studenta, tím vyšší částku je student ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky a v případě absolventa pak, že částka, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je vyšší, čím vyšší je dosažené vzdělání jeho matky. Jako zajímavost byla při testování Spearmanovým koeficientem pořadové korelace také zjištěna střední až podstatná korelace na jednocentní hladině průkaznosti mezi vzděláním otce a matky, což znamená, že se berou lidé „sobě si rovni“, kteří mají stejnou úroveň vzdělání.

Tab. 5.16: Spearmanův korelační koeficient: výše zmíněné hypotézy

<b>Correlations<sup>a</sup></b>			
<b>STUDENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Vzdělání otce	Correlation Coefficient	<b>.139**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	704
	Vzdělání matky	Correlation Coefficient	.074*
		Sig. (2-tailed)	.048
		N	704
	Průměrný hrubý měsíční příjem rodičů v době studií	Correlation Coefficient	<b>.103**</b>
		Sig. (2-tailed)	.006
		N	704
<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Vzdělání otce	Correlation Coefficient	.084*
		Sig. (2-tailed)	.013
		N	861
	Vzdělání matky	Correlation Coefficient	<b>.122**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	861
	Průměrný hrubý měsíční příjem rodičů v době studií	Correlation Coefficient	<b>.159**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	861

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Spearmanův koeficient pořadové korelace v tabulce výše poukazuje na to, že výše finanční částky, kterou je student i absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, slabě pozitivně koreluje na jednocentní hladině průkaznosti s průměrným hrubým měsíčním příjmem rodičů v době studií respondenta. Sig. (2-tailed) nabývá v obou případech hodnot menších než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí zde tedy, že čím vyšší je průměrný hrubý měsíční příjem rodičů v době studií studenta či absolventa, tím vyšší je i finanční částka, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky.

*VO23: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna osobními atributy.*

*H231: Mezi pohlavím respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

#### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of @01_Pohlaví.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

*Obrázek 5.34: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a pohlaví respondenta*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann–Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi pohlavím a výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání. Výsledek testu ukazuje, že zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

Tab. 5.17: Finanční částka za vzdělání a pohlaví studenta: deskriptivní statistické údaje (N=704)“

Finanční částka za vzdělání splňující požadavky					
		N	Mean	Std. Deviation	Std.
Pohlaví studenta	žena	507	1.96	1.103	.049
	muž	197	2.42	1.367	.097
a. @00_Status = studenti					

Tabulka výše popisuje průměr a standardní odchylku každé ze skupin studentek a studentů. Průměr reprezentuje průměrnou výši částky, kterou jsou respondenti ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky. Jasně zde můžeme vidět, že zatímco studentky jsou ochotny zaplatit výši ceny školného v průměru spíše v rozmezí 4-6 000 Kč, tak u mužů je vidět menší rozdíl a tendence k ochotě zaplatit i částku vyšší. A to v průměru spíše blíže výši ceny školného v rozmezí 7-9 000 Kč.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of @01_Pohlaví.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Obrázek 5.35: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a pohlaví respondenta

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann–Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi pohlavím a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání. Výsledek testu ukazuje, že zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

Tab. 5.18: Finanční částka za vzdělání a pohlaví absolventa: deskriptivní statistické údaje (N=861)“

Finanční částka za vzdělání splňující požadavky					
Finanční částka		N	Mean	Std. Deviation	Std.
Pohlaví absolventa	žena	632	2.13	1.092	.043
	muž	229	2.68	1.373	.091
a. @00_Status = absolventi					

Tabulka výše popisuje průměr a standardní odchylku každé ze skupin absolventů a absolventek. Průměr reprezentuje průměrnou výši částky, kterou jsou respondenti ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky. Jasně zde můžeme vidět, že zatímco absolventky jsou ochotny zaplatit výši ceny školného v průměru něco málo přes 4-6 000 Kč, tak u mužů je vidět menší rozdíl a tendence k ochotě zaplatit i částku o něco málo vyšší. A to v průměru spíše blíže výši ceny školného v rozmezí 7-9 000 Kč, stejně jako tomu je u studentů.

*H232: Mezi věkovou kategorií respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace poukazuje na to, že výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě a jeho věková kategorie zanedbatelně pozitivně korelují na pětiprocentní hladině průkaznosti a v případě absolventa nekorelují vůbec. Sig. (2-tailed) u studentů nabývá hodnoty menší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě zamítáme nulovou hypotézu a platí tedy, že čím vyšší je věková kategorie studenta, tím vyšší částku je ochoten student zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. U absolventa nulovou hypotézu nezamítáme z důvodu, že Sig. (2-tailed) u absolventů nabývá hodnoty větší než alfa 0.05 a vliv věku na výši částky, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, se nepotvrdil.

Tab. 5.19: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a věková kategorie

Correlations <sup>a</sup>			
STUDENTI	Finanční částka za vzdělání splňující požadavky		
Spearman's rho	Věková kategorie respondenta	Correlation	.088*
		Sig. (2-tailed)	.019
		N	704



<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Věková kategorie respondenta	Correlation Coefficient	.029
		Sig. (2-tailed)	.399
		N	861
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H233: Mezi rodinným statutem respondenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Skupina absolventů a studentů byla testována zvlášť. Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi rodinným statutem studenta a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v případě skupiny studentů  $p = 0.640 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné. Většina studentů je ochotna zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 1-3 000 Kč (40.6% z nich). Zajímavé také je, že většina (tedy 98.9%) studentů z testovaného souboru žije sama bez partnera i dětí. Dalších necelých 0.6% z nich pak žije bez partnera, ale s dítětem a zbývajících necelých 0.6% pak pouze s partnerem, ale bez dětí.

U skupiny absolventů je závislost těchto dvou proměnných testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi rodinným statutem absolventa a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je  $p = 0.037 \leq 0.05 = \alpha$ . Zde již tedy můžeme na pětiprocentní hladině významnosti zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme uvažovat. Mediány u jednotlivých skupin v tomto případě jsou jednotné, ale liší v hodnotách jednotlivých percentilů. Většina absolventů preferuje částku v rozmezí 4-6 000 Kč a jsou to z necelých 41.1% absolventi žijící s partnerem, ale bez dětí. Absolventi žijící bez partnera a bez dětí jsou druhou nejsilněji zastoupenou skupinou v testovaném souboru a je jich celkem necelých 36.2%. Absolventů žijících s partnerem i s dětmi je v souboru celkem necelých 21.5% a celkem necelých 1.3% je zde absolventů žijících bez partnera, ale s dítětem.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly finanční částky. Výsledky poukazují na výraznější rozdíl průměrů průkazný na pětiprocentní hladině významnosti a to především u skupiny absolventů, kteří žijí v domácnosti s partnerem a s dětmi a ostatními skupinami absolventů. Absolventi žijící s partnerem a s dětmi jsou ve většině případů ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr (35.1% z nich). Zatímco absolventi žijící pouze s partnerem jsou ochotni většinou zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč, a to celkem v 36.7% případů. Absolventi žijící bez partnera ale s dětmi jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč v 36.4% případů, ale je třeba podotknout, že tato skupina absolventů byla v testovaném vzorku zastoupena pouze z 1.3%. Nakonec skupina absolventů žijící bez partnera a dětí je většinou ochotna zaplatit také částku v rozmezí 4-6 000 Kč, a to celkem v 33.3% případů. Dá se tedy tvrdit, že absolventi, kteří žijí sami a nemají žádné děti ani závazky, tak jsou ochotni zaplatit za vzdělání vyšší finanční částku za vzdělání splňující jejich požadavky než absolventi, kteří již nějaké závazky mají a žijí buď s partnerem, nebo s partnerem a s dětmi.

*H234: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace poukazuje na to, že nejvyšší dosažené vzdělání absolventa a výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě spolu nekorelují. Sig. (2-tailed) zde nabývá hodnoty 0.080, což je hodnota větší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

*H235: Mezi rokem absolutoria absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace poukazuje na to, že roku absolutoria a výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě spolu nekorelují. Sig. (2-tailed) zde nabývá hodnoty 0.522, což je hodnota větší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

*H236: Mezi ročníkem studia studenta a výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace poukazuje i na neexistenci korelace mezi ročníkem studia u studenta a výší finanční částky, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Sig. (2-tailed) nabývá v tomto případě hodnoty 0.126, což je hodnota větší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

*H237: Mezi formou studia u absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann–Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi formou studia u absolventa a výší ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání. Výsledek testu ukazuje, že nelze zamítnout nulovou hypotézu, protože Sigma je 0.740, což je hodnota větší než alfa 0.05. Absolventi prezenční i distanční formy mají tendenci volit obdobnou výší částky, a to konkrétně částku v průměru něco málo přes 4-6 000 Kč.

*H238: Mezi oborem studia respondentů a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Skupina absolventů a studentů byla testována zvlášť. Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi oborem studia studenta a výší ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v případě skupiny studentů  $p = 0.143 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy přijímáme nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za víceméně shodné. Většina studentů by byla ochotna zaplatit v průměru částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr (necelých 40.7% studentů).

U skupiny absolventů naopak Kruskal-Wallisův test prokazuje statisticky průkazný vztah mezi oborem studia absolventa a výší ceny, kterou je ochoten

zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je  $p = 0.004 \leq 0.05 = \alpha$ . Zde již tedy můžeme dokonce i na jednoprocenní hladině významnosti zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány u jednotlivých skupin v tomto případě jsou jednotné, ale liší v hodnotách jednotlivých percentilů. Pro testování byly vynechány obory Marketing a Cestovní ruch a u částek pak částky vyšší než 16 000 Kč, které nedostatečně diferencovaly soubor.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly finanční částky. Většina absolventů je ochotna ve většině případů platit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr (34.8% absolventů). Z pohledu jednotlivých oborů výsledky poukazují na rozdíl průměrů průkazných na jednoprocenní hladině významnosti, a to především mezi oborem veřejné správy, kde jsou absolventi tohoto oboru ve 39.9% ochotni zaplatit částku v rozmezí 1-3 000 Kč zatímco absolventi oboru Finance (39.6% z nich) a Průmyslové inženýrství (36.5 % z nich) jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr. Dokonce dalších 33.3% absolventů oboru Průmyslové inženýrství jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 10-12 000 Kč za semestr, čímž je ovlivněn i mírný rozdíl mezi obory Průmyslové inženýrství a Podniková ekonomie, kdy u absolventů Průmyslového inženýrství je viditelná vyšší tendence zaplatit vyšší částky. Absolventi oboru Podniková ekonomie jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč, a to konkrétně 40% z nich a dalších 29.1% z nich má ochotu platit už pouze částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr.

*H239: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v ČR při studiu a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

U studentů je evidentní, že výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě a délka praxe v oboru absolvované při studiu v České republice pozitivně koreluje na jednoprocenní hladině významnosti. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.004, což je hodnota menší než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že tomto případě zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím delší je praxe v oboru absolvovaná studentem v ČR v průběhu studia, tím vyšší částku je student ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

V případě vlivu délky praxe v oboru absolvované při studiu v ČR na výši ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky absolvent, lze vidět zanedbatelnou pozitivní korelaci na pětiprocentní hladině průkaznosti u absolventa. Sig. (2-tailed) nabývá hodnot 0.017, což je hodnota menší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím delší je délka absolvované praxe v oboru v ČR, tím vyšší částku je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Korelační koeficient je však triviální, tudíž výsledek této hypotézy nebudeme brát v potaz.

Tab. 5.20: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a délka praxe v ČR

<b>Correlations<sup>a</sup></b>			
<b>STUDENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Délka praxe v ČR	Correlation Coefficient	<b>.108**</b>
		Sig. (2-tailed)	.004
		N	704
<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Délka praxe v ČR	Correlation	.082*
		Sig. (2-tailed)	.017
		N	861
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H2310: Mezi délkou praxe respondenta v oboru absolvované v zahraničí a výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace zde poukazuje na to, že délka praxe v oboru absolvované při studiích v zahraničí a výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě spolu nekorelují. Sig. (2-tailed) zde nabývá hodnoty 0.538, což je hodnota větší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

V případě vlivu délky zahraniční praxe v oboru absolvované při studiu na výši ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, lze vidět zanedbatelnou pozitivní korelaci na pětiprocentní hladině průkaznosti u absolventa. Sig. (2-tailed) nabývá hodnot 0.035, což je hodnota menší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím delší je délka absolvované zahraniční praxe v oboru, tím vyšší částku je absolvent

ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Korelační koeficient je však triviální, tudíž výsledek této hypotézy nebudeme brát v úvahu.

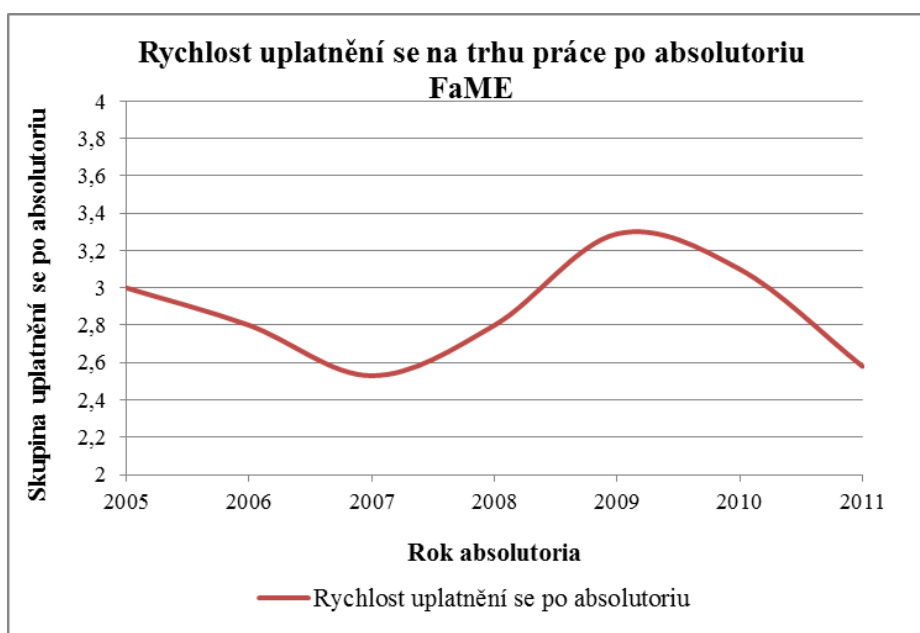
Tab. 5.21: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a délka praxe v zahraničí

<b>Correlations<sup>a</sup></b>			
<b>STUDENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Délka praxe v zahraničí	Correlation	-.023
		Sig. (2-tailed)	.538
		N	704
<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Délka praxe v zahraničí	Correlation Coefficient	.072*
		Sig. (2-tailed)	.035
		N	861
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H2311: Mezi rychlostí uplatnění se absolventa na trhu práce po absolutoriu (toho, za jak dlouho po absolutoriu absolvent nastoupil do práce na plný úvazek) a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

U absolventů je evidentní, že výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě a délka toho, za jak dlouho nastoupil do první práce na plný úvazek po absolutoriu, spolu nekorelují. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.877, což je hodnota větší než alfa 0.05 a v tomto případě nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu.

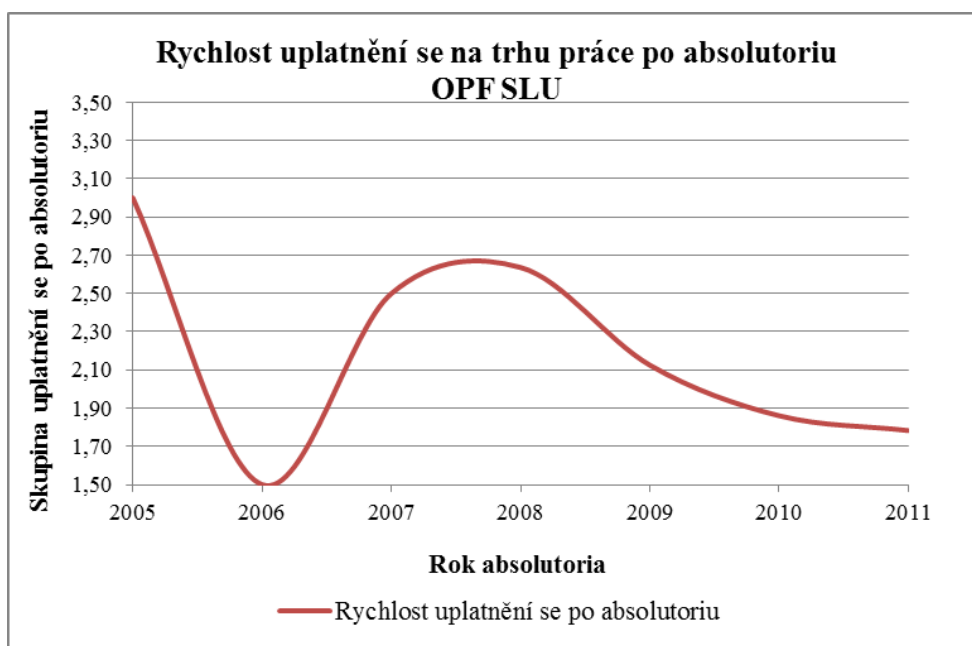
Na grafu níže je pak v čase dle roku absolutoria vykreslen trend rychlosti uplatnění se absolventa na trhu práce na jednotlivých fakultách.



Obrázek 5.36: FaME – Přehled rychlosti uplatnění se absolventa dané fakulty na trhu práce

Tabulka popisné statistiky říká, že nejvíce absolventů Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně bylo ve skupině s rokem absolutoria 2009. Nejméně absolventů se pak v testovaném souboru nacházelo ve skupině s rokem absolutoria 2005. V každém roce absolutoria od roku 2006 výše byl alespoň jeden respondent, který byl nezaměstnaný.

Na grafu níže je vidět, že doba uplatnění se na trhu práce po absolutoriu se pohybuje u absolventů FaME od 1 do 3 měsíců. Trend není setrvalý a je vidět, že jde o vlnu, kdy od roku 2007 se mírně prodlužovala doba uplatnění a od roku 2009 do roku 2011 se zase začíná mírně zrychlovat.



