

השילוב שבין לימודים ועבודה בקרב סטודנטים ישראלים

דוח מחקר מסכם

**פרופ' גלי צינמון
בית הספר לחינוך
אוניברסיטת תל אביב**

**המחקר מומן על ידי
קרן קיסריה אדמונד בנימין דה רוטשילד**

**רכזת מחקר: ענבר מיכלזון
עוזרות מחקר: מיכל גרוס, יפעת נימני, ניצן קינל, ליהי שטרן**

ינואר 2014

שבט תשע"ד

תוכן עניינים

תקציר

3-9 **רקע מדעי**

10-21 **שיטה**

משתתפים

כלי מחקר

הליך

21-31 **תוצאות**

31-36 **דיון**

36-42 **ביבליוגרפיה**

44-55 **נספחים**

שאלוני המחקר

ניתוח פריטים

רקע מדעי

לימודים במוסדות להשכלה גבוהה ועבודה בשכר מהווים שני תחומי חיים מרכזיים עבור מבוגרים צעירים מערביים רבים. השלכותיו של שילוב זה שבין שני תפקידים תובעניים לא זכו להתעניינות מחקרית ערה. לא ברור האם השילוב שבין לימודים ועבודה אצל סטודנטים יוצר לחץ הפוגע בתפקודם האקדמי ובבריאותם הנפשית, או אולי מאפשר גם התפתחות מקצועית והתנסויות חיוביות אשר אף תורמות להישגיהם האקדמיים. המחקר הנוכחי מתמקד בשאלות אלה ומתבסס על מודל תיאורטי המשמש לחקירת הממשק שבין עבודה ומשפחה בקרב עובדים מבוגרים על מנת לבחון היבטים של קונפליקט והעשרה בתעסוקת סטודנטים בישראל.

תעסוקת סטודנטים

השתלבותם של סטודנטים בשוק העבודה זוהתה זה מכבר כמגמה עולמית אשר הולכת ומתגברת בקרב סטודנטים מרקעים חברתיים-כלכליים מגוונים (McNall & Michel, 2010). ההסבר לכך קשור מן הצד האחד להיבט הכלכלי ולצורך לממן את הלימודים והוצאות המחיה, ומן הצד השני לשינויים בשוק התעסוקה אשר הובילו לחשיבותו של צבירת ניסיון מקצועי כבר בשלב הלימודים (Davies, 2000; Riggert, Boyle Petrosko, Ash, & Rude-Parkins, 2006). בארצות הברית למשל, מדובר על כמעט 80% מהסטודנטים בקולג' שעובדים במהלך הלימודים במוצע של 30 שעות בשבוע (Park & Sprung, 2013), כאשר במדינות אחרות כמו בריטניה ואוסטרליה מתקיימת מגמה דומה של עלייה במספר הסטודנטים העובדים (Curtis & Shani, 2002; Robbins, 2010). נתונים דומים מדווחים גם בישראל. בשנת 2007 נערך מחקר מקיף על בסיס נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, לפיו כמחצית מהסטודנטים בישראל עד גיל 29, עובדים במהלך התואר הראשון כ-30 שעות בשבוע במוצע (הלמ"ס, ניירות עבודה, זוסמן, טור-סיני ורומנוב, 2007, עמ' 5). עבודותיהם השכיחות ביותר של סטודנטים הן עובדי ביטחון (10%), טכנאי מחשב ומתכנתים (7%) אנשי מכירות (6%) מלצרים ופקידי קבלת קהל (5% לכל אחד), כאשר שיעור נמוך מהם מחזיקים במשרות קבועות.

תעסוקת הסטודנטים היא נתון המשתנה לאורך חייו האקדמאים של הסטודנט הישראלי, כאשר אחוז הסטודנטים העובדים עולה ל-62% במהלך שנת הלימודים השלישית ובהתאמה, מתרחשת גם עלייה בשכר החודשי משכר ממוצע של כ-3100 ₪ לחודש עד לכ-4,000 ₪ בסוף התואר. כך גם שיעור התעסוקה פוחת ב-10 עד 20 נקודות האחוז עם תחילת הלימודים בשנה א' ובאופן צפוי שב ועולה משמעותית בחודשי הקיץ (שם, עמ' 15).