Obrázek 5.37: OPF-SLU – Přehled rychlosti uplatnění se absolventa dané fakulty na trhu práce

Tabulka popisné statistiky říká, že nejvíce absolventů Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity v Opavě bylo ve skupině s rokem absolutoria 2011. Nejméně absolventů se pak v testovaném souboru nacházelo ve skupině s rokem absolutoria 2005. V roce 2006 a 2008 a výše byl alespoň jeden respondent, který byl nezaměstnaný.

Na grafu u fakulty OPF SLU je vidět, že doba uplatnění se na trhu práce po absolutoriu se na této fakultě pohybuje od 1 do 3 měsíců. Trend žádný vidět není a rozdíly jsou minimální. Od roku 2006 se mírně prodlužovala doba uplatnění až do roku 2008 a od roku 2008 dále se zase začíná mírně zrychlovat, avšak nejedná se o výrazný rozdíl mezi lety 2006 a 2008.

*H2312: Mezi fluktuací absolventa na trhu práce (toho, kolikáté zaměstnání po absolutoriu vykonává) a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace v tomto případě poukazuje na to, že výše finanční částky za vzdělání splňující požadavky absolventa a počet zaměstnání absolventa od absolutoria pozitivně korelují na jednocentní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.005, což je hodnota menší než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím více zaměstnání od absolutoria absolvent vykonává, tím vyšší částku je



ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

Tab. 5.22: Finanční částka za vzdělání a fluktuace absolventa na trhu práce: deskriptivní statistické údaje (N=582)“

<b>Kolikáté zaměstnání vykonává po absolutoriu</b>								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
1	141	1.52	.825	.069	1.38	1.66	1	5
3	319	1.55	.859	.048	1.46	1.65	1	5
4	122	1.47	.845	.076	1.32	1.62	1	5
<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>1.53</b>	<b>.847</b>	<b>.035</b>	<b>1.46</b>	<b>1.59</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<i>a. @00_Status = absolventi</i>								

Tabulka výše pak uvádí přehled fluktuace mezi absolventy testovaných fakult.

Tab. 5.23: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a fluktuace absolventa na trhu práce

<b>Correlations<sup>a</sup></b>			
<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Kolikáté zaměstnání po absolutoriu vykonává?	Correlation Coefficient	<b>.105**</b>
		Sig. (2-tailed)	0.005
		N	732
<i>**.</i> Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H2313: Mezi typem úvazku absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

### Hypothesis Test Summary

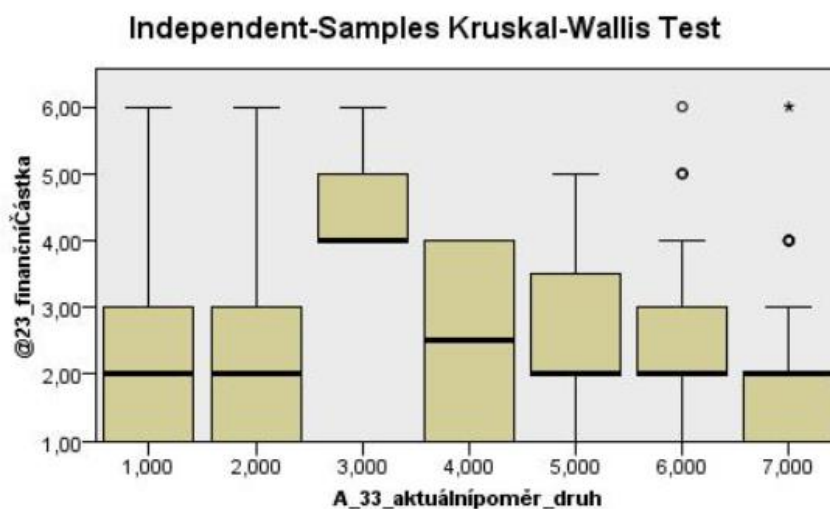
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of A_33_aktuálnípoměr_druh.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,008	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Obrázek 5.38: Kruskal-Wallis test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a typu úvazku absolventa

Skupina absolventů a studentů byla testována zvlášť. Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi typem úvazku absolventa a výší ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.008 \leq 0.05 = \alpha$ . Na jednocentní hladině významnosti tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Jedná se o neparametrický test, takže rozptyly v jednotlivých skupinách ani normalitu rozdělení dat nemusíme vůbec uvažovat. Mediány u jednotlivých skupin v tomto případě jsou jednotné, ale liší v hodnotách jednotlivých percentilů.

Kruskal-Wallisův test nepracuje s původními hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. Nezávislou (groupovací) proměnnou byly finanční částky. Zvolené částky se liší na 25. percentilu, kde vyčnívají absolventi pracující na vedlejší pracovní poměr na dobu určitou a ti jsou ochotni zaplatit až částku 10-12 000 Kč ve srovnání s druhou vyčnívající skupinou, což jsou absolventi pracující na dohodu či OSVČ, kteří jsou ochotni zaplatit pouze částku 4-6 000 Kč, zatímco zbytek absolventů na tomto percentilu preferuje částku pouze 1-3 000 Kč. Na 50. percentilu pak vyčnívají pouze absolventi zaměstnaní na vedlejší pracovní poměr na dobu určitou. Na 75. percentilu pak vyčnívají absolventi zaměstnaní na vedlejší pracovní poměr na dobu určitou, kteří preferují částku až 16-18 000 Kč za semestr a pak skupina absolventů zaměstnaných na dohodu, kteří jsou zde ochotni zaplatit částku 10-12 000 Kč, zatímco zbytek pouze částku 7-9 000 Kč.



Obrázek 5.39: Kruskal-Wallis test nezávislosti – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a typu úvazku absolventa

V krabicovém diagramu si lze všimnout, že se ve výběru nachází extrémní hodnota u absolventů na mateřské či rodičovské dovolené. Jelikož je výběr čistě náhodný, tak není třeba tyto hodnoty vynechávat.

*H2314: Mezi výší nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu u absolventa a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace v tomto případě poukazuje na to, že výše finanční částky za vzdělání splňující požadavky absolventa a výše jeho nástupní měsíční hrubé mzdy po absolutoriu pozitivně korelují na jednoprocenní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Korelační koeficient  $\rho = 0.172$ . Platí tedy, že čím vyšší nástupní hrubou měsíční mzdu po absolutoriu absolvent má, tím vyšší částku je ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

Tab. 5.24: Finanční částka za vzdělání a hrubý měsíční nástupní plat absolventa po absolutoriu: deskriptivní statistické údaje (N=997)“

### Hrubý měsíční nástupní plat po absolutoriu

ABSOLVENTI		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Do 15 000 Kč	288	11.8	28.9	28.9
	15 001-18 000 Kč	266	10.9	26.7	55.6
	18 001-21 000 Kč	156	6.4	15.6	71.2
	21 001-24 000 Kč	103	4.2	10.3	81.5
	24 001-27 000 Kč	76	3.1	7.6	89.2
	27 001-30 000 Kč	41	1.7	4.1	93.3
	30 001-33 000 Kč	22	.9	2.2	95.5
	33 001-36 000 Kč	14	.6	1.4	96.9
	36 001-39 000 Kč	4	.2	.4	97.3
	39 001-42 000 Kč	10	.4	1.0	98.3
	42 001-45 000 Kč	3	.1	.3	98.6
	45 001-48 000 Kč	1	.0	.1	98.7
	48 001-51 000 Kč	3	.1	.3	99.0
	51 001-54 000 Kč	3	.1	.3	99.3
	57 001-60 000 Kč	2	.1	.2	99.5
Více jak 60 000 Kč	5	.2	.5	100.0	
<b>Total</b>	<b>997</b>	<b>40.8</b>	<b>100.0</b>		

Z testovaných absolventů v tabulce výše jich nadpoloviční většina měla po absolutoriu nástupní měsíční plat do 18 000 Kč hrubého. Celkem 28.9% z nich po absolutoriu nastupovalo s měsíčním hrubým platem do 15 000 Kč a dalších 26.7% z nich pak s platem 15-18 000 Kč, 15.6% s platem 18-21 000 Kč, 10.3% s platem 21-24 000 Kč a s platem 24-27 000 Kč jich bylo už jen 7.6% testovaných absolventů.

*H2315: Mezi vyšší nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a vyšší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace v tomto případě poukazuje na to, že výše finanční částky za vzdělání splňující požadavky absolventa a výše nástupní měsíční hrubé mzdy na současné pozici u absolventa pozitivně korelují na jednoprocentní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím vyšší nástupní měsíční hrubou mzdu absolvent má, tím vyšší částku je ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

Tab. 5.25: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a nástupní plat na současné pozici absolventa

<b>Correlations<sup>a</sup></b>			
<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Nástupní plat na současné pozici	Correlation Coefficient	<b>.187**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	732
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H2316: Mezi vyšší současné měsíční hrubé mzdy na současné pozici absolventa a vyšší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace v tomto případě poukazuje na to, že výše finanční částky za vzdělání splňující požadavky absolventa a výše současné hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa spolu pozitivně korelují na jednoprocentní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) nabývá hodnoty 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.01 a můžeme tedy říci, že zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím vyšší současnou hrubou měsíční mzdu na současné pozici absolvent má, tím vyšší částku je ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

Tab. 5.26: Spearmanův korelační koeficient: výše ceny a aktuální plat na současné pozici absolventa

<b>Correlations<sup>a</sup></b>
---------------------------------

<b>ABSOLVENTI</b>	<b>Finanční částka za vzdělání splňující požadavky</b>		
<b>Spearman's rho</b>	Aktuální plat na současné pozici	Correlation Coefficient	<b>.180**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	732
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

*H2317: Mezi výší měsíčních příjmů studenta při studiu a výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace zde poukazuje na to, že výše studentových měsíčních příjmů při studiu a výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě, spolu pozitivně korelují na jednoprocenní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) zde nabývá hodnoty 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.01 a korelační koeficient  $\rho = 0.166$ . Můžeme tedy říci, že v tomto případě zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím vyšší měsíční příjmy student při studiu má, tím vyšší částku je ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o nízkou až střední korelaci.

*H2318: Mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Kruskal-Wallisovým testem, který prokazuje statisticky neprůkazný vztah mezi tím, jak si respondent nejčastěji hledá práci a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Vypočtená p-hodnota Kruskal-Wallisova testu je v tomto případě  $p = 0.374 \geq 0.05 = \alpha$ . Na pětiprocentní hladině významnosti tedy nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mediány jednotlivých skupin lze tedy považovat za shodné.

*H2319: Mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a výší ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Každá z možností toho, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat (aktivita/pasivita) byla testována zvlášť. Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann-Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi tím, co je absolvent ochoten v zaměstnání vykonávat a výší ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky.

U absolventů je tedy pomocí Mann-Whitneyho U-testu potvrzeno, že ochota jezdit na služební cesty v rámci ČR (tedy jeho aktivita) má statisticky průkazný vztah s výší finanční částky. Na základě výsledku tedy zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of a_14_OCHŮTA_služebnicestyČR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Obrázek 5.40: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty jezdit na služební cesty po ČR

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of a_14_OCHŮTA_služebnicestyzahraničí.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Obrázek 5.41: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty jezdit na služební cesty do zahraničí

Dále je u absolventů pomocí Mann-Whitneyho U-testu také potvrzeno, že ochota jezdit na služební cesty do zahraničí (tedy jeho aktivita) má statisticky průkazný vztah s výší finanční částky. Na základě výsledku testu zamítáme nulovou

hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

U absolventů je pomocí Mann-Whitneyho U-testu také potvrzeno, že ochota používat v práci cizí jazyk (tedy jeho aktivita) má statisticky průkazný vztah s výší finanční částky. Na základě výsledku testy tedy zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch její alternativy, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of @23_finančníČástka is the same across categories of a_14_OCHŮTA_cizíjazyk.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Obrázek 5.42: Mann-Whitney U-test – Závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a ochoty používat v práci cizí jazyk

Co se týká poslední možnosti, a to ochoty dojíždět za prací, tak tam je pomocí Mann-Whitneyho U-testu potvrzeno, že neexistuje statisticky průkazný vztah. Přijímáme tedy nulovou hypotézu, protože Sigma je 0.301, což je hodnota větší než alfa 0.05. Absolventi, kteří jsou ochotni dojíždět za prací i absolventi neochotní dojíždět za prací mají tendenci volit obdobnou výši částky.

*VO24: Výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky je ovlivněna psychologickými atributy.*

*H241: Mezi respondentovou spokojeností se současným bakalářským vzděláním na dané fakultě a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

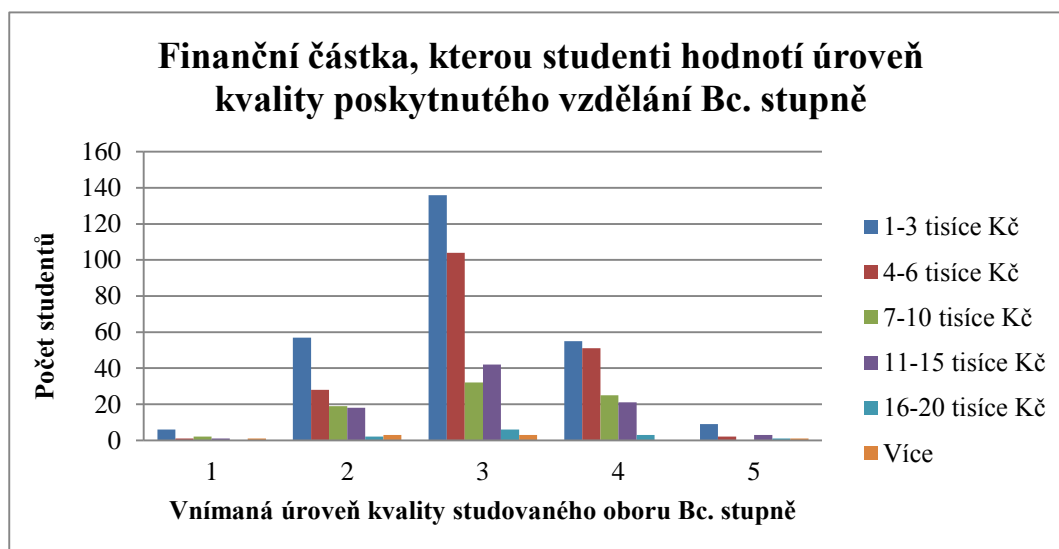
*H242: Mezi respondentovou spokojeností se současným magisterským vzděláním na dané fakultě a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Obě výše zmíněné hypotézy jsou testovány metodou Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Spearmanův koeficient pořadové korelace zde poukazuje na to, že výše finanční částky, kterou jsou studenti i absolventi



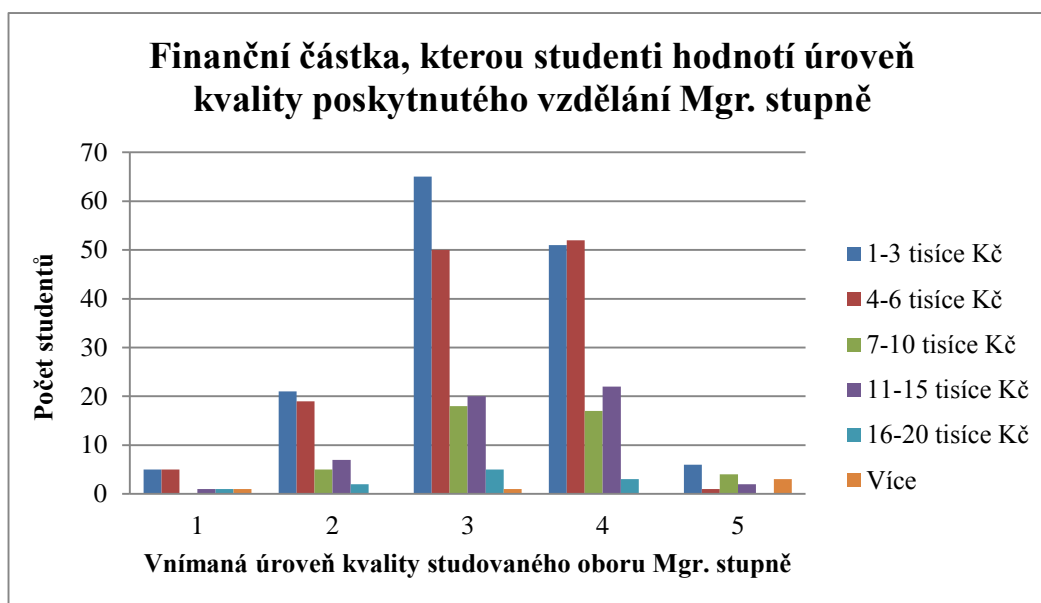
ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky, a úroveň hodnocení kvality jimi studovaného programu, ať už magisterského či bakalářského, spolu nekorelují a v obou případech se tedy jedná o dvě vzájemně nezávislé proměnné. Sig. (2-tailed) ve všech čtyřech případech nabývá hodnoty větší než alfa 0.05 a můžeme tedy říci, že v tomto případě přijímáme nulové hypotézy. Zdá se tedy, že výše finanční částky, kterou by studenti či absolventi byli ochotni investovat do vzdělání splňující jejich požadavky, spíše závisí na psychologickém pozadí. A to konkrétně na tom, z jakých rodinných poměrů pocházejí, jak vysoký příjem mají jejich rodiče v době studia, na jejich zkušenostech s penězi a tom, jaký finanční příjem mají po studiu v práci.

Z grafu níže je evidentní, že studenti bakalářského programu nejčastěji hodnotí úroveň kvality testovaných a jim dosud poskytnutých služeb a produktů na dané fakultě stupněm tři. Za takovou kvalitu služeb a produktů jsou pak ochotni zaplatit částku 1 - 3 000 Kč, kterou uvádí zhruba 22% respondentů, případně pak částku 4 – 6 000 Kč, kterou je ochotno zaplatit cca 17% studentů.



Obrázek 5.43: Graf – Přehled výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s bakalářským studiem

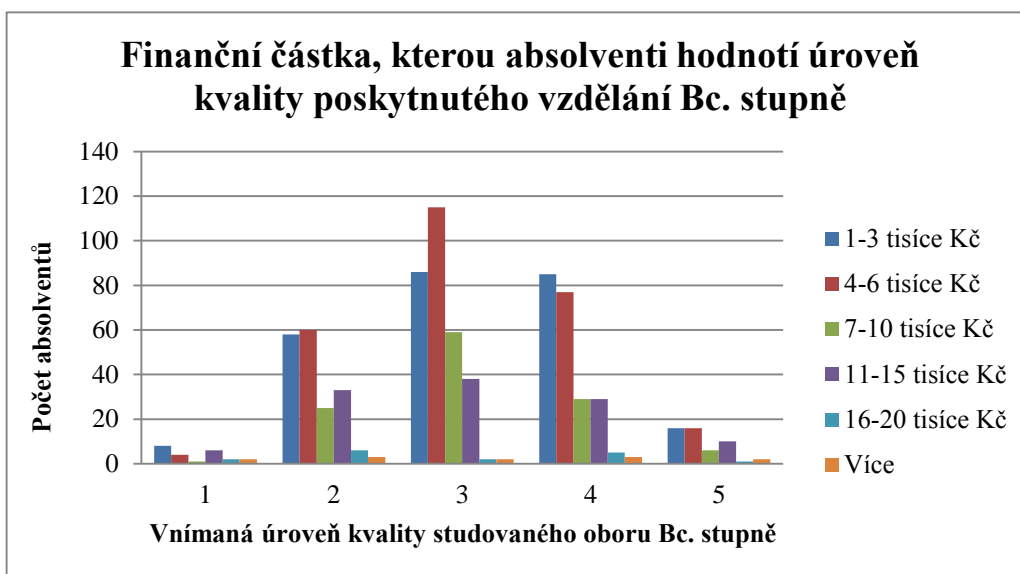
Studenti magisterského programu pak nejčastěji hodnotí úroveň kvality testovaných a jim dosud poskytnutých služeb a produktů na dané fakultě stupněm tři a čtyři. Za kvalitu testovaných služeb a produktů ohodnocenou stupněm tři jsou ochotni nejčastěji zaplatit částku 1 - 3 000 Kč, a to v 17-ti % případů. Případně pak částku 4 – 6 000 Kč, kterou je ochotno zaplatit cca 13% respondentů. V případě kvality služeb a produktů hodnocených stupněm čtyři je ochotno zaplatit částku 4 - 6 000 Kč, zhruba 13% respondentů a to samé platí pak i pro částku 1 – 3 000 Kč.



Obrázek 5.44: Graf – Přehled výše ceny, kterou je student ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s magisterským studiem

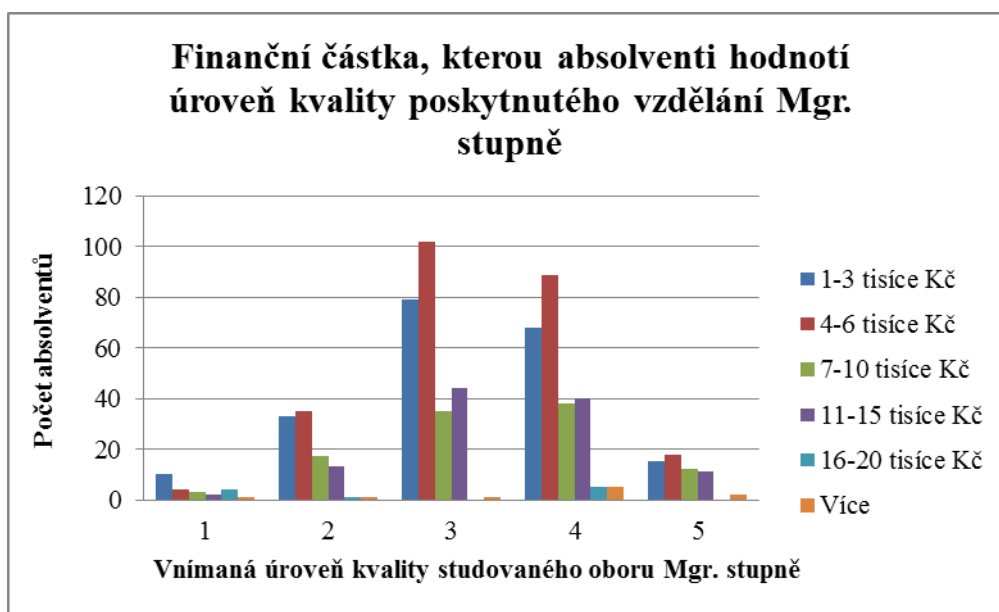
Nezávisle na spokojenosti s kvalitou studia malé procento studentů dává vysoké částky a většina studentů by byla ochotna zaplatit částku 1-6 000 Kč.

Z grafu níže je evidentní, že absolventi bakalářského programu nejčastěji hodnotí úroveň kvality testovaných a jim dosud poskytnutých služeb a produktů na dané fakultě stupněm tři. Za takovou kvalitu služeb a produktů jsou absolventi oproti studentům ochotni nejčastěji zaplatit částku 4 - 6 000 Kč, kterou uvádí zhruba 15% respondentů a případně pak částku 1 – 3 000 Kč, kterou je ochotno zaplatit cca 11% respondentů. U absolventů lze tedy pozorovat mírnou odchylku jednak ve vyšším hodnocení kvality magisterského programu oproti bakalářskému a také v ochotě platit vyšší částku. To může být způsobeno reálnějším vnímáním kvality v porovnání s využitelností v praxi anebo také vyšší jejich příjmu a tak i vyšší ochotou platit.



Obrázek 5.45: Graf – Přehled výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s bakalářským studiem

Absolventi magisterského programu pak nejčastěji hodnotí úroveň kvality testovaných a jim dosud poskytnutých služeb a produktů na dané fakultě stupněm tři a čtyři. Za kvalitu služeb a produktů hodnocenou stupněm tři je 15% respondentů ochotno zaplatit částku 4 - 6 000 Kč a částku 1 – 3 000 Kč je pak ochotno zaplatit zhruba 12% absolventů. V případě kvality služeb a produktů hodnocených stupněm čtyři také převládá ochota zaplatit částku 4 - 6 000 Kč, a to zhruba ve 13-ti % případů. Částku 1 – 3 000 Kč je pak ochotno za služby a produkty s úrovní kvality čtvrtého stupně zaplatit 10% absolventů.



Obrázek 5.46: Graf – Přehled výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky dle jeho spokojenosti s magisterským studiem

*H243: Mezi respondentovým finančním ohodnocením kvality současného vzdělání na dané fakultě a výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Spearmanův koeficient pořadové korelace zde poukazuje na to, že respondentovo finanční ohodnocení kvality současného vzdělání na dané fakultě a výše ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky na dané ekonomické fakultě, spolu pozitivně korelují na jednocentní hladině průkaznosti. Sig. (2-tailed) zde nabývá hodnoty 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.01 a korelační koeficient  $\rho = 0.370$ . Můžeme tedy říci, že v tomto případě zamítáme nulovou hypotézu. Platí tedy, že čím vyšší finanční ohodnocení kvality současného vzdělání na dané fakultě, tím vyšší částku je respondent ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Dle korelačního koeficientu se jedná o střední až podstatnou korelaci.

*H244: Mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérii kvality) a výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky neexistuje statisticky průkazný vztah.*

Kritéria kvality byla kódována a dle významu zařazena do kategorií. Jednotlivé kategorie pak byly ještě následně sloučeny dle významu a četnosti výskytu. Celkem tedy vzniklo 10 kritérií kvality, které respondenti vnímali v souvislosti

s definicí kvality a kvalitního terciárního vzdělávání. Každé z kritérií nabývalo hodnoty 0 nebo 1, dle toho, zda ho respondent uvedl jako důležité anebo ne. Každé z kritérií bylo testováno samostatně.

Tab. 5.27: Seznam kritérií kvality

<b>Kód</b>	<b>Kritérium kvality</b>
K1	Technická vybavenost a výukový software
K2	Interaktivní forma výuky
K3	Aktuálnost látky a získání praktických znalostí
K4	Úroveň výuky cizích jazyků
K5	Motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně
K6	Menší počet studentů v učebnách
K7	Zahraníční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty
K8	Stipendijní programy pro studenty za účast na stážích, konferencích a soutěžích
K9	Zaměření výuky více na praxi
K10	Méně předmětů a látka probraná více do hloubky, vyšší odbornost

Tab. 5.28: Mann-Whitney U-test - kritéria kvality

<b>Kód</b>	<b>Signifikance</b>
<b>K1</b>	<b>sig=0,001</b>
K2	sig=0,404
K3	sig=0,740
K4	sig=0,177
K5	sig=0,551
K6	sig=0,620
<b>K7</b>	<b>sig=0,000</b>
K8	sig=0,598
<b>K9</b>	<b>sig=0,006</b>
K10	sig=0,562

Závislost těchto dvou proměnných je testována neparametrickým Mann–Whitneyho U-testem, který prokazuje statisticky průkazný vztah mezi respondentovou definicí kvalitního vzdělání (kritérii kvality), konkrétně kritérii 1, 7 a 9 a výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky.

U kritéria 1, tedy technické vybavenosti a výukového softwaru se prokázal statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 40. a 70. percentilu. Výsledek testu, ukazuje, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu, protože Sigma je 0.001, což je hodnota menší než alfa 0.05. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a vnímáním technické vybavenosti a výukového softwaru, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání. Respondenti, kteří považují toto kritérium za důležité a volí ho, tak mají tendenci volit nižší částky, než respondenti, kteří toto kritérium nevolí.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především na 40. a 70. percentilu, kde na 40. percentilu respondenti, kteří technickou vybavenost a výukový software nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr. Obdobně tomu je tomu i na 70. percentilu, kdy respondenti, kteří technickou vybavenost a výukový software nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 7-9 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 24.3% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 7, tedy zahraničních stáží, praktických kurzů a výměnných pobytů pro studenty se prokázal statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 30., 70. a 80. percentilu. Výsledek testu, ukazuje, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu, protože Sigma je 0.000, což je hodnota menší než alfa 0.05. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a vnímáním zahraničních stáží, praktických kurzů a výměnných pobytů pro studenty, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání. Respondenti, kteří považují toto

kritérium za důležité a volí ho, tak mají tendenci volit vyšší částky, než respondenti, kteří toto kritérium nevolí.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především na 30., 70. a 80. percentilu, kde na 30. percentilu respondenti, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr. Obdobně tomu je tomu i na 70. percentilu, kdy respondenti, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 7-9 000 Kč za semestr. Na 80. percentilu, kdy respondenti, kteří zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 7-9 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 10-12 000 Kč za semestr. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 40.3% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

U kritéria 9, tedy zaměření výuky více na praxi se prokázal statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 30., 60., 70. a 80. percentilu. Výsledek testu, ukazuje, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu, protože Sigma je 0.006, což je hodnota menší než alfa 0.05. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významná závislost výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a vnímáním zaměření výuky více na praxi, jako důležitého kritéria definujícího kvalitu vzdělání. Respondenti, kteří považují toto kritérium za důležité a volí ho, tak mají tendenci volit vyšší částky, než respondenti, kteří toto kritérium nevolí.

Největší rozdíl mezi respondenty je prokázán především na 30., 60., 70. a 80. percentilu, kde na 30. percentilu respondenti, kteří zaměření výuky více na praxi nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr. Obdobně tomu je i na 60. percentilu, kdy respondenti, kteří zaměření výuky více

na praxi nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 7-9 000 Kč za semestr. Na 70. i 80. percentilu, kdy respondenti, kteří zaměření výuky více na praxi nepovažují za důležité kritérium kvality vzdělání, uvádí, že jsou ochotni zaplatit za vzdělání splňující jejich požadavky částku v rozmezí 7-9 000 Kč za semestr, zatímco respondenti, kteří ho za důležité kritérium vystihující kvalitu vzdělání považují, tak jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 10-12 000 Kč za semestr. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 3.6% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil.

Co se týká rozhodování se spotřebitele o typu platby školného a požadované návratnosti investice do terciárního vzdělání, tak tyto dvě oblasti jsou již vzhledem k rozsahu práce zobrazeny níže pouze v přehledové tabulce. Ke každé z hypotéz je uvedena metoda testování, testovací kritérium, signifikance a nakonec výsledek, zda bylo dané tvrzení potvrzeno nebo vyvráceno.

Tab. 5.29: Mann-Whitney U-test – Závislost požadavků na placené terciární vzdělání a definicí kvality (kritérii kvality)

<b>R3</b>	<b>Hypotéza</b>	<b>Metoda testování</b>	<b>Testové kritérium</b>	<b>Sig</b>	<b>Výsledek testu</b>
typ platby školného	fakulta	Mann-Whitney		sig=0,600	zamít
typ platby školného	vzdělání otce	Kruskal Wallis		sig=0,269	zamít
typ platby školného	vzdělání matky	Kruskal Wallis		sig=0,766	zamít
<i>typ platby školného</i>	<i>příjem rodičů</i>	<i>Kruskal Wallis</i>		<i>sig=0,002</i>	<i>potvrz</i>
<i>typ platby školného</i>	<i>pohlaví</i>	<i>chí-kvadrát</i>	<i>70,59</i>	<i>sig=0,000</i>	<i>potvrz</i>
<i>typ platby školného</i>	<i>věk</i>	<i>Kruskal Wallis</i>		<i>sig=0,001</i>	<i>potvrz</i>
<i>typ platby školného</i>	<i>rodinný status</i>	<i>chí-kvadrát</i>	<i>29,58</i>	<i>sig=0,014</i>	<i>potvrz</i>
typ platby školného	nejvyšší dosažené vzdělání absolventa	Kruskal Wallis		sig=0,489	zamít
<i>typ platby školného</i>	<i>rok absolutoria</i>	<i>Kruskal Wallis</i>		<i>sig=0,021</i>	<i>potvrz</i>



typ platby školného	ročník studia studenta	Kruskal Wallis		sig=0,360	za
typ platby školného	forma studia	chí-kvadrát	8,3	sig=0,14	za
typ platby školného	obor studia	chí-kvadrát	24,68	sig=0,48	za
typ platby školného	délka praxe v oboru v ČR při studiu	Kruskal Wallis		sig=0,116	za
typ platby školného	délka praxe v oboru v zahraničí při studiu	Kruskal Wallis		sig=0,299	za
typ platby školného	uplatnění se na trhu práce po absolutoriu	Kruskal Wallis		sig=0,246	za
typ platby školného	fluktuace na trhu práce	Kruskal Wallis		sig=0,269	za
typ platby školného	typ úvazku	chí-kvadrát	31,453	sig=0,393	za
<b>typ platby školného</b>	<b>nástupní měsíční hrubá mzda po absolutoriu</b>	<b>Kruskal Wallis</b>		<b>sig=0,001</b>	<b>po</b>
<b>typ platby školného</b>	<b>nástupní měsíční hrubá mzda na současné pozici</b>	<b>Kruskal Wallis</b>		<b>sig=0,006</b>	<b>po</b>
<b>typ platby školného</b>	<b>současná měsíční hrubá mzda na současné pozici</b>	<b>Kruskal Wallis</b>		<b>sig=0,004</b>	<b>po</b>
typ platby školného	měsíční příjmy studenta při studiu	Kruskal Wallis		sig=0,517	za
typ platby školného	jak si nejčastěji hledá práci	chí-kvadrát	35,39	sig=0,229	za
typ platby školného	co je ochoten v zaměstnání vykonávat	chí-kvadrát	15,69	sig=0,109	za
typ platby školného	spokojenost se současným vzděláním na dané fakultě - Bc.	Kruskal Wallis		sig=0,499	za
typ platby školného	spokojenost se současným vzděláním na dané fakultě - Mgr.	Kruskal Wallis		sig=0,365	za
<b>typ platby školného</b>	<b>finanční ohodnocení kvality současného vzdělání na dané fakultě</b>	<b>Kruskal Wallis</b>		<b>sig=0,003</b>	<b>po</b>
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K1	chí-kvadrát	5,11	sig=0,164	za