סקרי עמדה שנערכו על ידי מוסדות אקדמאים וארגון הסטודנטים הארצי מציגים את עמדותיהם של הסטודנטים בנושא. רבים מהם, 73%, טוענים שהם יוצאים לעבוד על אף שהם

מאמינים כי מהלך זה ישפיע באופן שלילי על לימודיהם האקדמיים. ממצא מעניין אחר הוא כי 49% מציבור הסטודנטים הצהירו כי אינם זקוקים לעבודה זו לצורך מימון לימודיהם, ואכן נמצא כי בשנים האחרונות עולה התמיכה הכלכלית מצד משפחת הסטודנט. בשנת 2012 הגיע ממוצע הסיוע השנתי לסטודנט ל-14,355 ₪ בשנה, כ-2,000 ₪ נוספים לעומת שנת 2011 (התאחדות הסטודנטים, דו"ח מסכם 2012).

התרחבותה של מגמת שילוב זו שבין לימודים ועבודה מעלה שאלות חשובות ומעניינות בנוגע להשלכות של שילוב זה על תפקודם והתפתחותם של הצעירים. שאלות העוסקות ברווחים ובמחירים הכרוכים בשילוב בין תפקידים תובעניים, כמו גם שאלות המתמקדות בתרומתם של מאפיינים ספציפיים כמו אתניות, מגדר ומיצב כלכלי ליכולת לשלב בין תפקידים ולהשלכות הייחודיות של השילוב על קבוצות ספציפיות אלה. תשובות לשאלות אלה עשויות לעניין תיאורטיקנים וחוקרים המתמקדים בהתפתחותם של צעירים, כמו גם יועצים באוניברסיטאות המלווים צעירים בתכנון חייהם בתקופת הלימודים. המידע עשוי לשרת גם מעצבי מדיניות העוסקים באוכלוסיית הצעירים ובוחרים את ההשקעות החברתיות הנדרשות על מנת לאפשר לצעירים להתפתח. על מנת לתת מענה לשאלות אלה נבחן, תחילה, את הידע האמפירי הקיים בנושא של שילוב בין לימודים ועבודה.

השילוב שבין לימודים ועבודה בקרב מתבגרים וסטודנטים

השילוב שבין לימודים ועבודה נחקר מעט באופן יחסי למחקר הענף הקיים ביחס לשילוב שבין משפחה ועבודה. המחקרים הקיימים מתמקדים בעיקר בתלמידי תיכון, כאשר הממצאים ביחס לתוצאותיו של השילוב שבין שני התפקידים מורכבים ולא אחידים. רובם של המחקרים מצביעים על השלכותיה השליליות של העבודה בזמן לימודים בתיכון על הישגיהם הלימודיים של התלמידים המתבגרים, על התמדתם במסגרת הלימודית ואף על כוונתם להמשיך ללמוד לאחר תיכון. כמו כן, נמצאו עדויות לקשרים עם התנהגות סיכונית כמו שימוש לרעה בסמים ושתיה מוגברת בקרב מתבגרים עובדים (ראה הרחבה, Bachman, Staff, O'Malley, Schulenberg, & Freedman-Doan, 2011).

מחקרים מעטים התמקדו ברווחים האפשריים משילוב שבין שני התפקידים, ואלה מצביעים דווקא על השלכותיו החיוביות של השילוב שבין לימודים ועבודה. שילוב זה נמצא קשור עם רכישת מיומנויות שונות כמו הכרות עצמית ומכוונות לקריירה (Paschall, Flewelling & Russell, 2004; Warren, 2002; Staff, Mortimer, & Uggen, 2004). ממצאים מנוגדים אלה מחייבים המשך

חקירה, בייחוד לנוכח עלייה במספר הצעירים המשלבים בין לימודים ועבודה (Staff, Messersmith, & Schulenberg, 2009).

חשוב להדגיש כי המחקר בתחום השילוב שבין לימודים ועבודה בקרב תלמידי תיכון נעדר מסגרת תיאורטית מבוססת. רובם המכריע של המחקרים מתמקד בקשרים שבין שעות עבודה בשכר לבין הישגים ותפקוד אקדמי. שאלות לגבי האופן בו השילוב יוצר תוצאות חיוביות או שליליות נותרו ללא מענה, ומדגישות את הנחיצות במסגרת תיאורטית מנחה.