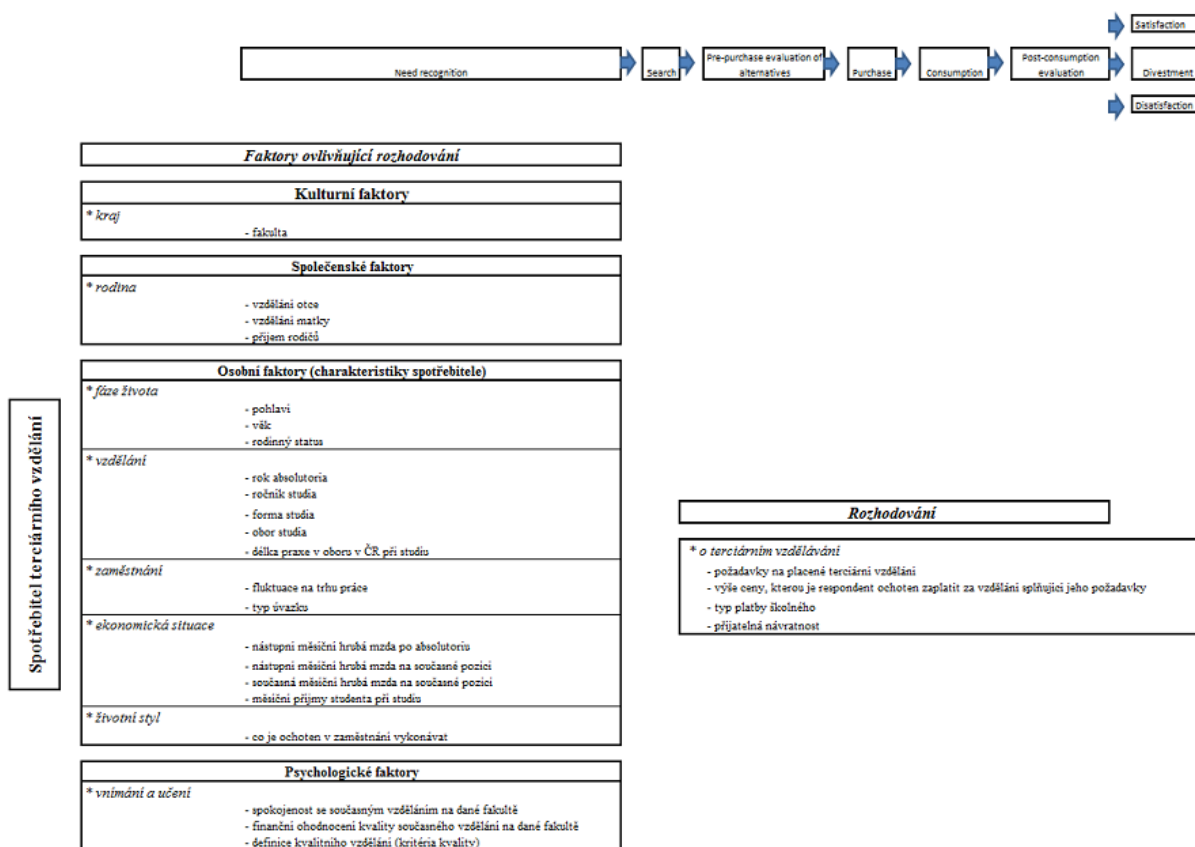
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K2	chí-kvadrát	2,12	sig=0,549	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K3	chí-kvadrát	4,49	sig=0,212	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K4	chí-kvadrát	8,71	sig=0,832	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K5	chí-kvadrát	2,12	sig=0,547	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K6	chí-kvadrát	2,58	sig=0,461	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K7	chí-kvadrát	1,33	sig=0,722	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K8	chí-kvadrát	1,74	sig=0,627	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K9	chí-kvadrát	1,86	sig=0,602	zamít
typ platby školného	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K10	chí-kvadrát	1,18	sig=0,757	zamít
<b>R4</b>	<b>Hypotéza</b>	<b>Metoda testování</b>	<b>Testové kritérium</b>	<b>Sig</b>	<b>Výsledek testu</b>
<i>přijatelná návratnost</i>	<i>fakulta</i>	<i>Mann-Whitney</i>		<i>sig=0,002</i>	<i>potvrz</i>
přijatelná návratnost	vzdělání otce	Spearman corr	rho=0,033	sig=0,198	zamít
přijatelná návratnost	vzdělání matky	Spearman corr	rho=0,023	sig=0,360	zamít
přijatelná návratnost	příjem rodičů	Spearman corr	rho=0,025	sig=0,325	zamít
<i>přijatelná návratnost</i>	<i>pohlaví</i>	<i>Mann-Whitney</i>		<i>sig=0,004</i>	<i>potvrz</i>
<i>přijatelná návratnost</i>	<i>věk</i>	<i>Spearman corr</i>	<i>rho=0,103</i>	<i>sig=0,000</i>	<i>potvrz</i>
<i>přijatelná návratnost</i>	<i>rodinný status</i>	<i>Kruskal Wallis</i>		<i>sig=0,001</i>	<i>potvrz</i>
přijatelná návratnost	nejvyšší dosažené vzdělání absolventa	Spearman corr	rho=-0,01	sig=0,775	zamít
přijatelná návratnost	rok absolutoria	Spearman corr	rho=-0,023	sig=0,498	zamít
<i>přijatelná návratnost</i>	<i>ročník studia studenta</i>	<i>Spearman corr</i>	<i>rho=0,092</i>	<i>sig=0,015</i>	<i>potvrz</i>

přijatelná návratnost	forma studia	Mann-Whitney		sig=0,600	za
přijatelná návratnost	obor studia	Kruskal Wallis		sig=0,380	za
přijatelná návratnost	délka praxe v oboru v ČR při studiu	Spearman corr	rho=0,038	sig=0,134	za
přijatelná návratnost	délka praxe v oboru v zahraničí při studiu	Spearman corr	rho=0,017	sig=0,490	za
přijatelná návratnost	uplatnění se na trhu práce po absolutoriu	Spearman corr	rho=0,022	sig=0,541	za
přijatelná návratnost	fluktuace na trhu práce	Kruskal Wallis		sig=0,175	za
přijatelná návratnost	typ úvazku	Kruskal Wallis		sig=0,175	za
přijatelná návratnost	nástupní měsíční hrubá mzda po absolutoriu	Spearman corr	rho=0,048	sig=0,199	za
přijatelná návratnost	nástupní měsíční hrubá mzda na současné pozici	Spearman corr	rho=0,048	sig=0,199	za
přijatelná návratnost	současná měsíční hrubá mzda na současné pozici	Spearman corr	rho=0,016	sig=0,665	za
přijatelná návratnost	měsíční příjmy studenta při studiu	Spearman corr	rho=0,051	sig=0,173	za
přijatelná návratnost	jak si nejčastěji hledá práci	Spearman corr	rho=0,013	sig=0,618	za
přijatelná návratnost	co je ochoten v zaměstnání vykonávat	Spearman corr	rho=0,013	sig=0,698	za
přijatelná návratnost	spokojenost se současným vzděláním na dané fakultě - Bc.	Spearman corr	rho=0,011	sig=0,670	za
přijatelná návratnost	spokojenost se současným vzděláním na dané fakultě - Mgr.	Spearman corr	rho=0,048	sig=0,114	za
<b>přijatelná návratnost</b>	<b><i>finanční ohodnocení kvality současného vzdělání na dané fakultě</i></b>	<b><i>Spearman corr</i></b>	<b><i>rho=0,175</i></b>	<b><i>sig=0,000</i></b>	<b><i>pe</i></b>
<b>přijatelná návratnost</b>	<b><i>definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K1</i></b>	<b><i>Mann-Whitney</i></b>		<b><i>sig=0,014</i></b>	<b><i>pe</i></b>
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K2	Mann-Whitney		sig=0,901	za

přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K3	Mann-Whitney		sig=0,089	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K4	Mann-Whitney		sig=0,989	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K5	Mann-Whitney		sig=0,945	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K6	Mann-Whitney		sig=0,778	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K7	Mann-Whitney		sig=0,543	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K8	Mann-Whitney		sig=0,815	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K9	Mann-Whitney		sig=0,578	zamít.
přijatelná návratnost	definice kvalitního vzdělání (kritéria kvality) - K10	Mann-Whitney		sig=0,763	zamít.

### 4.3 Model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné

Na základě výsledků výše uvedeného kvantitativního výzkumu je pak níže uveden výsledný model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné. Model je upraven tak, aby již ve výsledku reflektoval pouze potvrzené statisticky průkazné vztahy.



Obrázek 5.47: Finální model rozhodování spotřebitele o budoucím vzdělání ve vazbě na ochotu platit školné

## **6. PŘÍNOS PRÁCE PRO VĚDU A PRAXI**

Disertační práce je zaměřena na analýzu a identifikaci nejvlivnějších atributů, které ovlivňují chování a rozhodování o spotřebě vysokoškolského vzdělání, na analýzu potřeb a očekávání spotřebitele na trhu terciárního vzdělávání, na zkoumání jeho ochoty za něj platit a zjištění, co jeho ochotu ovlivňuje. Její možné přínosy lze tedy zvažovat hned v několika rovinách.

### **5.1 Přínosy práce pro teorii**

Disertační práce se zaměřuje na užití mikroekonomické a behaviorální ekonomie (teorie poptávky, teorie racionální spotřebitelské volby a rozhování spotřebitele v čase) v oblasti spotřeby terciárního vzdělávání poskytovaného veřejnými univerzitami, respektive ekonomickými fakultami a jeho potenciální ceny v podmínkách České republiky. Důležitým úkolem teoretického poznání je tedy hledání nových obecně platných ekonomických poznatků aplikovatelných nejenom v ekonomických disciplínách. Přínosem práce v teoretické oblasti je i rozšíření mikroekonomické teorie z hlediska vlivu potřeb a preferencí studentů na jejich ochotu platit za vysokoškolské vzdělání.

### **5.2 Přínosy práce pro praxi**

Hlavním praktickým přínosem této práce by měla být její využitelnost při projednávání reformy terciárního vzdělávání a možnosti zavedení platby školného v České republice. Především má práce pomoci k identifikaci výhod a rizik, které studenti a absolventi vnímají v souvislosti s platbou VŠ, preferovaného typu této platby a požadované návratnosti. Tato práce by měla také poukázat na faktory, které spotřebitel zvažuje při rozhodování o koupi vysokoškolského vzdělání. Ty by pak měly spolu s poznatky o ochotě platit a výši potenciální ceny pomoci daným ekonomickým fakultám při tvorbě cenové strategie, strategie budoucího rozvoje a formování nabídky pro potenciální uchazeče VŠ. V neposlední řadě pak i ke správnému zacílení jejich propagace.

### **5.3 Přínosy práce pro pedagogickou činnost**

V rámci pedagogické činnosti je vhodné upozornit právě na výstupy v oblasti formulace modelu a specifík rozhodování spotřebitele terciárního vzdělávání a o tyto poznatky obohatit i případové studie využívané ve výuce mikroekonomie a makroekonomie na Fakultě managementu a ekonomiky, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Získané poznatky budou pak následně využity i jako základna pro formulaci projektů a budoucích publikačních výstupů doktoranda v oblasti této problematiky.

## ZÁVĚR

Již delší dobu je v České republice diskutovaným tématem zda zavést či nezavést platbu školného na českých vysokých školách, v jaké výši, jak zvýšit konkurenceschopnost vysokých škol v boji o nové studenty a zajistit další finanční zdroje na zvýšení kvality terciárního vzdělávání a pomoci tak ke zvýšení konkurenceschopnosti absolventů a k jejich uplatnění se na trhu práce [105; 81]. Česká republika patří v rámci OECD stále k zemím s podprůměrnými výdaji na terciární vzdělávání a tak by zajištění dalších financí pro vysoké školy z jiné než státní sféry mohlo pomoci v rámci jednotného evropského trhu a rozvoje kvartérního sektoru více podpořit rozvoj produkce, uchování a uplatnění lidských schopností rozvíjených na základě vzdělávání.

V rámci této disertační práce se autor pokouší přispět k této problematice a to z pohledu platby za terciární vzdělávání. V rámci výše uvedeného modelu jsou tedy šetřeny požadavky na placené terciární vzdělání, a to jak z pohledu studenta, který by se měl rozhodovat o investici, tak i z pohledu absolventa, který si vzděláním již prošel zdarma a má nyní zpětnou vazbu z trhu práce. Pak bylo v rámci kvalitativního šetření zjištěno, že kromě požadavků, které by si investor diktoval v případě platby, pro něj hraje roli i výše ceny, kterou by byl ochoten zaplatit za terciární vzdělání splňující jeho požadavky, typ platby školného a také doba návratnosti investice vynaložené na vzdělání. Tyto 4 hlediska rozhodování o investici do terciárního vzdělání jsou tedy zohledněny i ve výše testovaném modelu, který se dále zaměřuje i na zjištění a ověření atributů, které toto studentovo rozhodování ovlivňují, a tak by měly být zváženy při nastavování cenové strategie vysokých škol, konkrétně tedy regionálně zaměřených ekonomických fakult, které jsou předmětem této práce.

Na chování spotřebitele i formování poptávky dle současné ekonomické literatury působí různé vlivy. Jedním z nich jsou i faktory/atributy kulturní, a tak bychom měli jednotlivým národům na trhu nabízet adekvátně modifikované výrobky a služby [16; 22]. Tento fakt se potvrdil i v testovaném modelu, kdy je prokázán statisticky průkazný vztah mezi fakultou a tedy i krajskou příslušností studia a rozhodováním spotřebitele o terciárním vzdělání. Konkrétně je prokázáno, že z pohledu krajské příslušnosti studia se mírně liší jak požadavky na placené terciární vzdělání, tak i výše ceny za vzdělání splňující investorovy požadavky a požadovaná návratnost investice do studia. Z pohledu požadavků na placené terciární vzdělání kladou respondenti v obou krajích velký důraz na zajištění na praxi orientované výuky. Na FaME UTB tento požadavek volilo 41% respondentů a na OPF SLU 32.2%. Z pohledu kraje se pak liší prioritou následujících dvou požadavků a projevuje se zde vliv rozdílné míry nezaměstnanosti i mzdových poměrů. Jen pro zajímavost ČSÚ uvádí ke 12. měsíci

roku 2014, že průměrná hrubá měsíční mzda je ve zlínském kraji 22 480 Kč a podíl nezaměstnaných 5.87% zatímco v moravskoslezském kraji je mzda okolo 23 487 Kč a podíl nezaměstnaných 8.51%. Hned na druhém místě vnímají respondenti FaME UTB jako velmi důležitý požadavek právě vyšší kvalitu vzdělání, výuky i zázemí pro studium na VŠ. Tento požadavek zde vznáší 23.9% respondentů zatímco na OPF SLU je tento požadavek z pohledu priorit až na 3. místě a volí ho zde 19.4% respondentů. Na OPF SLU hned za prakticky orientovanou výukou vznášejí respondenti požadavek na jistotu návratnosti investice do vzdělání v podobě vyšší mzdy po absolutoriu a vysokou šanci na uplatnění se na trhu práce. Tento požadavek zde uvádí 31.8% respondentů zatímco na FaME UTB je vnímán o něco slaběji a uvádí ho jen 18.9% respondentů. Co se týká výše ceny za vzdělání splňující požadavky investora, tak z pohledu absolventů je ve zlínském kraji o něco vyšší ochota zaplatit vyšší částku v porovnání s absolventy OPF SLU. Na FaME UTB je ochotno zaplatit za terciární vzdělání 4-6 000 Kč/semestr celkem 35.42% absolventů a 29.31% z nich má pak ochotu mírně nižší a volí již částku 1-3 000 Kč/semestr. Na OPF SLU jsou absolventi opatrnější a volí ve 35.8% částku nižší, a to 1-3 000 Kč/semestr a částku 4-6 000 Kč/semestr pak ve 32.8%. Co se týká studentů, tak tam rozdíl mezi kraji až tak výrazný není. Nejčastěji studenti volí částku 1-3 000 Kč/semestr, a to na FaME UTB ve 32.2% případů a na OPF SLU ve 49.14% případů. Druhou nejčastěji volenou částkou je u nich pak částka 4-6 000 Kč/semestr, a to ve 31.36% na FaME UTB a ve 30% na OPF SLU. Z pohledu návratnosti investice je pak mezi respondenty tendence k rychlejší návratnosti. Mezi respondenty preferuje návratnost do 1-3 let od ukončení studií celkem 47.2% absolventů OPF SLU a 46.24% absolventů FaME. Mezi studenty je tato návratnost uváděna 49.14% studentů OPF SLU a 48.59% studentů FaME UTB. Návratnost 4-6 let po absolutoriu pak ve zlínském kraji preferuje 42.79% absolventů a 41.31% studentů. V moravskoslezském kraji tuto návratnost pak volí 38.8% absolventů a 30% studentů.

Z atributů kulturních pak následně vycházejí faktory společenské. Jedná se tedy především o vliv rodiny, blízkých přátel a společenských rolí v životě spotřebitele [16]. Ze společenských faktorů jsou dle jejich definice v rámci modelu testovány i atributy týkající se rodiny. Konkrétně se tedy jedná o vzdělání matky, otce a jejich příjmovou situaci v době studií respondenta, u kterých se prokázal statisticky průkazný vliv těchto atributů na požadavky, výši ceny a typ platby školného. Oosterbeek a van Ophem ve svých pracích zjistili, že děti z různých sociálních vrstev se liší svým postojem ke vzdělávání a očekávají rozdílnou míru návratnosti vzdělání [67]. To se však v tomto modelu nepotvrdilo a mezi vzděláním otce, matky či jejich příjmovou situací v době studií respondenta a respondentem požadovanou návratností investice do terciárního vzdělání se statisticky průkazný vztah neprokázal. Oosterbeek a van Ophem také potvrdili, že



dosažené vzdělání dětí se zvyšovalo v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání otce respondenta a na společenském postavení rodiny, tedy sociální vrstvě, ve které dítě vyrůstá [67]. Vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a vzděláním otce se stejně jako ve výzkumu Oosterbeeka a van Ophema potvrdil i zde, i když to nebylo předmětem zkoumání této práce.

V rámci testovaného modelu je tedy prokázán statisticky průkazný vztah mezi vnímáním peněz, konkrétně v podobě výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky a vzděláním otce, matky i jejich příjmovou situací v době studií respondenta. V rámci modelu tedy můžeme tvrdit, že čím vyšší je dosažené vzdělání otce, tím vyšší částku je student ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. V případě absolventa pak platí, že částka, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky se zvyšuje s výší dosaženého vzdělání absolventovy matky. Je tedy možné, že Osterbeekův a van Ophemův výzkum je platný pouze do určitého věku dítěte. Ti své tvrzení, že děti si berou ve většině případů za vzor otce alespoň, co se vzdělání týče, potvrdili u 12-ti letých dětí a v testovaném modelu se vliv otce potvrzuje silněji u studentů než u absolventů. Jako zajímavost byla při testování Spearmanovým koeficientem pořadové korelace také zjištěna střední až podstatná korelace na jednoprocenní hladině průkaznosti mezi vzděláním otce a matky, což znamená, že se berou lidé „sobě si rovni“, kteří mají stejnou úroveň dosaženého vzdělání. Co se týče literárního tvrzení, že děti si přebírají kromě vzdělání i vzor sociální vrstvy a vnímání peněz, tak to se v testovaném modelu rozhodování o budoucím vzdělání také potvrdilo. Při rozhodování se o výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za terciární vzdělání, je potvrzen vliv výše příjmů rodičů v době respondentových studií. V rámci testovaného modelu tedy platí, že čím vyšší je průměrný hrubý měsíční příjem rodičů v době studií studenta či absolventa, tím vyšší je i finanční částka, kterou je respondent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky.

Co se týká požadavků, tak tam je v modelu potvrzen pouze statisticky průkazný vliv příjmu rodičů v průběhu studií respondenta. Mediány, které se zde výrazně odlišují od většiny souboru, jsou především u požadavků číslo 6 a 8. Požadavek na jistotu či vysokou šanci na uplatnění se na trhu práce po absolutoriu a jistotu návratnosti investice do vzdělání v podobě vyššího platu a také požadavek na lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuálnější přístup uvádí respondenti, u kterých je hodnota měsíčního příjmu rodičů v době jejich studií ve výši 20 001 – 30 000 Kč hrubého. Dá se tedy tvrdit, že respondenti ze střední sociální vrstvy požadují vyšší sociální jistoty od investice do vzdělání. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je hodnota měsíčního příjmu rodičů v době jejich studií ve výši 30 001 – 40 000 Kč hrubého a požadavky se týkají více kvality vzdělání a kontaktu s praxí. Vliv výše měsíčního

příjmu rodičů v době respondentových studií je prokázána také v souvislosti s preferovanou platbou školného. Nejčastěji respondenti volili odloženou platbu školného (= splácení až po absolutoriu % srážkou ze mzdy) pomocí státem garantované bezúročné půjčky anebo sdílené školné, kdy 1/3 platí student, 1/3 platí budoucí zaměstnavatel a 1/3 je v případě plnění podmínek placena univerzitou ve formě stipendia. Rozdíl byl však potvrzen u respondentů, u kterých měli rodiče v době jejich studií hodnotu měsíčního příjmu buď menší než 16 000 Kč a pocházeli tedy ze slabší sociální vrstvy anebo pak s příjmem v rozmezí 30 001 – 40 000 Kč hrubého anebo 50 001 – 60 000 Kč hrubého. Respondenti, jejichž rodiče měli příjmy v těchto cenových hladinách, volili oproti zbytku souboru formu odložené platby školného (= splácení až po absolutoriu % srážkou ze mzdy) pomocí státem garantované půjčky úročené inflací anebo platbu školného každoročně v hotovosti a bez dluhu.

Dalšími atributy, které mohou dle dosavadní teorie ovlivňovat spotřebitelské chování a mít vliv na formování poptávky, jsou osobnostní charakteristiky spotřebitele, jako je například věk a životní cyklus rodiny, profese, ekonomické podmínky (jaká je jeho finanční situace; zda má finanční svobodu nebo již je na něm někdo finančně závislý; zda preferuje současnou spotřebu nebo i spoří na budoucnost) a jeho životní styl (zájmy a názory spotřebitele). Toto vše tedy dle dosavadních výzkumů ovlivňuje koupěschopnost spotřebitele, která se v závislosti na čase a jeho zralosti mění [16]. V rámci atributů ovlivňujících rozhodování spotřebitele o koupi terciárního vzdělání byly v rámci výše zmíněných charakteristik testovány atributy týkající se životního cyklu, vzdělání, zaměstnání, ekonomické situace a životního stylu. Co se týká životního cyklu spotřebitele (studenta/absolventa), tak je v modelu potvrzen statisticky průkazný vztah mezi požadavky na placené terciární vzdělání a věkem, pohlavím i rodinným statutem respondenta a výše zmíněné vlivy se tedy potvrdili i zde. Z pohledu pohlaví respondenta se požadavky nejvíce liší od většiny souboru především u požadavků číslo 11 a 12. Požadavek na renomé a prestiž VŠ vznášejí více ženy a v testovaném souboru je volen v poměru 84.2% ženy a 15.8% muži. To může korespondovat i s tvrzením z výše uvedené literatury, kde Simonová upozorňuje na trend typický u žen, kdy děti získávají vyšší vzdělání než jejich rodiče a mohou tak být více ctižádostivé ohledně vzdělání. I statistiky upozorňují i na to, že od roku 2001, kdy bylo mezi studenty vysokých škol 51% žen, se jejich zastoupení stále zvyšuje [24]. U mužů tento trend honby za vzděláním dle Simonové končí s rokem 1989, kdy se muži spíše začínají orientovat na praxi a místo studií nastupují do zaměstnání [98]. To zase koresponduje s faktem, že muži z testovaného souboru kladou o něco více důraz na požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících, zahraniční vyučující a vyšší ochotu a motivaci kantorů učit. Ten volí 61.8% žen a 38.2% mužů oproti rozložení většiny souboru 70:30 = ženy:muži. Z pohledu vztahu mezi věkovou kategorií a požadavky na

placené terciární vzdělání se mediány odlišují od většiny souboru převážně u požadavku číslo 6 a 11. Oproti většině souboru tedy požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu a jistotu návratnosti investice do vzdělání ve formě vyššího příjmu společně s požadavkem na renomé a prestiž VŠ uvádí převážně mladší respondenti, u kterých je hodnota věkové kategorie 20-23 let. Ostatní požadavky převládají spíše u respondentů, u nichž je hodnota věkové kategorie 24-26 let. V rámci modelu je potvrzen i rozdíl ve volbě požadavků na placené terciární vzdělání dle rodinného statutu, kde požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu a jistotu návratnosti investice do vzdělání ve formě vyššího příjmu převládá spíše u respondentů bez závazků (71.3% respondentů žijících bez partnera a bez dětí (bez závazků), 0.9% respondentů žijících bez partnera ale s dětmi, pak 14.3% respondentů žijících s partnerem bez dětí a 13.5% respondentů žijících s partnerem i s dětmi). Podobně je tomu i s požadavkem na renomé a prestiž VŠ.

Na rozhodování se o výši ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit, mají statisticky průkazný vliv opět pohlaví, věk i rodinný status. Zatímco studentky i absolventky jsou ochotny zaplatit výši ceny školného v průměru spíše v rozmezí 4-6 000 Kč/semestr, tak u mužů je vidět menší rozdíl a tendence k ochotě zaplatit i částku vyšší. A to v průměru spíše blíže rozmezí 7-9 000 Kč/semestr. To opět může korespondovat s výše uvedenými studiemi zaměřenými na rozdíly v očekávané výši výdělku z pohledu genderové problematiky, které poukazují na fakt, že v průběhu kariéry začínají být očekávání příjmu žen v porovnání s muži nižší, což koresponduje i s faktem, že tendence platových rozdílů mezi ženami a muži s věkem roste [51;24]. Z pohledu vlivu věkové kategorie se v souvislosti s výši ceny školného potvrdila pozitivní korelace pouze u studentů. Platí tedy, že čím vyšší věk studenta, tím vyšší částku je ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky. Z pohledu rodinného statutu je většina studentů ochotna zaplatit částku v rozmezí 1-3 000 Kč/semestr (40.6% z nich), kdy 98.9% studentů z testovaného souboru žije sama bez partnera i dětí. Většina absolventů (41.1%) žijících s partnerem, ale bez dětí preferuje částku o stupeň vyšší, a to 4-6 000 Kč/semestr. Absolventi žijící s partnerem a s dětmi jsou ve většině případů ochotni zaplatit částku v rozmezí 1-3 000 Kč za semestr (35.1% z nich). Dá se tedy tvrdit, že absolventi, kteří žijí sami a nemají žádné děti ani závazky, tak jsou ochotni zaplatit za vzdělání vyšší finanční částku než absolventi, kteří již nějaké závazky mají a žijí buď s partnerem anebo s partnerem a s dětmi.

Vliv pohlaví věku i rodinného statutu se potvrdil jako statisticky průkazný i co se týká typu platby případného školného a požadované doby návratnosti investice vynaložené do terciárního vzdělání. Z pohledu pohlaví mezi muži převládá typ platby školného ve formě odložené platby pomocí státem garantované půjčky úročené inflací, odložené platby pomocí úročené půjčky od komerčních bank

anebo pouhé platby penále v případě neúspěchu studenta u zkoušek na 1. Pokus. Ženy zase preferují ve většině případů odloženou platbu pomocí bezúročně státem garantované půjčky, platbu školného v hotovosti každoročně a bez dluhu anebo ve formě sdíleného školného. Z toho jde vidět již výše zmiňovaný tendence počítat s nižším příjmem v zaměstnání a větší tendencí vyhnout se zadlužení. Z pohledu věkové kategorie volí respondenti ve věku 20-23 let pouhou platbu penále v případě neúspěchu studenta u zkoušek na 1. pokus. Respondenti ve věku 27-29 let pak volí nejčastěji odloženou platbu pomocí státem garantované půjčky úročené inflací. Ostatní formy platby volí respondenti většinou ve věku 24-26 let. Z pohledu rodinného statutu pak zase odloženou platbu pomocí bezúročně státem garantované půjčky volí asi o 5% svobodných a bez závazků méně než ve většině souboru. Naopak u odložené platby pomocí úročené půjčky od komerčních bank mají svobodní a bez závazků o 11.5% vyšší tendenci než ve zbytku souboru. U přijatelné návratnosti je pak zase situace taková, že z pohledu vlivu pohlaví mají ženy tendenci volit spíše kratší návratnost, a to do 1-3 let od absolutoria, zatímco u mužů převládá návratnost 4-6 let. Z pohledu rodinného statutu pak svobodní a bez závazků požadují rychlou návratnost, a to 1-3 roky od absolutoria zatímco ostatní žijící s partnerem či s dětmi anebo s partnerem i dětmi pak očekávají spíše návratnost 4-6 let od absolutoria.

V oblasti vzdělání se prokázal statisticky průkazný vztah mezi formou a oborem studia, délkou praxe v ČR a požadavky na placené terciární vzdělání. U požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu jsou ve srovnání s rozložením většiny souboru větší tendence u respondentů z veřejné správy, podnikové ekonomiky a marketingu. Respondenti těchto oborů tedy požadují vyšší jistoty uplatnění se. Na požadavek na lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup apelují o něco více respondenti z průmyslového inženýrství a silněji pak respondenti studující marketing. A nakonec požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících a vyšší ochotu a motivaci kantorů učit více zdůrazňují respondenti z oboru finance a marketing. Z pohledu délky praxe v ČR upřednostňují požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu respondenti, u kterých je délka praxe v ČR 1-3 měsíce. Požadavek na renomé a prestiž VŠ pak zase uvádí respondenti bez praxe v ČR. Požadavek na vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících a větší motivaci kantorů učit pak uvádí spíše respondenti s délkou praxe v ČR 1-2 roky. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je střední hodnota délky praxe v ČR 4-6 měsíců. U formy studia je výraznější rozdíl pak u požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu, který preferují absolventi, kteří studovali denní formou studia (62.5%) o něco méně zatímco absolventi s absolvovanou kombinovanou formou o něco více než u ostatních požadavků v souboru. Z pohledu výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit je

statisticky průkazný vztah pouze s oborem studia u absolventa. Většina absolventů je ochotna zaplatit částku v rozmezí 4-6 000 Kč za semestr (34.8% absolventů). Z pohledu jednotlivých oborů výsledky poukazují na to, že absolventi veřejné správy jsou ochotni zaplatit částku v rozmezí 1-3 000 Kč/semestr zatímco absolventi oboru Finance (39.6% z nich) a Podniková ekonomika (36.5 % z nich) pak částku v rozmezí 4-6 000 Kč/semestr. Dokonce dalších 33.3% absolventů oboru Průmyslové inženýrství jsou ochotni zaplatit částku až v rozmezí 10-12 000 Kč/semestr. To opět může reflektovat rychlost uplatnění a příjmovou situaci jednotlivých studijních oborů na trhu práce. Délka praxe se v ČR v modelu u studentů pozitivně koreluje s výší ceny, kterou je student ochoten zaplatit a platí tedy, že čím delší je praxe v oboru absolvovaná studentem v ČR v průběhu studia, tím vyšší částku je student ochoten zaplatit za vzdělání, které by splňovalo jeho požadavky. Z pohledu návratnosti investice se potvrdil statisticky průkazný vztah s ročníkem studia studenta. Existuje zde pozitivní korelace, tudíž platí, že čím vyšší ročník studia studenta, tím vyšší částku je ochoten zaplatit. U typu platby se pak potvrdil v oblasti vzdělání statisticky průkazný vztah s rokem absolutoria absolventa. Typ odložené platby školného, a to ať už pomocí státem garantované bezúročné půjčky, státem garantované půjčky úročené inflací anebo od komerčních bank volí v průměru absolventi s rokem absolutoria 2009, zatímco platba ve formě penále, v hotovosti každoročně a bez dluhu anebo ve formě sdíleného školného pak volí absolventi v průměru s rokem absolutoria 2010.

Z osobních charakteristik je v rámci modelu zkoumáno i zaměstnání. U této oblasti se prokázal statisticky průkazný vztah pouze s výší ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za terciární vzdělání. Konkrétně zde má vliv fluktuace na trhu práce, tedy kolikáté zaměstnání od absolutoria absolvent vykonává a také typ úvazku. U fluktuace se potvrdila pozitivní korelace, tudíž platí, že čím vyšší cenu je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, tím více zaměstnání od absolutoria vystřídal. To může korespondovat s literaturou uvedenou výše, která říká, že má absolvent po absolutoriu zkreslené představy o platu a delší dobu si na trhu práce hledá místo odpovídající jeho vzdělání a platovým požadavkům [102, 96]. Z pohledu typu úvazku se výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit liší oproti zbytku souboru především u vedlejšího pracovního poměru na dobu určitou, kde absolventi volí částky vyšší, a to spíše v rozmezí 10-12 000 Kč/semestr. Zbytek souboru volí částky v rozmezí 4-6 000 Kč/semestr. Vysvětlením může být, že absolventi zaměstnaní na VPP na dobu určitou si tak přivydělávají k HPP anebo jsou na volné noze a patří k sociálně silnější vrstvě, což může vysvětlovat posun jejich cenového vnímání. Toto by však chtělo podrobit dalšímu zkoumání.

Z osobních charakteristik se v rámci modelu potvrdil statisticky významný vztah i u oblasti ekonomické situace respondenta. Požadavky na placené terciární vzdělání se tedy liší z pohledu platu na současné pracovní pozici u absolventa a z pohledu příjmů studenta v době studia u studujících. U nástupního platu na současné pracovní pozici je potvrzen statisticky průkazný vztah s požadavky. Rozdíl je především u požadavku na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce a návratnost investice v podobě vyšší mzdy, který uvádí absolventi s nižším nástupním platem na současné pracovní pozici, a to v rozmezí 15 001 - 18 000 Kč měsíčně. Požadavek na renomé a prestiž VŠ uvádí zase respondenti s vyšším nástupním platem na současné pracovní pozici než většina souboru, a to v rozmezí 21 001 - 24 000 Kč měsíčně. Ostatní požadavky se vyskytují u respondentů, u nichž je výše nástupní hrubé měsíční mzdy na současné pozici absolventa v rozmezí 18 001 - 21 000 Kč měsíčně. I z pohledu současné mzdy na současné pracovní pozici se potvrzuje, že absolventi s nižší současnou mzdou (rozmezí 18 001 - 21 000 Kč měsíčně) kladou důraz na požadavek na jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce a návratnost investice v podobě vyšší mzdy. Absolventi s vyšším aktuálním platem pak požadují spíše renomé a prestiž VŠ. Absolventi s platem v rozmezí 24 001 - 27 000 Kč měsíčně požadují lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup a ti s platem 21 001 - 24 000 Kč měsíčně pak kladou důraz na kontakt studia s praxí a vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ. U studentů se potvrzuje statisticky průkazný vztah mezi požadavky a hrubým měsíčním příjmem při studiu dohromady s příspěvky od rodičů. Požadavek na praxi orientovanou výuky (31.8% z nich) a požadavek na lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup (2.4% z nich) uvádí respondenti, u kterých je výše hrubého měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 18 001-21 000 Kč. Dalších 20.5% studentů požadujících vyšší kvalitu vzdělání i výuky na a necelých 6.4% studentů požadujících vyšší odbornost a praktickou znalost vyučujících a vyšší ochotu a motivaci kantorů učit má vyšší měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 21 001-24 000 Kč. A nakonec studenti s vyšší měsíčního příjmu při studiu v rozmezí 15 001-18 000 Kč zase požadují ve 31.2% spíše jistotu či vysokou šanci uplatnění se na trhu práce po absolutoriu a jistotu návratnosti investice do vzdělání a pak také v 7.8% renomé a prestiž VŠ.

Z pohledu rozhodování se o výši ceny, kterou je ochoten zaplatit za vzdělání je statisticky průkazný vztah mezi výši ceny a příjmy studenta i absolventa, a to v případě absolventa jak u nástupního platu po absolutoriu, u nástupního platu na současné pozici, tak i u současného platu na současné pozici. Co se týká příjmů absolventa i studenta, tak se všude potvrzuje pozitivní korelace a platí tedy, že čím vyšší měsíční příjmy student či absolvent má, tím vyšší částku za terciární vzdělání je ochoten zaplatit.

Z pohledu typu platby se pak potvrzuje statisticky průkazný vztah mezi typem platby a příjmovou situací absolventa. U nástupního platu po absolutoriu je významný rozdíl oproti zbytku souboru u respondentů, kteří preferují odloženou platbu školného pomocí státem garantované půjčky úročené inflací a odložená platba školného pomocí úročené půjčky od komerčních bank. Ti měli nástupní plat po absolutoriu vyšší než zbytek souboru, a to v průměru okolo 18-21 000 Kč měsíčně. Zbytek souboru nastupoval po absolutoriu v průměru s platem 15-18 000 Kč měsíčně. Z pohledu typu platby a aktuálního platu na současné pracovní pozici platí, že odloženou platbu školného pomocí státem garantované půjčky úročené inflací zde volí respondenti v průměru s nejvyšším aktuálním platem, a to 21-24 000 Kč měsíčně. Respondenti s aktuálním platem 18-21 000 Kč pak v průměru preferují spíše odloženou platbu pomocí státem garantované bezúročné půjčky anebo odloženou platbu pomocí úročené půjčky od komerčních bank. Ostatní typy plateb převažují u respondentů s aktuálním platem 15-18 000 Kč.

Poslední skupinou faktorů, které dle výše zmiňované literatury ovlivňují chování spotřebitele, jsou faktory psychologické, kde má rozhodující vliv motivace spotřebitele, jeho vnímání, zkušenost a učení se, víra a jeho postoje. V oblasti učení se a získávání zkušeností hraje roli proces změn, kterými prochází chování spotřebitele v závislosti na jeho vzdělávání. V případě, že se jedná o investici do služeb, jako je například vzdělání, zvažuje spotřebitel navíc i spokojenost stávajících spotřebitelů a velikost jeho budoucího užitku z dané služby po koupi [17;18;22]. Pomocí procesu zkušeností zákazníka a učení se lze pak v oblasti marketingu lépe stimulovat poptávku po nabízených produktech či službách, a vytvořit tak pozitivní vazbu na značku produktu, služby či jméno společnosti, která je poskytuje neboť pozitivní postoj spotřebitele ke značce produktu či ke službě je téměř zárukou spokojenosti zákazníka a vede k jeho opakované koupi [16;19;22;34;41]. I vliv psychologických atributů se v rámci testovaného modelu potvrdil, a to konkrétně v oblasti spokojenosti se studiem a kvalitou terciárního vzdělání.