מחקרים מעטים בדקו את השילוב שבין לימודים ועבודה בקרב סטודנטים. סטודנטים, כמבוגרים צעירים, שואפים לעצמאות כלכלית יותר ממתבגרים, וקרבתם לשוק העבודה מבחינה כרונולוגית מעמידה בסימן שאלה את יכולתנו להקיש ממחקרים העוסקים בשילוב שבין לימודים ועבודה בקרב מתבגרים על סטודנטים. גם המחקרים העוסקים בשילוב שבין לימודים ועבודה בקרב סטודנטים נעדרים לרוב מסגרת תיאורטית מנחה, וגם בקרב קבוצת גיל זו עיקר המחקר מתמקד בהיבטים שליליים של שילוב בין שני תפקידי חיים מרכזיים אלה.

בורדבריידג וסואנסון (Brouadbridge & Swanson, 2006) בחנו את חווית השילוב שבין לימודים לעבודה בקרב סטודנטים סקוטיים לתואר ראשון באמצעות תשע קבוצות מיקוד. ניתוח תוכן של הנאמר בקבוצות אלה הצביע על מורכבותה של חווית השילוב ועל היבטים חיוביים ושליליים השזורים בשילוב שבין לימודים לעבודה.

התוצאות השליליות של עבודה על הלימודים תוארו בעיקר בהקשר של ירידה ברמת ההישגים האקדמיים והגישה ללימודים (Richardson et al., 2013; Derous & Ryan, 2008; Barke et al., 2000; Leonard, 1995; Sorensen & Winn, 1993). תוצאות שליליות אחרות הן תשישות ולחץ, אי נוכחות סדירה במוסד הלימודים, איחור בהגשות המטלות האקדמיות ועוד (Broadbridge & Swanson, 2006). קונפליקט עבודה ולימודים דווח על ידי סטודנטים כמשמעותי ביותר בחוויית חייהם וכמצמצם בצורה משמעותית את השקעתם בפנאי ובלמודים (King & Bannon, 2002; Hall, 2005; Broadbridge & Swanson, 2010). קונפליקט זה נקשר במחקרים להיקף שעות העבודה אשר תלוי בתורו בפרמטרים כמו מגדר, גיל, רקע כלכלי-חברתי, שנת הלימודים של הסטודנט וסוג התואר (Hunt et al., 2004; McKenzie & Schweitzer, 2010; Robbins, Allen, Casillas, & Peterson, & Le, 2006).

כאמור, השילוב שבין עבודה ולימודים מערב לא רק היבטים שליליים של קונפליקט אלא גם היבטים חיוביים של העשרה בחייו של היחיד, אך אלה נחקרו מעט יחסית למחקרים שעסקו בקונפליקטים (McNall & Michel 2010; Broadbridge & Swanson, 2005; Swanson et al., 2006).

2006). תחושת העומס והלחץ שאותה מתארים הסטודנטים העובדים, נמצאה כקשורה באופן מפתיע גם עם יעילות ומסוגלות עצמית גבוהה יותר של הסטודנטים, זאת על פי דיווחם. נדמה כי נוכח המשימות המרובות, ניהול אתגר השילוב הופך את הסטודנטים ליעילים יותר מבחינת חלוקת הזמן ועמידה במשימות הלימודיות והתעסוקתיות שלהם (Hecht & McCarthy, 2010). הסטודנטים עצמם מדווחים על כך שהשילוב בין עבודה ולימודים מסייע להם לפתח כישורים ומיומנויות חדשים, להבין את עולם העבודה בצורה טובה יותר ולעלייה במידת הביטחון העצמי שלהם (Curtis & Shani, 2002). זאת ועוד, אף על פי שחויית הסטודנטים העובדים היא עמוסה ומרובת לחצים, אין הדבר משפיע על מידת שביעות הרצון שלהם מהחוויה האישית של הלימודים האקדמאיים ומהחוויה הסטודנטאליות בכללותה (Hall, 2010).