Ve vztahu s požadavky se potvrzuje statisticky průkazný vliv spokojenosti s bakalářským studiem. Respondenti, kteří jsou s kvalitou dosavadního bakalářského studia spíše nespokojeni a tak na 25. percentilu hodnotí nižší známkou, akcentují v případě platby školného požadavek na zajištění kvalitní a na praxi orientované výuky a lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup. Ostatní požadavky jsou pak voleny respondenty, kteří hodnotí spokojenost v průměru známkou 3 tedy středně spokojen. Dále je prokázán i statisticky významný vztah mezi požadavky a kritérii kvality, tedy body, kterými respondent dle něj definuje kvalitní terciární vzdělání. Průkazný vliv se potvrdil u kritéria 1 (technická vybavenost a výukový SW) a požadavku

číslo 8 a 11. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 23.9% dotazovaných. Požadavek na lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup i požadavek na renomé a prestiž VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány slaběji než u zbytku souboru. Dále pak u kritéria 3 (aktuálnost látky a získání praktických znalostí) je prokázán statisticky průkazný rozdíl opět mezi výše zmíněnými požadavky. Celkově vnímá aktuálnost látky a získání praktických znalostí jako důležité kritérium kvality vzdělání 85.4% dotazovaných. I zde je požadavek na lepší organizaci výuky, menší počet studentů v učebnách a individuální přístup i požadavek na renomé a prestiž VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány slaběji než u zbytku souboru. U kritéria 4 (úroveň výuky cizích jazyků) se prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky číslo 4, 8 a 12. Celkově vnímá úroveň výuky cizích jazyků jako důležité kritérium kvality vzdělání 55.6% dotazovaných. Požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ je zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány slaběji než u zbytku souboru. Požadavek na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality a transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného i požadavek na renomé a prestiž VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány naopak silněji než u zbytku souboru. U kritéria 5 (motivace kantora učit a věnovat se studentovi individuálně) se prokazuje statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky číslo 1, 4 a 8. Celkově vnímá motivaci kantora učit a věnovat se studentovi individuálně jako důležité kritérium kvality vzdělání 31.2% dotazovaných. Požadavek na zajištění na praxi orientované výuky a požadavku na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány silněji než u zbytku souboru. Slaběji je pak akcentován požadavek na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality a transparentní přehled hospodaření s penězi získanými ze školného. U kritéria 6 (menšího počtu studentů v učebnách) se prokazuje statisticky průkazný rozdíl mezi požadavky číslo 4, 8 a 12. Celkově vnímá menší počet studentů v učebnách jako důležité kritérium kvality vzdělání 22.4% dotazovaných. Požadavek na vyšší kvalitu vzdělání i výuky na VŠ a požadavek na renomé a prestiž VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány silněji než u zbytku souboru. Slaběji než u zbytku souboru je akcentován zase požadavek na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality a transparentní přehled hospodaření. Posledním kritériem, kde se potvrdil statisticky průkazný vztah, je kritérium 7 (zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty). Celkově vnímá zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty jako důležité kritérium kvality vzdělání 40.6% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil. Konkrétně požadavek na jistotu návratnosti investice do vzdělání a vysokou šanci na uplatnění se na trhu



práce po absolutoriu, požadavek na jistotu, že vybrané školné půjde opravdu na zvýšení kvality a transparentní přehled hospodaření i požadavek na renomé a prestiž VŠ jsou zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, akcentovány silněji než u zbytku souboru.

V případě, že se jedná o investici do služeb, jako je například vzdělání, zvažuje spotřebitel kromě spokojenosti stávající spotřebitelů navíc i kvalitu služby a servisu a velikost jeho budoucího užítku z dané služby po koupi [17;18;22]. To se potvrzuje i v testovaném modelu. Z pohledu výše ceny, kterou je respondent ochoten zaplatit za terciární vzdělání splňující jeho požadavky se prokazuje statisticky průkazný vliv kritérií kvality, tedy bodů, kterými respondent dle něj definuje kvalitní terciární vzdělání a také vliv částky, kterou ohodnocuje dosavadní kvalitu studia. Mezi vyšší ceny školného a částkou, na kolik si respondent cení současného vzdělání, je potvrzena pozitivní korelace. Platí tedy, že čím vyšší finanční ohodnocení kvality současného vzdělání na dané fakultě respondent udává, tím vyšší částku je ochoten pak investovat do terciárního vzdělání. Z pohledu kritérií je u výše případného školného potvrzen statisticky významný vliv kritéria 1, 7 a 9. U kritéria 1 (technická vybavenost a výukový SW) je prokázán statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 40. a 70. percentilu. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový SW jako důležité kritérium kvality vzdělání 24.3% dotazovaných. Na 40. i 70. percentilu jsou tedy ti respondenti, jež nepovažují toto kritérium za významné a nevolí jej, jsou ochotni zaplatit o stupeň vyšší částky než ti, kteří jej za důležité považují. U kritéria 7 (zahraniční stáže, praktické kurzy a výměnné pobyty pro studenty) je prokázán statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 30., 70. a 80. percentilu. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 40.3% dotazovaných. Platí zde, že respondenti, kteří považují toto kritérium za důležité a volí ho, tak mají tendenci zaplatit vyšší částky za terciární vzdělání, než ti, kteří ho nevolí. U kritéria 9 (zaměření výuky více na praxi) je prokázán také statisticky průkazný rozdíl výše ceny, kterou je absolvent ochoten zaplatit za vzdělání splňující jeho požadavky, a to především na 30., 60., 70. a 80. percentilu. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 3.6% dotazovaných a zbytek respondentů ho nevolil. A i u tohoto kritéria platí, že respondenti, kteří ho považují za důležité a volí ho, tak mají tendenci zaplatit vyšší částky za terciární vzdělání, než ti, kteří ho nevolí.

Co se týká rozhodování o typu platby, tak je z psychologických atributů prokázán statisticky průkazný vliv finančního ohodnocení kvality současného vzdělání. Respondenti, kteří volí odloženou platbu školného pomocí státem

garantované půjčky úročenou inflací a odloženou platbu pomocí půjčky od komerčních bank ohodnocují kvalitu jim dosud poskytnutého terciárního vzdělání vyšší částkou než zbytek souboru, konkrétně tedy v průměru částkou 4 000 Kč. Zbytek souboru pak v průměru volí spíše částku 3 000 Kč. U požadované návratnosti se pak vliv psychologických atributů prokazuje konkrétně jak vlivem finančního ohodnocení kvality současného vzdělání, tak i vlivem kritérií kvality, tedy bodů, kterými respondent dle něj definuje kvalitní terciární vzdělání. I zde se potvrzuje pozitivní korelace mezi pro respondenta přijatelnou dobou návratnosti investice do terciárního vzdělání a výší částky, kterou ohodnocuje kvalitu mu doposud poskytnutého vzdělání. Platí tedy, že čím vyšší částkou hodnotí kvalitu současného vzdělání, tím delší dobu splatnosti je ochoten tolerovat. U požadované doby návratnosti investice do terciárního vzdělání je průkazný vliv potvrzen u kritéria 1 (technická vybavenost a výukový SW), a to především na 50. a 90. percentilu. Celkově vnímá technickou vybavenost a výukový software jako důležité kritérium kvality vzdělání 32.1% dotazovaných. Přijatelná návratnost investice do terciárního vzdělání je zde těmi, kteří toto kritérium volí a považují ho za důležité, preferována kratší než u zbytku souboru.

## DOPORUČENÍ

V této práci se autor zaměřil především na vymezení problematiky racionálního rozhodování spotřebitele a vyvození možných reakcí studenta na změnu ceny vysokoškolského vzdělání, jako podklad pro odhad nejvhodnějšího modelu financování terciárního vzdělávání v ekonomice České republiky.

Autor se domnívá, že příspěvek státu by měl být stále dominantní složkou financování, protože společenský přínos kvalitního vysokého školství především v podobě ekonomického růstu, sociální koheze, přenosu hodnot a rozvoje vědění, bude přece jen vyšší než jeho přínos pro jednotlivé absolventy a firmy. Měla by být zachována jakási pomyslná rovnováha mezi trhem a státem. Stát by tedy měl posilovat poptávku právě jako partner financování vysokého školství a to nejenom kvůli společenskému užítku, ale měl by také fungovat jako organizátor studentských půjček a zajistit tak mechanismus individuálního ulehčování spotřeby vzhledem k nedokonalostem kapitálového trhu v ČR. Samozřejmě by měl stát vystupovat také jako instituce podporující přístup ke vzdělání. Toto by se mělo týkat především doplňující podpory méně informovaných osob prostřednictvím grantů. Na straně nabídky je hlavní úlohou státu poskytnout jisté záruky kvality. Spotřebitelé mohou být dobře informováni, ale jejich informovanost nemusí být dokonalá, což existenci jistých záruk kvality z důvodu ochrany spotřebitele ospravedlňuje (včasná publikace přesných údajů o výsledcích a uplatnění jejich absolventů pro budoucí studenty). Dále by měl stát na straně nabídky vystupovat jako ten, kdo nastavuje pobídky. Vedle směřování zdrojů k určitým jedincům v zájmu usnadňování přístupu ke vzdělání by stát měl nastavit pobídky i jiným způsobem. Může zdroje nasměřovat i k určitým oborům a uplatnit tak svůj názor na skladbu oborů či směřovat zdroje do určitých institucí například z důvodu regionálního rozvoje. Tato strategie by však měla být navrhována v užší spolupráci s aplikační sférou.

Hlavními důvody k zavedení školného je zvýšení tlaku na kvalitu poskytovaných služeb a konkurenceschopnost českých univerzit v mezinárodním měřítku. S tím jde samozřejmě ruku v ruce díky stanovení ceny terciárního vzdělávání i regulace počtu absolventů, která by měla umožnit lepší a kvalitnější práci se studentem a zastavit tak neustále rostoucí počet absolventů, kteří nemají dostatečné zkušenosti a na trhu práce poté nenacházejí uplatnění odpovídající jejich vzdělání. Dalšími důvody opodstatňujícími zavedení školného v ČR je také snaha dosáhnout dynamického profesního vzestupu a příjmového růstu absolventů a zabránit tak odlivu mozků do zahraničí, vytvořit vhodnější podmínky v naší ekonomice a díky vyšší kvalifikaci absolventů, pak dosáhnout i jejich dlouhodobé uplatnitelnosti na trhu práce a růstu HDP. K tomu je samozřejmě kromě stanovení vhodné výše školného, také třeba zvolit vhodný

system financování a podíl složek státu a soukromé sféry na něm. Dále pak umožnit rovný přístup ke vzdělání a nastavit systém, který by jasně, průhledně a dostatečně informoval o kvalitě poskytovaných služeb na jednotlivých institucích. To vše by mělo vést k redukci počtu vysokoškoláků a kvalitnější práci s nimi ve výuce, která by mohla být tímto více zaměřena na trénink logického samostatného myšlení, prohlubování schopností aplikace znalostí v praktických případových studiích a při praktických stážích v průběhu studia, jako tomu je v zahraničí. Otázkou však stále zůstává, zda je naše česká ekonomika a společnost připravena na tak velkou a zásadní změnu a je si dostatečně vědoma potřeby této změny, aby byla schopna nový systém akceptovat a viděla v něm danou přidanou hodnotu. Druhou otázkou pak zůstává, zda je na tuto změnu připraven i náš státní sektor a jeho činitelé jsou schopni tento systém zaštitit a vhodně a smysluplně regulovat směrem k efektivitě a dlouhodobé udržitelnosti.

V současném systému financování terciárního vzdělávání téměř zcela chybí soukromé zdroje plynoucí do škol právě v souvislosti s poskytováním vzdělání, což nutně vede k nerovnováze mezi poptávkou po vysokoškolském vzdělání a nabídkou studijních příležitostí. Cena vzdělání je tedy tvořena pouze životními náklady studenta v průběhu vzdělání a ušlým příjmem způsobeným odkladem vstupu studenta na trh práce, což je slabým kritériem v rozhodování zda vysokou školu zvolit, jaký obor a jakou délku studia. V podmínkách fungující tržní ekonomiky lze tedy vyrovnat disproporce mezi poptávkou po terciárním vzdělání a schopností trhu práce absorbovat „vyprodukované“ absolventy pouze nepřímo a to pomocí tvorby ceny vzdělání jako významného faktoru v rozhodování. V souvislosti s cenou instituce potřebuje určitou výši školného, nejlépe ve výši mezních nákladů na každého studenta bez rozdílu zda je ze sociálně slabší rodiny či ne. Škola, která vybírá školné, funguje pak na trhu jako firma hospodařící za účelem zisku a získává si peníze do rozpočtu vlastní nabídkou a kvalitou poskytovaných služeb. Stát jakožto garant vzdělanosti ekonomiky v souvislosti s cílem zvýšit podíl vědy a výzkumu na HDP ČR by měl dotovat poskytnuté slevy těmto studentům ze sociálně slabších rodin částečně z odvodů na školské dani a částečně ze státního rozpočtu. Slevy ze školného na studium na prestižních univerzitách s nejvyšší kvalitou zaměřených na vědu a výzkum pro nadané studenty, kteří mají potenciál na vědeckou kariéru a jsou tipováni dle účasti v různých soutěžích již na středních školách, by měl zajišťovat zase soukromý sektor, který tento typ lidí potřebuje na trhu práce a má pro ně uplatnění. To odbourá bariéry a firma si bude moci budoucího pracovníka vychovávat dle potřeby již při studiích, bude mu studia částečně dotovat a zpětně si pak tuto investici bude brát v podobě srážek určitého procenta z platu následně zaměstnaného studenta. Důvodem, proč by měla firma také investovat do školného je ten, že investice do vzdělání jako do lidského kapitálu má pro studenta efekt návratnosti investice v podobě budoucích výdělků a pro firmu je návratnost

této investice dána jak budoucí srážkou z výdělku budoucího zaměstnance, tak výdělkem podniku který vznikne za přispění tohoto zaměstnance. Další pozitivní externalitou zaměstnání studenta již v průběhu studia ve firmě může být pak také vliv tohoto zaměstnance na méně vzdělané zaměstnance.

System školného v ČR by tedy měl být také postaven na modelu podílového financování a mít fixní základ a pak dvě variabilní složky. Student by zaplatil celkovou částku, a když by byl dobrý, tak by si mohl část této investice již při studiu vykompenzovat v podobě stipendia. Jedna by měla být v podobě stipendia poskytovaného ze strany státu, pro studenty ze sociálně slabších rodin, protože rolí státu je zajistit dostupnost vzdělání. A druhá by měla být v podobě stipendia placeného ze strany firem, protože jejich cílem je mít vysoce kvalifikované pracovníky s požadovanými schopnostmi, tak aby firma nemusela utrácet další peníze zaměstnáváním zaměstnanců, kteří nejsou schopni samostatně myslet a pružně řešit situace při pracovním procesu. Jejich úzkou spoluprací s univerzitami vznikne praktičtější náplň výuky, univerzitám budou jasnější požadavky firem na trhu práce a firmám odpadnou dodatečné náklady a komplikace zpomalující jejich funkční proces s každým nově přichozím zaměstnancem - absolventem. Současné řešení problému přemíry absolventů bez uplatnění, kteří vykonávají ve 30 % práci neodpovídající jejich zaměření a stupni dosaženého vzdělání, neochoty firem tyto absolventy uplatňovat v pracovním procesu a raději přeplácením se s konkurenty v head huntingu současných špiček v daném oboru není dlouhodobě udržitelné, protože i ty největší špičky v daném oboru stárnou a ztrácí ochotu učit se novým věcem a registrovat nové podněty.

A co se týká absolventů? Každý z nás se učí za chodu a z chyb, které neustále dělá a snaží se je při další příležitosti napravit a hledat vhodné řešení neustálým vystavováním se novým a novým změnám. Výše navrhovaný systém by měl být pružný a schopen se rychleji přizpůsobovat neustále rychlejším změnám a požadavkům dnešní doby a to za předpokladu, že školy začnou být soběstačnější a pružnější v reagování na změny na trhu práce díky závislosti na vlastním příjmu do rozpočtu, snížením závislosti na státních dotacích a užší spoluprací s aplikační sférou. Podobný systém podílového financování funguje i v USA „My Rich Uncle“ USA 2001 (dále jen MRU) jehož autory jsou Vishal Garg a Raza Khan. Ti založili v USA společnost MRU Holdings, Inc., který poskytuje investice do vzdělávání na základě podílového financování. Poskytují částky ve výši 1 500 - 70 000 USD, dle oboru studia. Takže například na ekonomické, právní a medicínské obory se poskytuje podpora ve výši 70 000 USD - cílem je umožnit návštěvu a výběr školy a studium dle schopností a úvahy studenta. Po absolutoriu student odvádí předem definované procento z příjmů. Po ukončení stanovené periody se závazek ruší bez ohledu na to, kolik reálně bylo zapláceno společnosti zpět. Je zde několik možností zpětného splácení investice. První z nich je tzv.

Traditional Repayment, což je splacení dlužné částky měsíc po půjčce. V případě Interest Only Re-payment student během studia splácí pouze úroky a 6 měsíců po ukončení studia pak začne se splacením půjčené částky. Poslední možností je Deffered Repayments, kdy vše splatí student až po ukončení VŠ, kdy má závazek splatit 1 - 4 % z každých 1 000 USD hrubého příjmu, které 6 měsíců po ukončení studia vydělá po dobu 15-ti let (měsíční splátky, na konci splátkového kalendáře je závazek ukončen bez ohledu na to, co student odvedl). Ve zkratce tedy systém funguje tak že student po úspěšném vykonání přijímací zkoušky na danou vysokou školu zažádá přes MRU Holdings o konkrétní částku investice do jeho studií. Studentovi je vybrán typ refinancování studentské půjčky, který určuje firma MRU Holdings Inc. na základě údajů o studentovi a dle jeho možností a platební schopnosti. Tento požadavek je pak nabídnut investičním firmám s dlouhými penězi, které vybírají vhodného kandidáta, do jehož studia zainvestují a studentovi je poskytnuta požadovaná částka snížená o servisní poplatek, který jde firmě, která studenta dotuje. Z takto uzavřené smlouvy o investici do vzdělání je pak ještě dalších 2,5 % z výše poskytnuté částky odvedeno MRU Holdings Inc, jako zprostředkovateli.

V tomto novém systému financování, kdy každá škola vybírající školné začíná na trhu fungovat jako firma hospodařící za účelem zisku a získává si peníze do rozpočtu vlastní nabídkou a kvalitou poskytovaných služeb, roste potřeba určité výše školného, nejlépe ve výši mezních nákladů na každého studenta bez rozdílu na to, zda je ze sociálně slabší rodiny či ne. V tomto ohledu by školám velmi pomohla diverzifikace studia dle požadovaného titulu, jak je zmíněno výše, kdy by škola dopředu věděla, kolik peněz může očekávat dle počtu studentů přihlášených na tříleté či kompletní pětileté studium. Stát jakožto garant vzdělanosti ekonomiky v souvislosti s cílem zvýšit podíl vědy a výzkumu na HDP ČR by měl vystupovat jako instituce dotující poskytnuté slevy studentům ze sociálně slabších rodin částečně z odvodů na školské dani a částečně ze státního rozpočtu. Slevy ze školného na studium na prestižních univerzitách s nejvyšší kvalitou zaměřených na vědu a výzkum pro nadané studenty, kteří mají potenciál na vědeckou kariéru a jsou tipováni dle účasti v různých soutěžích již na středních školách, by měl zajišťovat zase soukromý sektor, který tento typ lidí potřebuje na trhu práce a má pro ně uplatnění. To odbourá bariéry a firma si bude moci budoucího pracovníka vychovávat dle potřeby již při studiích, která mu bude částečně dotovat a zpětně si pak tuto investici bude brát v podobě srážek určitého procenta z platu následně zaměstnaného studenta. Důvody, proč by měla firma také investovat do školného jsou již zmiňovány výše.

Samozřejmě nejvyšší zátěž tohoto nového systému bude uvalena na studenta a jeho rodinu, která bude muset školné pravidelně každý rok před nástupem do nového ročníku uhradit z vlastních zdrojů a částečné kompenzace či možná

stipendia obdrží až po úspěšném ukončení každého ročníku. Autor se však domnívá, že tento fakt povede k vyšší diferenciaci individuálních poptávek po jednotlivých vysokých školách, kdy se dá předpokládat, že když si student začne studium hradit, bude více vybírat mezi školami a bude požadovat za vynaložené peníze co nejvyšší kvalitu a pravděpodobnost uplatnění se na trhu práce za vyšší mzdový tarif a návratnost jeho investice. Dá se tedy vzhledem k současné ekonomické situaci předpokládat, že platba školného odradí studenty, kteří titul k výkonu své práce nepotřebují a studují vysokou školu jen pro lepší pocit či kvůli titulu. Dále se dá předpokládat zvýšená poptávka po univerzitách s nižší cenou z řad studentů kombinované formy, kteří si zvyšují kvalifikaci na požadavek zaměstnavatele, protože nevyžadují tak vysokou kvalitu a uplatnění na trhu práce již mají a jejich hlavním kritériem preference je tedy pouze cena. U kvalitnějších a prestižnějších univerzit se dá očekávat zvýšená poptávka z řad studentů prezenční formy, kteří již vědí, v jakém oboru chtějí pracovat a jejich preferenčním kritériem je tedy kvalitní spektrum nabízených znalostí, uplatnění na trhu práce po studiích a návratnost jejich investice. Nelze však očekávat zásadní snížení či zvýšení celkové poptávky po terciárním vzdělání a půjde tedy spíš o zvýšenou profilaci studentů a jejich přeliv mezi jednotlivými kategoriemi vysokých škol.

Závěrem lze tedy říci, že platba školného dříve či později nutná bude a tato reforma terciárního vzdělávání by měla vést ke vzniku a nastavení modelu pro jednotlivé typy vysokých škol tak, aby jim umožnil hospodařit se ziskem, poskytovat vyšší kvalitu výuky a mít větší prostor v realizaci projektů a zahraniční spolupráci a mohly se lépe, rychleji a soběstačněji vyvíjet. Zároveň musí tento systém umožnit díky jednotnému systému hodnotit kontrolu kvality a úroveň výuky a zprůhlednit financování a zároveň škola získá větším možnost se realizovat vlastním směrem. Stručně řečeno nastavit jednotný dlouhodobě udržitelný systém kvality a funkční model pro jednotlivé české vysoké školy, dát jim větší míru svobody ve výzkumu díky změně zdrojů jejich financování a zároveň jim zachovat základy jejich osobitého stylu a kultury. Odlišením požadavků na výstupy těchto dvou skupin univerzit, bude pak možné odlišit i částky na financování vědy a výzkumu a jiné metody výuky v jednotlivých skupinách, které studentovi umožní lépe a hlouběji proniknout do studované problematiky a z pasivního stylu učení se stane aktivní výuka formou poskytnutí základu informací a prostoru k jejich aplikaci a tréninku těchto dovedností na praktických případových studiích. V dnešní době již není prioritou terciárního vzdělávání poskytovat informace, ale učit studenta v problematice myslet a rychle a pružně reagovat v rychle se měnícím prostředí nejistoty dnešní doby. Cílem by nemělo být vytvořit tabulkový systém a snažit se školy zaškatalkovat a nutit je splňovat kritéria. Cílem by mělo být vytvořit dostatečně pružný model, který je schopen se přizpůsobit dané instituci a umožní ji růst a zároveň bude i podávat

průhlednou a přehlednou zprávu o činnosti dané školy a efektivitě daných aplikovaných metod a zpětně vyhodnotit jejich účinnost a případně dostatečně rychle zareagovat změnou v určité oblasti.



## LITERATURA

### *Knihy*

- [1] ARIELY, D. *Predictably Irrational*. 1. ed. New York: HarperCollins Publishers, 2008. 368 s. ISBN 978-0-06-185454-5.
- [2] BECKER, G., S. *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1983. 288 s. ISBN 978-02-260-4109-4.
- [3] BECKER, G., S. *Teorie preferencí*. Praha: Grada Publishing, 1997. 344 s. ISBN 80-7169-463-0
- [4] BORGHANS, L. and HEIJKE, J., A., M. *Towards a transparent labour market for educational decisions*. London: Ashgate Publishing Ltd., 1998. 274 s. ISBN 978-18-597-2566-5.
- [5] BREWER, J. and HUNTER, A. *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage, 1989. 216 s. ISBN 978-08-039-3078-0.
- [6] BRYMAN, A. *Social Research Methods*. 3rd ed. New York: Oxford University Press, 2008. 800 s. ISBN 978-01-992-0295-9.
- [7] DE VAUS, D. *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage, 2002. 402 s. ISBN 0-761-95938-6.
- [8] DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- [9] FRANK, Robert H. *Choosing the right pond: Human Behaviour and the Quest for Status*. New York: Oxford University Press, 1993. 298 s. ISBN: 978-01-9504-945-9.
- [10] FRANK, Robert H. *Mikroekonomie a chování*. vydání první. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1995. 765 s. ISBN 80-205-0438-9
- [11] GRIFFITHS, A. and WALL, S. *Applied Economics*. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 2007. 670 s. ISBN 978-02-737-0822-3.
- [12] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [13] HIRSCH, F. *Social Limits to Growth*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1995. 208 s. ISBN: 978-04-1511-958-0.

- [14] HOLMAN, R. *Ekonomie*. Praha: C. H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-255-1
- [15] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základní kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [16] JAKUBÍKOVÁ, D. *Strategický marketing*. Praha: Grada Publishing, 2008. 269 s. ISBN 978-80-247-2690-8.
- [17] KOTLER, P. a ARMSTRONG, G. *Marketing*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 864 s. ISBN 978-80-247-0513-2.
- [18] KOTLER, P. a KELLER, K., L. *Marketing management*. 12. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 788 s. ISBN 978-80-247-1359-5.
- [19] KOTLER, P., ARMSTRONG, G., SAUNDERS, J. a WONG, V. *Moderní marketing*. 4. evropské vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 1041 s. ISBN 978-80-247-1545-2.
- [20] LINDSTÖRM, M. *Buy ology: truth and lies about why we buy*. 1. ed. New York: Doubleday, 2008. 240 s. ISBN 03-855-2388-2.
- [21] MACÁKOVÁ, L. a kol. *Mikroekonomie (základní kurz)*. 6. vyd. Slaný: Melandrium, 2001. ISBN 80-86175-14-6
- [22] MACÁKOVÁ, L. a SOUKUPOVÁ, J. *Mikroekonomie – repetitorium*. 2. vyd. Slaný: Melandrium, 1998. 205 s. ISBN 80-86175-01-4.
- [23] MATĚJŮ, P. a BARR, N., A. *České vysoké školství na křižovatce – Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. Edited by: SIMONOVÁ, N. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 263 s. ISBN 80-7330-072-9.
- [24] MATOŠKOVÁ, J. a kol. *Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti*. Žilina: GEORG, 2014. 134 s. ISBN 978-80-8154-098-1.
- [25] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [26] MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 2001. 99 s. ISBN 80-858-3477-4.
- [27] PAVLICA, K. *Sociální výzkum, podnik a management: průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací*. 1. vyd. Praha: Ekopress, 2000. 161 s. ISBN 80-86119-25-4.

- [28] PHILIPS, L. *The economics of price discrimination*. New York: Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521-28394-9.
- [29] PRUDKÝ, L., PABIAN, P., ŠÍMA, K. *České vysoké školství*. GRADA, Praha 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3009-7
- [30] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
- [31] REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [32] SAUNDERS, M., LEWIS, P. and THORNHILL, A. *Research Methods for Business Students*. 3rd ed. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 2003. 528 s. ISBN 978-02-736-5804-7.
- [33] SEKARAN, U. *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach*. New York: John Wiley & Sons, 1992. 428 s. ISBN 9780471618898.
- [34] SCHIFFMAN, L., G. a KANUK, L., L. *Nákupní chování*. Praha: Computer Press, 2004. 696 s. ISBN 978-80-251-0094-4.
- [35] SIMBANEGAVI, W. *Price discrimination, advertising and competition*. 2005. ISBN: 91-7258-684-2.
- [36] SOUKUP, J. *Mikroekonomická analýza*. Slaný: Melandrium, 2001. ISBN: 80-86175-13-8.
- [37] SOUKUPOVÁ, J. a kol. *Mikroekonomie*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 535 s. ISBN 80-85943-17-4.
- [38] SOJKA, M. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. 544 s. ISBN 978-80-87109-21-2.
- [39] SUTHERLAND, S. *Irrationality: why we don't think straight!* New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1994. 357 s. ISBN 08-135-2150-5.
- [40] ŠIROKÝ, J. a kol. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. 208 s. ISBN 978-80-251-3510-5.
- [41] VYSEKALOVÁ, J. a kolektiv *Chování zákazníka – Jak odkrýt tajemství „černé skříňky“*. Praha: Grada Publishing, 2011. 360 s. ISBN 978-80-247-3528-3.
- [42] VYSEKALOVÁ, J., KOMÁRKOVÁ, R. *Psychologie reklamy*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 264 s. ISBN 80-247-0402-1.

[43] VYSEKALOVÁ, J. *Psychologie spotřebitele, jak zákazníci nakupují*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 284 s. ISBN 80-247-0393-9.

[44] WARNOCK, G., H. *Entrepreneurial orientation and performance: The role of adaptive resource marshalling behavior*. Michigan: ProQuest, 2008. 87 s. ISBN 978-11-091-5135-0.

[45] ZAFAR, B. *Essays in labor economics*. Michigan: ProQuest, 2008. 262 s. ISBN 978-05-495-0222-7.

### ***Studijní materiály***

[46] DOBEŠ, Kamil. *Mikroekonomie - přednášky*, Zlín: UTB, 2012.

[47] MOLNÁR, Z. *Úvod do základů vědecké práce - Syllabus pro potřeby seminářů doktorandů*. [tištěný studijní materiál]. Zlín: UTB, 2005. 18 s..

### ***Článek v časopise***

[48] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Ekonomické aspekty zavedení školného v České republice*. In BŘEZINOVÁ, Olga. Mezinárodní Bařova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010, vol. 6, p. 1-7. ISBN 978-80-7318-922-8.

[49] BARTELL, S. Building strong customer relations. *Bank Marketing*. 1993, vol. 25, no. 6, p. 16-19.

[50] BETTS, J., R. What do students know about wages? Evidence from a survey of undergraduates. *Journal of Human Resources*. 1996, vol. 31, no. 1, p. 27-56.

[51] BLAU, F. and FERBER, M. Career Plans and Expectations of Young Women and Men: The earnings gap and labour force participation. *Journal of Human Resources*. 1991, vol. 26, no. 4, p. 581-607.

[52] CARAVAJAL, M., J., BENDANA, D., BOZORGMANESH, M., A., CASTILLO, K., POURMASIHA, R., P. and TORRES, J., A. Inter-gender differentials between college student's earnings expectations and the experience of recent graduates. *Economics of Education Review*. 2000, vol. 19, no. 3, p. 229-43.

[53] DISPENSA, G. Use logistic regression with customer satisfaction data. *Marketing News*. 1997, January 6, p. 13.

- [54] DOMINITZ, J. and MANSKI, CH., F. Eliciting student expectations of the returns to schooling. *NBER Working Papers*. 1994, no. 4936.
- [55] DOMINITZ, J. and MANSKI, CH., F. Eliciting student expectations of the returns to schooling. *Journal of Human Resources*. 1996, vol. 31, no. 1, p. 1-26.
- [56] GULLEDGE, L. Satisfaction measurement is more than doing surveys. *Marketing News*. 1996, vol. 30, no. 22, p. 8.
- [57] KAHNEMAN, D. Maps of bounded rationality: Psychology for Behavioral Economics. *American Economic Review*. 2003, Vol. 93, No. 5, pp. 1449-1475.
- [58] KEISER, A. Keeping the customer satisfied begins with asking questions. *Bank Management*. 1993, vol. 69, no. 10, p. 48-53.
- [59] LEWIS, B. R., BINGHAM, G. H. The Youth Market for Financial Services. *International Journal of Bank Marketing*. 1991, vol. 9, no. 2, p. 3-11.
- [60] MATOŠKOVÁ, Jana et al. The influence of Tacit Knowledge on the Behaviour of College Students. In: *E-Pedagogium*. 2013, roč. 2013, č. IV, s. 33-42. ISSN 1213-7758.
- [61] MUTH, J. F. Rational expectations and the theory of price movements. *Econometrica*. 1961, vol. 29, no. 3, p. 315–335.
- [62] LIAN, T. Customer retention through service quality. *Bank Marketing*. 1994, vol. 26, no. 1, p. 15-20.
- [63] LIAN, T. Putting together the pieces of service quality. *Bank Marketing*. 1994, vol. 26, no. 4, p. 22-30.
- [64] LIN, L. What are student education and educational related needs. *Marketing and Research Today*. 1997, vol. 25, no. 3, p. 199-212.
- [65] MASDEN, G. Service excellence: a step beyond quality. *Bank Marketing*. 1993, vol. 25, no. 10, p. 39-41.
- [66] OOSTERBEEK, H., GROOT, W., Hartog, J. An empirical analysis of university choice and earnings. *The Economist*. 1992, vol. 140, no. 3, p. 293-309.
- [67] OOSTERBEEK, H., and VAN OPHEM, H. Schooling choices: preferences, discount rates, and rates of return. *Empirical Economics*. 2000, vol. 25, no. 1, p. 15-34.

[68] SIMON, H. Human Nature in Politics: The Dialogue of Psychology with Political Science. *The American Political Science Review*. 1985, Vol. 79, No. 2, pp. 293-304.

[69] SMITH, H. and POWELL, B. Great expectations: Variations in income expectations among college seniors. *Sociology of Education*. 1990, vol. 63, no. 3, p. 194-207.

[70] SOUTAR, G. N., TURNER, J. P. Students' preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*. 2002, vol. 16, no. 1, p. 40-45.

[71] TAYLOR, M., STEVEN, A., BAKER, T. L. An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in the formation of consumers' purchase intentions. *Journal of Retailing*. 1994, vol. 70, no. 2, p. 163-178.

[72] WEBBINK, D. and HARTOG, J. Can students predict starting salaries? Yes! *Economics of Education Review*. 2004, vol. 23, no. 2, p. 103–113.

[73] WILLIAMS, G. and GORDON, A. Perceived earnings functions and ex ante rates of return to post compulsory education in England. *Higher Education*. 1981, vol. 10, no. 2, p. 199-227.

[74] WOLTER, S., C. Wage expectations: A comparison of swiss and US students. *Kyklos*. 2000, vol. 53, no. 1, p. 51-69.

### ***Elektronické studijní materiály***

[75] BOTELHO, A. and PINTO, L., C. Students' expectations of the economic returns to college education: results of a controlled experiment. *Economics of Education Review* [online]. 2004, vol. 23, no. 6, p. 645–653 [cit. 2012-08-25]. Dostupné z: <http://labor.bnu.edu.cn/resource/jee/0412/10.pdf>.

[109] BRUNELLO, G., LUCIFORA, C. and WINTER-EBMER, R. *The Wage Expectations of European College Students*. [online]. Università Cattolica del Sacro Cuore Milan: Quaderni dell'Istituto di Economia dell'Impresa e del Lavoro, 2001, no. 30 [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: <http://www.etla.fi/PURE/expect14.pdf>.