ממצאי המחקרים שהוצגו לעיל מצביעים על מספר חוסרים הפוגעים בהבנתנו את תופעת הסטודנטים העובדים. המחסור הראשון קשור במסגרת תיאורטית מנחה. הממצאים הקיימים המתיחסים ברובם להיבטים שליליים אך גם להיבטים חיוביים, ומבהירים את הצורך בפרספקטיבה תיאורטית מאוזנת מנחה המאפשרת התייחסות בו זמנית לתוצאות השונות של שילוב בין תפקידים, כמו גם להבנת המנגנון דרכו מתרחשות תוצאות אלה.

המחסור השני קשור בעובדה שרוב המחקרים שעסקו בשילוב שבין לימודים ועבודה התעלמו מהשלכותיהם האפשריות של מאפייני הסטודנטים כמו מגדר, מיצב ואתניות על יכולתם לשלב בין שני התפקידים. מאפיינים אלה נמצאו כמשתנים חשובים בהסברת השונות ביכולת לשלב בין תפקידי עבודה ומשפחה (ראה, למשל Cinamon & Rich, 2010) ויש יסוד סביר להניח, כי הם עשויים להסביר גם את השונות הקיימת בממשק לימודים-עבודה. המחקר הנוכחי ינסה לצמצם פערים קונספטואליים אלה ויתמקד בחקר השילוב שבין לימודים ועבודה בקרב סטודנטים תוך התבססות על המודל התיאורטי והאמפירי המנחה את המחקר הענף המתמקד בשילוב שבין עבודה ומשפחה.

גישות תיאורטיות לשילוב בין תפקידים

מספר מודלים תיאורטיים מתייחסים לשילוב בין תפקידי חיים ולהקשרים החברתיים בהם שילוב זה מתקיים. דונאלד סופר, חוקר בתחום התפתחות הקריירה, התייחס בתיאוריית משך החיים (Super, 1990) לעובדה כי האדם ממלא בחייו מספר תפקידים המשתנים בחשיבות ובמשמעות שהוא מייחס להם בתקופות חיים שונות. השילוב בין התפקידים, לטענתו, מתקיים בסביבה תרבותית, פוליטית וכלכלית מסוימת המשפיעה על האופן בי ייעשה השילוב. בכל ניסיון להבין את תפקודו המקצועי של הפרט, לטענתו, יש להתייחס באופן נרחב לקשת תפקידי האדם ולהקשר בו מתקיימים

תפקידים אלה. גישת המערכות האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1989) מתייחסת למערכות חברתיות המתקיימות בזיקה למערכות חברתיות גדולות יותר כאשר ביניהן מתקיימים יחסי גומלין המשפיעים על תפקודה של כל מערכת. כך למשל, תפקוד אקדמי של תלמיד, מתקיים בזיקה לתהליכים המתקיימים במערכת האוניברסיטאית, כמו גם בזיקה לתהליכים המתקיימים במערכת המשפחתית בה הוא חי ומתפקד ובמערכת התעסוקתית בה הוא עובד. תיאוריית התפקוד של קץ וקהאן (Katz & Kahn, 1978) מתייחסת אף היא לתפקידים חברתיים שהפרט ממלא תוך הדגשת קונפליקטים אפשריים בין שותפי תפקידים ובין דרישות שונות בין תפקידים שונים.

שילוב שבין תפקידי עבודה ומשפחה

גישות תיאורטיות אלה מדגישות את החשיבות בהתייחסות בו זמנית למספר זירות חיים בכל ניסיון להבין את תפקודו של הפרט. גישות אלה מהוות מסגרת למחקרים רבים, שמוקד עניינם הוא הניסיון לבנות מודלים מחקרניים העשויים להבהיר את האופן בו אנשים משלבים בין תפקידים, וזיהוי הגורמים העשויים להקל או להקשות על שילוב מוצלח. השילוב שבין תפקידי עבודה ומשפחה בקרב עובדים מבוגרים עורר פעילות מחקרית ענפה מאוד. המחקר בתחום זה בוחן היבטים של קונפליקט ושל העשרה הקשורים בשילוב שבין שני תפקידים תובעניים ומרכזיים אלה, תוך ניסיון להבין את הקדימונים וההשלכות של כל היבט.

הקונפליקט שבין עבודה ומשפחה מוגדר כקונפליקט בין תפקידים הנגרם כתוצאה מדרישות סותרות המוצבות לפרט בו זמנית מתפקידו בעבודה ומתפקידו במשפחה (Greenhaus & Beutell, 1985). המחקר המצטבר בתחום מצביע על השלכותיו השליליות של קונפליקט זה על תפקודו של הפרט בעבודה ובמשפחה ועל רווחתו הנפשית (ראה סקירה, Bellavia & Frone, 2005).

היבטים מעשירים מתרחשים כאשר תפקודו של הפרט בתחום אחד, נעשה טוב יותר בזכות ובעזרת המשאבים שיש לו בתפקיד האחר. להשלכותיה החיוביות של העשרה על תפקוד ובריאות נפשית תימוכין אמפיריים במחקרים שנעשו בעיקר בשנים האחרונות (Powell & Greenhaus, 2010).

מטרתו הראשונה של המחקר הנוכחי היא בבחינת היבטים של קונפליקט והעשרה בשילוב שבין לימודים ועבודה בקרב סטודנטים ישראלים. קונפליקט לימודים עבודה יוגדר כמידה בה השתתפות בתפקיד אחד (לימודים או עבודה) פוגעת ביכולת התפקוד בתפקיד השני. העשרה של לימודים ועבודה, תוגדר כמידה שבה השתתפות בתפקיד אחד (לימודים או עבודה) מקילה ו/או משפרת את התפקוד בתפקיד השני. בחינת קיומם של היבטים קונפליקטואלים ומעשירים בחייהם

של סטודנטים עובדים תעשה בכלים המשלבים מתודולוגיה איכותנית וכמותית. בשלב הראשון ירואיינו סטודנטים עובדים בראיון חצי מובנה על חווית השילוב מנקודת מבטם. ראיונות אלה ישמשו בסיס לבניית כלי מחקר הבוחנים היבטים אלה.

אחד המודלים המחקריים המקובלים בחקר יחסי עבודה-משפחה, המודל של פרון (Frone, 2003), יהווה בסיס למחקר הנוכחי. מודל רחב זה כולל קדימונים ותוצאות של היבטים של קונפליקט והעשרה בשילוב שבין עבודה ומשפחה. המודל מניח כי קדימונים אישיים כמו ייחוס חשיבות לתפקידי עבודה ומשפחה וגורמים בסביבת העבודה כמו שעות עבודה, גמישות בשעות העבודה ותמיכת חברתית קשורים עם היבטים של קונפליקט והעשרה. התוצאות של יחסי הקונפליקט והעשרה הנמדדות במודל זה קשורות לתפקוד משפחתי (כמו שביעות רצון משפחתית ומסוגלות עצמית הורית), לתפקוד תעסוקתי (כמו מחויבות מקצועית ושביעות רצון מקצועית), ולמדדים שונים של בריאות נפשית (כמו רווחה נפשית ודכאון) (ראה סקירה Frone, 2003).

למודל תיאורטי זה נמצאו תימוכין אמפיריים רבים (Byron, 2005; Voydanoff, 2007; Whiston, Campbell, & Maffini, 2012). ייחוס חשיבות גבוהה לתפקידי עבודה ומשפחה נמצא קשור עם רמות גבוהות של קונפליקט בית קריירה (Cinamon & rich, 2002) ושל העשרה (Cinamon & Rich, 2010). שעות עבודה רבות נמצאו קשורות עם רמות גבוהות של קונפליקט, כאשר גמישות בשעות העבודה ותמיכה חברתית נמצאו קשורים עם רמות נמוכות של קונפליקט ורמות גבוהות של העשרה (Frone, 2003). על בסיס מחקרים אלה נשער, כי ייחוס חשיבות גבוהה לעבודה יימצא קשור עם רמות גבוהות של קונפליקט ושל העשרה בין לימודים ועבודה. שעות עבודה רבות יהיו קשורות באופן חיובי עם רמות גבוהות של קונפליקט בין לימודים ועבודה, ותמיכה חברתית תהיה קשורה באופן שלילי עם קונפליקט ובאופן חיובי עם העשרה שבין לימודים ועבודה.