[76] DLOUHÁ, P. Lidský kapitál a možnosti financování investice do vzdělávání. *Teoretické aspekty veřejných financí*, Praha: VŠE, 12. Mezinárodní konference [online] dostupné z: [http://kvf.vse.cz/storage/1218125094\\_sb\\_dlouhpetra.pdf](http://kvf.vse.cz/storage/1218125094_sb_dlouhpetra.pdf) [citováno 16.8.2014]

[77] EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v roce 2012: Zpráva o implementaci Boloňského procesu*. [online]. Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA P9 Eurydice), 2012 [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

[78] LEWIS, R. et al. Service quality: students' assessment of banks and building societies. *International Journal of Marketing* [online]. 1994, vol. 12, no. 4, p. 3-12 [cit. 2006-11-11]. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0320120401.pdf>.

[79] MACÁKOVÁ, L. *Maximalizace užitku a optimální rozhodnutí*. [online multimediální výukové prostředí]. Praha:VŠE, 2009 [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: <http://evc.vse.cz/1-modul/maximalizace-uzitku-a-optimalni-rozhodnuti/>.

[80] MACÁKOVÁ, L. *Maximalizace užitku a optimální rozhodnutí*. [online multimediální výukové prostředí]. Praha:VŠE, 2009 [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: <http://evc.vse.cz/1-modul/maximalizace-uzitku-a-optimalni-rozhodnuti/>

[81] MATĚJŮ, P. a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online]. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2010-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>.

[82] METAWA, M. S., ALMOSSAWI, M. Banking behaviour of Islamic bank customers: perspectives and implications. *International Journal of Bank Marketing* [online]. 1998, vol. 16, no. 7, p. 299-313 [cit. 2006-11-11]. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0320160704.pdf>.

[83] MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016 – 2020*. [online]. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2015-07-25]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/34918\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/34918_1_1/).

[84] NESSER, K. et al. Islamic banking: a study of customer satisfaction and reference in Jordan. *International Journal of Bank Marketing* [online]. 1999, vol. 17, no. 3, p. 135-150 [cit. 2006-11-11]. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0320170304.pdf>.

- [85] NICHOLSON, S. and SOULELES, N., S. Physician income expectations and specialty choice. *NBER Working Papers* [online]. 2001, no. 8536, p. 2-37 [cit. 2012-08-25]. Dostupné z: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.62.9174%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=mUU5UL7IJYmH4gS8ooCoCw&usg=AFQjCNEnBOF0tBGv\\_j1q0VrrD-qL-T8lBw&sig2=vvNDUDHnO685GhP6Q4ufMQ](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.62.9174%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=mUU5UL7IJYmH4gS8ooCoCw&usg=AFQjCNEnBOF0tBGv_j1q0VrrD-qL-T8lBw&sig2=vvNDUDHnO685GhP6Q4ufMQ).
- [86] SIMONOVÁ, N. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě\*. In: *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2009, Vol. 45, No. 2, s. 291-313. ISSN 0038-0288 [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: [http://sreview.soc.cas.cz/uploads/30e38613c2d0b21e9a72cf98380b158f2035b8c5\\_Simonova2009-2.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/30e38613c2d0b21e9a72cf98380b158f2035b8c5_Simonova2009-2.pdf)
- [87] STREHL, F., REISINGER, S., KALATSCHAN, M. *Funding systems and their effects on higher education systems*. [online]. Johannes Kepler University Linz: Institute of Strategic Management, 2006 [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: [http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/funding\\_systems\\_and\\_their\\_effects\\_on\\_higher\\_education\\_systems.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/funding_systems_and_their_effects_on_higher_education_systems.pdf).
- [88] ÚLOVEC, M. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – komparační analýza*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014, [cit. 2014-08-03]. Dostupné z: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CEsQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.infoabsolvent.cz%2FTemata%2FDownload%3FSoubor%3DF-9.0.90\\_Potreby\\_zamestnavateleu\\_a\\_pripravenost\\_absolventu\\_skol\\_komparacni\\_analyza.pdf&ei=HtjdU9m\\_LuSn4gSyl4HwAQ&usg=AFQjCNFPCBt7csWHv2lymB8ahnXzD4RuuQ&sig2=FY6hgsjGdiWC5QMIHqc38g](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CEsQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.infoabsolvent.cz%2FTemata%2FDownload%3FSoubor%3DF-9.0.90_Potreby_zamestnavateleu_a_pripravenost_absolventu_skol_komparacni_analyza.pdf&ei=HtjdU9m_LuSn4gSyl4HwAQ&usg=AFQjCNFPCBt7csWHv2lymB8ahnXzD4RuuQ&sig2=FY6hgsjGdiWC5QMIHqc38g)
- [89] *Zákazník a jeho kupní jednání*. [online e-learningová přednáška]. Praha: VŠCHT, 24 s. [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: [http://www.vscht.cz/uer/CZ\\_studium/doc/e-learning/4\\_Nakup.pdf](http://www.vscht.cz/uer/CZ_studium/doc/e-learning/4_Nakup.pdf).
- [90] ZINELDIN, M. Quality and customer relationship management (CRM) as a competitive strategy in the Swedish banking industry. *The TQM Magazine* [online]. 2005, vol. 17, no. 4, p. 329-344 [cit. 2006-11-11]. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/Emeraldfulltextarticle/Pdf/1060170404.pdf>.



### ***Televizní vysílání***

[91] BOREK, D. Introduction. In: Po škole [televizní pořad]. ČT24, 28. 9. 2011, 20:00.

[92] HAMANOVÁ, J. Interview. In: Po škole [televizní pořad]. ČT24, 28. 9. 2011, 20:00.

### ***Internetové zdroje***

[93] KARAMAZOV, S. Projev k omezování výdajů na školství, vědu a výzkum v rozpočtu na rok 2015. In: karamazov.cz [online]. © 2014 [cit. 2015-3-20]. Dostupné z: <http://www.karamazov.cz/novinky/projev-k-omezovani-vydaju-na-skolstvi-vedu-a-vyzkum-v-rozpocetu-na-rok-2015>

[94] KOUCKÝ, J. a KOVAŘOVIC, J. Jak školné mění chování studentů a vysokých škol. In: *vsmonitor.wordpress.com* [online]. Vysoké školství ve světě, 2014 [cit. 2015-08-05]. Dostupné z: <https://vsmonitor.wordpress.com/2014/09/16/jak-skolne-meni-chovani-studentu-a-vysokych-skol/>.

[95] NÝVLT, O. Význam vzdělání pro trh práce v ČR. In: *czso.cz* [online]. ČSÚ: Český statistický úřad, 2011 [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vyznam\\_vzdelani\\_pro\\_trh\\_prace\\_v\\_cr/\\$File/TK\\_Trh\\_prace\\_prezentace\\_csu.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vyznam_vzdelani_pro_trh_prace_v_cr/$File/TK_Trh_prace_prezentace_csu.pdf)

[96] PROFESIA Počet absolventů roste, počet míst pro ně klesá. In: *hrnews.cz* [online]. HR News, 2013 [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://www.hrnews.cz/portal/template/EcNewsPressRelease/id/1858000>.

[97] RODRIGUEZ, V. Zaveďte na univerzitách školné, radí experti z OECD. In: *Aktuálně.cz* [online]. Centrum Holdings, 2009 [cit. 2012-08-15]. Dostupné z: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=650336>.

[98] ŘEZANKA, M. Jak (ne)zaujmout mladé. In: *blisty.cz* [online]. Britské listy, 2012 [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/66491.html#sthash.wAi7K6MG.dpuf>

[99] Absolventi škol v evidenci ÚP ČR podle kategorií vzdělání k 30. 4. 2015. In: *mpsv.cz* [online]. Integrovaný portál MPSV, 2015 [cit. 2015-08-01]. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>

[100] Další země zavádějí školné, aby vysoké školy přežily. In: *vsmonitor.wordpress.com* [online]. Vysoké školství ve světě, 2012 [cit. 2014-08-

16]. Dostupné z: <http://vsmonitor.wordpress.com/2012/04/14/martin-whittaker-dalsi-zeme-uvazuji-zavest-skolne-aby-vysoke-skoly-prezily/>

[101] Míry zaměstnanosti, nezaměstnanosti a ekonomické aktivity - červenec 2015. In: *czso.cz* [online]. ČSÚ: Český statistický úřad, 31. 8. 2015 [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cris/miry-zamestnanosti-nezamestnanosti-a-ekonomicke-aktivity-cervenec-2015>

[102] Počet absolventů roste, počet míst pro ně klesá. In: *novinky.cz* [online]. NOVINKY.CZ, 2013 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kariera/301997-pocet-absolventu-roste-pocet-mist-pro-ne-klesa.html>

[103] Studenti a absolventi vysokých škol v ČR v datech v akademickém roce 2013/14. In: *czso.cz* [online]. ČSÚ: Český statistický úřad, 2014 [cit. 2014-08-01]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/studenti\\_a\\_absolventi\\_terciarniho\\_stupne\\_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/czso/studenti_a_absolventi_terciarniho_stupne_vzdelavani)

[104] Téměř čtvrtina uchazečů o studium na VŠ je neúspěšných. In: *studentskefinance.cz* [online]. Finance media.cz, 2011 [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: <http://student.finance.cz/zpravy/finance/297523-temer-ctvrtina-uchazecu-o-studium-na-vs-je-neuspesnych/?MailcenDivLogin=1>

[105] T42 Vysoké školy - studenti, poprvé zapsaní a absolventi podle formy studia a typu studijního programu - podle státního občanství v akademickém roce 2013/14. In: *czso.cz* [online]. ČSÚ: Český statistický úřad, 2015 [cit. 2014-08-01]. Dostupné z: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uP\\_bnkNgzY0J:https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1314\\_c04t42.xls/d9c32ab1-01f1-4a07-b36d-519302fdc9f1%3Fversion%3D1.0+&cd=2&hl=cs&ct=clnk&gl=sk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uP_bnkNgzY0J:https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1314_c04t42.xls/d9c32ab1-01f1-4a07-b36d-519302fdc9f1%3Fversion%3D1.0+&cd=2&hl=cs&ct=clnk&gl=sk)

[106] T43 Studující na vysokých školách podle státního občanství v akademickém roce 2013/14. In: *czso.cz* [online]. ČSÚ: Český statistický úřad, 2015 [cit. 2014-08-01]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1314\\_c04t43.pdf/03ea4677-ca76-4841-a3fd-c11cbdbc7e2a?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/32508276/1314_c04t43.pdf/03ea4677-ca76-4841-a3fd-c11cbdbc7e2a?version=1.0)

[107] Úplné znění zákona č.111/1998 Sb., o vysokých školách. In: *studentskefinance.cz* [online]. Finance media.cz, 2010 [cit. 2012-08-05]. Dostupné z: <http://student.finance.cz/zpravodajstvi-informace/zakon-o-vysokych-skolach/>.

[108] Zaměstnanost a sociální věci v dubnu 2015. In: *euroskop.cz* [online]. Euroskop, 8. 5. 2015 [cit. 2015-08-01]. Dostupné z:

<https://www.euroskop.cz/13/25733/clanek/zamestnanost-a-socialni-veci-v-dubnu-2015>.

## SEZNAM PUBLIKACÍ AUTORKY

### *Příspěvky na konferencích*

[1] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Ekonomické aspekty zavedení školného v České republice*. In BŘEZINOVÁ, Olga. Mezinárodní Baťova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010, vol. 6, p. 1-7. ISBN 978-80-7318-922-8.

[2] BANAROVA, Michaela. *The impact of a bank marketing and CRM on students' consumption of financial product and services*. In JIRCIKOVA, Eva, PASTUZSKOVA, Eliška & SVOBODA, Jiří (Eds.), *Finance and the Performance of Firms in Science, Education, and Practice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011, vol. 5, p. 10-27. ISBN 978-80-7454-020-2.

[3] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Short-term indebtedness on student financial market*. In *Evropské finanční systémy 2011*. 1. vyd. Brno: Ekonomicko-správní fakulta Masarykovy univerzity, 2011, vol. 8, p. 17-21. ISBN 978-80-210-5509-4.

[4] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Long-term indebtedness of students on financial market*. In SOLIMAN, K. S. (Eds.) *Conference on Innovation and Sustainable Economic Competitive Advantage: From Regional Development to World Economies*. 1. vyd. Istanbul: International Business Information Management Association, 2012, vol. 18, p. 1074-1084. ISBN 978-0-9821489-7-6.

[5] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Overdraft consumption and the main reasons and motivations for this kind of indebtedness among university students in the Czech Republic and the UK*. In SOLIMAN, K. S. (Eds.) *Conference on Innovation Vision 2020: Sustainable growth, Entrepreneurship, and Economic Development*. Barcelona: International Business Information Management Association, 2012, vol. 19, p. 325-334. ISBN 978-0-9821489-8-3.

[6] MATOŠKOVÁ, Jana et al. *Knowledge Sharing as a Competitive Advantage of SMEs*. In *Creating Global Competitive Economies: 2020 Vision Planning & Implementation*. Rome: IBIMA, 2013, vol. 17, p. 856-869. ISBN 978-0-9860419-1-4.

### *Články v časopisech*

[7] MATOŠKOVÁ, Jana et al. *The influence of Tacit Knowledge on the Behaviour of College Students*. In: *E-Pedagogium*. 2013, roč. 2013, č. IV, s. 33-42. ISSN 1213-7758.

[8] BAŇAŘOVÁ, Michaela. Students' Satisfaction as a Competitive Advantage on the Financial Products Market: A Comparative Study. *In: Journal of Competitiveness*. Zlín: Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Management and Economics, 2014, Vol. 6, Iss. 1, pp. 104-123. ISSN 1804-171X.

[9] MATOŠKOVÁ, Jana et al. Studies in Higher Education. *In: E-Pedagogium*. 2015 (v recenzním řízení).

[10] MATOŠKOVÁ, Jana et al. Tacitní znalosti šířené mezi studenty vysoké školy. *In: Aula*. 2015 (v recenzním řízení).

### **1.2.6 Monografie**

[11] MATOŠKOVÁ, Jana et al. *Úspěšný student vysoké školy a jeho tacitní znalosti*. Žilina: GEORG, 2014. 134 s. ISBN 978-80-8154-098-1.

### **1.2.7 Projektová činnost**

[12] BAŇAŘOVÁ, Michaela. *Koncepce stanovení výše školného pro české ekonomické fakulty*. In IGA UTB - SPP SV50111164020. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011 - 2012.

[13] MATOŠKOVÁ, Jana et al. *Vytvoření českého nástroje pro měření akademických tacitních znalostí*. In GA ČR - reg. č. 407/12/0821. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012 - 2014.

## **CURRICULUM VITAE AUTORKY**

### ***Osobní údaje***

Příjmení a jméno: Ing. Baňarová Michaela, BA (Hons)  
Datum narození: 16. 12. 1984  
Bydliště: Komenského 422, Napajedla 763 61  
Telefon: 776 890 320  
E-mail: banarova.michaela@seznam.cz  
Národnost: česká  
Rodinný stav: svobodná

### ***Dosažené vzdělání***

2009–dosud Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Fakulta managementu a ekonomiky, doktorské studium, obor Management a ekonomika, Česká republika  
2009–2007 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Fakulta managementu a ekonomiky, magisterské studium, obor Management a marketing, Česká republika  
2007–2006 Huddersfield University – bakalářské studium BA (Hons) se zaměřením na European Business, Velká Británie  
2006–2004 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Fakulta managementu a ekonomiky, bakalářské studium, obor Management a ekonomika, Česká republika  
2004–2000 Gymnázium T. G. Masaryka, Zlín, Česká republika

### ***Další vzdělávání***

2014 Seběpoznání, sebemotivace  
Neverbální komunikace  
Vystupování na veřejnosti a přesvědčivý projev při prezentaci  
2013 Moderní metody řízení  
Environmentální minimum

- Timemanagement  
Vyjednávání a řešení konfliktů  
Finanční kontrola  
Stressmanagement  
MS Excel  
Rozpočet II
- 2012 kurz "Mezinárodní mobility a profesní růst výzkumníků akce Marie Curie"
- 2011 kurz "Projektové řízení dle certifikace IPMA - Kurz 2"  
fórum „Nejlepší praktiky a budování vlastní soustavy řízení“  
kurz „Rozvoj kreativity a inovačního myšlení v prostředí VaV“  
kurz „Základy projektového řízení“  
seminář „Management a administrativa v projektech“, Sychrov
- 2010 workshop „Medotika vědeckých prací aneb jak na impakt“, AV ČR
- 2009 školení aktivního prodeje a merchandisingu
- 2008 školení prodejních dovedností
- 2007 kurz Sponsorship and Public Relations, UK
- 2006 ECDL (certifikát počítačové gramotnosti)
- 2003 zkouška z francouzského jazyka DELF A1, DELF A2

### ***Vědecká činnost***

Hlavní řešitel projektu financovaného Interní grantovou agenturou IGA UTB.

Název projektu: Koncepce stanovení výše školného pro české ekonomické fakulty.

Číslo projektu: 50905/2110/SV50111164020.

Člen řešitelského týmu projektu financovaného Grantovou agenturou České republiky.

Název projektu: Vytvoření českého nástroje pro měření akademických tacitních znalostí.

Číslo projektu: 407/12/0821.

Publikační činnost – viz. předchozí kapitola

### ***Pedagogická a přednášková činnost***

Výuka předmětů:

*vedla semináře:*

Mikroekonomie I, II ZS (PMIK1,PMIK2) FaME

Ekonomie ZS (T1EK, T1EKO) FT

Obecná ekonomie LS (A1POE) FLKR

Makroekonomie LS (L2RMA, L2LMA) FLKR

Ekonomie LS (TXEKO) FT distanční studium

Aspects of Project Management LS (EPRM) FaME in EN

Microeconomics II (PMI2E) FaME in EN

*přednášející:*

Aspects of Project Management LS (EPRM) FaME in EN

### ***Ostatní***

Práce s PC: MS word, MS excel, MS powerpoint, MS Access, SPSS, programy pro telemarketing a CRM - TSS3, AC2000, BI QlikView

Jazyky: angličtina - psanou i mluvenou formou - nyní aktivně

francouzština - psanou i mluvenou formou - nyní nevyužívána



# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

## **Příloha 1**

[Online dotazník - student](#)

[Online dotazník - absolvent](#)