המודל של פרון מתייחס גם לתוצאותיהם של היבטים קונפליקטואלים ומעשירים. רמות גבוהות של קונפליקט נמצאו קשורות עם שביעות רצון נמוכה מהחיים ואילו העשרה נמצאה קשורה באופן חיובי עם שביעות רצון מהחיים ורווחה נפשית (Hoobler, Hu, & Wilson, 2010). קונפליקט נמצא קשור עם תפקוד מקצועי ירוד (Carlson & Kacmar, 2000; Wayne et al., 2004). על בסיס מחקרים אלה נשער, כי קונפליקט בין לימודים לעבודה יהיה קשור עם נטייה לעזוב את הלימודים, ועם רמות נמוכות של רווחה נפשית. העשרה תהיה קשורה עם נטייה להמשיך ללמוד ולעבוד, ועם רמות גבוהות של רווחה נפשית.

מחקרים שנעשו לאחרונה מצביעים על החשיבות בהבנת הקשרים תרבותיים המשפיעים על האופן בו אנשים משלבים בין תפקידים, ועל השפעתם הנבדלת של קדימונים ייחודיים המשפיעים על היבטים

של קונפליקט והעשרה בשילוב שבין עבודה ומשפחה בקבוצות תרבותיות שונות (למשל, Cinamon, 2009). לפיכך, נתמקד במחקר הנוכחי בבחינת מודל המחקר בקרב צעירים ממיצבים כלכליים שונים ומדתות שונות (יהודים וערבים). לסיכום, מטרת המחקר הן לבחון את יישומו של מודל אמפירי המקובל בחקר יחסי עבודה משפחה בחקר יחסי לימודים עבודה. במסגרת מודל זה ייבחנו תרומתם של גורמים אישיים וסביבתיים להסברת השונות של יחסי קונפליקט והעשרה שבין לימודים ועבודה. כמו כן יבדקו תוצאות הקונפליקט והעשרה שבין לימודים ועבודה על הישגים אקדמיים, תוכניות לימודיות עתידיות, תוכניות תעסוקתיות ורווחה נפשית בקרב אוכלוסייה של סטודנטים ישראלים מתרבויות שונות וממיצבים כלכליים שונים.

השערות המחקר :

1. ייחוס חשיבות גבוהה ללימודים יהיה קשור עם רמות גבוהות של קונפליקט ושל העשרה.
2. תמיכה חברתית תהיה קשורה עם רמות נמוכות של קונפליקט ורמות גבוהות של העשרה.
3. מספר שעות עבודה יהיה קשור באופן חיובי עם רמות של קונפליקט ובאופן שלילי עם רמות של העשרה.
4. קונפליקט יהיה קשור עם נטייה לעזוב את הלימודים או את העבודה ועם רמות נמוכות של רווחה נפשית.
5. העשרה תהיה קשורה עם נטייה להמשיך ללמוד ולעבוד, ועם רמות גבוהות של רווחה נפשית.

הקשרים שבין המשתנים הנ"ל (מודל המחקר) ייבדקו בקרב יהודים וערבים בנפרד, תוך התייחסות למיצב הכלכלי של משפחות הסטודנטים.

שיטת המחקר

משתתפים:

המשתתפים היו 661 סטודנטים ישראלים בין הגילאים 19-35 ($M=26.08$; $SD=3.18$). 357 (54%) מהמשתתפים הן נשים ו-304 (46%) הם גברים. מאפייני השיוך הדתי היו מורכבים מרוב יהודי (82%) של משתתפים ומ-9.5% מוסלמים, 2.6% נוצרים ו-2.4% דרוזים (שאר המשתתפים לא ציינו את דתם). רוב משתתפי המחקר נולדו בישראל (85%), ארבעה משתתפים (0.6%) נולדו באפריקה, 34 משתתפים (5.1%) נולדו במדינות אירופאיות או בארה"ב ו-55 משתתפים (8.3%) נולדו בברית המועצות לשעבר. רוב המשתתפים הם רווקים (60.4%), 142 (21.5%) היו בקשר רומנטי ו-119 משתתפים (18%) הם נשואים.

מאפיינים אקדמיים: רוב המדגם מורכב מסטודנטים שלמדו באוניברסיטאות (92.3%), כאשר שאר המשתתפים למדו במכללה. 522 (79%) למדו לקראת תואר ראשון, 133 (20%) למדו לקראת תואר שני וששה משתתפים בלבד היו תלמידי דוקטורט (0.6%). ההתפלגות בשנת התואר של המשתתפים בעת עריכת המחקר הייתה כדלקמן: בשנה ראשונה היו 29.8% מהמשתתפים, בשנה שנייה 34.9%, בשנה שלישית 23.6%, בשנה רביעית 10% וששה סטודנטים שהיו בשנה החמישית ללימודיהם.

ששה משתתפים היו סטודנטים בבית הספר לרפואה, 75 (11.3%) היו סטודנטים במדעי החיים, 177 (26.8%) היו תלמידי מדעי החברה, 116 (17.5%) היו סטודנטים בפקולטה למדעי הרוח, 70 (10.6%) למדו בפקולטה למדעים מדויקים ו-118 (17.9%) היו סטודנטים בפקולטה להנדסה (השאר שילבו בין הפקולטות הללו). המשתתפים דיווחו כי הם משקיעים בממוצע 21.93 שעות ($SD=10.59$) בשבוע בלימודים באוניברסיטה/מכללה וממוצע של 13.95 שעות בשבוע ($SD=13.36$) שהם משקיעים בלמידה בבית.

ניסיון העסוקתי: כל משתתפי המחקר הם סטודנטים שעובדים לצד לימודיהם ומשקיעים בין 8-200 שעות בחודש בעבודתם ($M=68.81$; $SD=49.17$). רובם עבדו בעבודה אחת, בעוד ש-144 מהם (21.8%) עבדו בשתי עבודות ו-30 סטודנטים (4.5%) עבדו בשלוש עבודות. רוב המשתתפים (73%) מתארים את עבודתם בעת המחקר כעבודה קבועה. כמעט שליש ממשתתפי המדגם (29.8%) החלו את עבודתם לפני שהתחילו ללמוד, בעוד שהשאר מצאו את עבודתם בזמן הלימודים האקדמאים. רוב הסטודנטים במחקר- 480 משתתפים (72.6%) מתארים את עבודתם כקשורה ללימודים האקדמאים שלהם, 96 (14.5%) מתארים את העבודה כקשורה להיבטים מסוימים בלימודיהם, ו-83 מהמשתתפים (12.6%) מוצאים את עבודתם כלא קשורה בכלל ללימודים שלהם.

רקע משפחתי: יותר מחצי מהמשתתפים הם בנים להורים אקדמאיים (53.7% מהאבות ו-55.2% מהאימהות של המשתתפים למדו במוסדות להשכלה גבוהה), בעוד שכמעט שליש מהמדגם הם דור

ראשון להשכלה גבוהה (32.5% מאבות המשתתפים ו-32.1% מאימהות המשתתפים למדו 12 שנות לימוד בלבד). מבחינה כלכלית, 48 (7.3%) מהסטודנטים במחקר מתארים את מצבה הכלכלי של משפחת המקור שלהם כגבוה מעל הממוצע במשק, 262 (29.6%) הצהירו כי מצבה הכלכלי של משפחתם הוא מעל הממוצע, 233 (35.2%) סברו כי משפחתם היא סביב הממוצע ו-113 (17.4%) הצהירו כי מצבה הכלכלי של משפחתם הוא מתחת לממוצע.

תמיכה כלכלית מההורים (שנמדדה בסולם של חמש דרגות, מ-1 שייצג "ללא תמיכה כלכלית" ועד 5 שייצג עזרה רבה מבחינת תמיכה כלכלית) התפלגה בין 113 (17.1%) שלא מקבלים שום תמיכה כלכלית (1) ו-70 משתתפים (11%) שמקבלים הרבה תמיכה כלכלית (5), בעור ש-29.2% מקבלים תמיכה כלכלית מועטה (2) ו-25.1% מקבלים תמיכה כלכלית ממוצעת ו-17.4% מקבלים תמיכה כלכלית טובה (3).

כלים:

היבטים של קונפליקט והעשרה בין עבודה ללימודים, נבחנו באמצעות כלים שפותחו במיוחד למחקר הנוכחי, בהתבסס על 12 ראיונות חצי מובנים, עם סטודנטים עובדים, והתאמה של המדדים הרלוונטיים (Cinamon & Rich, 2002; Macnall & Michel, 2011; Markel & Frone, 1998).

הראיונות נערכו על ידי החוקרת הראשית במחקר (7 ראיונות) ועל ידי עוזרת המחקר, דוקטורנטית בתחום התפתחות קריירה בעלת ניסיון במחקר איכותני (5 ראיונות). משתתפי המחקר האיכותני, 7 נשים ו-5 גברים הם סטודנטים באוניברסיטאות, בגילאי 24-29 ($M=26.5$; $SD=2.72$). מחציתם היו סטודנטים לתואר ראשון ומחציתם סטודנטים לתואר שני.

פרוטוקול הראיון נבנה על פי שלוש שאלות מרכזיות: לאחר הכרות, המראיין שאל: "האם תוכלי/י לספר לי על חייך כיום כסטודנט/ית עובד/ת?". שאלות המשך נשאלו רק במידה שהמראיין/ית לא הגיע/ה אליהן בעצמו/ה: מהן הסוגיות המרכזיות שעמן התמודדת לאחרונה?", "איך אתה מצליח/ה להתמודד עמן?". ועוד. המשתתפים גויסו למחקר בשיטת 'כדור השלג' כשמתתף אחד הוביל לאחר. הם התבקשו להשתתף במחקר המתמקד בסטודנטים עובדים בישראל, כשהשתתפות הייתה וולונטארית לגמרי. הראיונות התרחשו בבית המראיין/ית או בבית קפה והם ארכו בין 60-90 דקות, הוקלטו ושוקלטו לאחר מכן.

ניתוח התוכן של הראיונות הצביע על שלוש קטגוריות מרכזיות, המתארות את חוויית הסטודנט העובד בישראל כיום: חשיבות התפקיד, יתרונות ומחירים וגורמים התלויים ברקע ובהקשר. הקטגוריה הראשונה התייחסה לחשיבות המיוחסת על ידי הסטודנטים לתפקידי הלימודים והעבודה. ניתן היה לזהות שני טיפוסים של סטודנטים: כאלה המייחסים חשיבות גבוהה ללימודים ונמוכה

לעבודה, ורואים בעבודה הכרח הפוגע לעיתים ביכולתם ללמוד, וכאלה המייחסים חשיבות גבוהה לעבודה ורואים בלימודים הכרח שיש לסיימו. הקטגוריה השנייה מתמקדת ברווחים ובמחירים הכרוכים בשילוב של להיות סטודנט/ית עובד/ת. מן הראיונות היה ברור שחויית הסטודנט העובד משלבת אספקטים של קונפליקט הגורר עימו תחושות של לחץ, תסכול והשקעה נמוכה בלימודים ו/או עבודה, כמו גם של העשרה המובילה להנאה, עניין ותחושת ערך. היבטים אלה מתקיימים בו זמנית בתיאוריהם של המשתתפים. הקטגוריה השלישית התייחסה להקשר הסביבתי המעצב את חווית השילוב וכללה יחסים עם הורים ומעסיקים, חברים לעבודה וללימודים וסוג העבודה.

בניית כלי המחקר התבססה על המלצותיהם של וורינגטון וויטאקר (Worthington & Whittaker, 2006) וכללה בנייה של מאגר היגדים על בסיס ממצאי הראיונות ושאלונים קיימים בתחום ומחקרי חלוץ.

יחסי לימודים עבודה: היבטים של קונפליקט והעשרה בין לימודים לעבודה נמדדו באמצעות כלי מחקר שפותחו בייחוד למחקר הנוכחי על בסיס שאלוני קונפליקט והעשרה בין עבודה ומשפחה, על בסיס שאלוני העשרה לימודים ועבודה ועל בסיס הראיונות שקיימנו עם שניים עשר הסטודנטים העובדים. שאלונים אלה נבדקו באמצעות מחקר חלוץ שנערך בקרב 116 סטודנטים עובדים.

קונפליקט לימודים ועבודה: המידה שבה עבודה ולימודים משפיעים באופן שלילי זה על זה, נמדדת באמצעות שאלון שפותח למחקר הנוכחי, והוא מבוסס על (Markel & Frone, 1998), על שאלון עבודה-לימודים של (Cinamon & Rich, 2002) ועל שאלון קונפליקט עבודה-משפחה, כמו גם על הראיונות שנערכו בחלק האיכותני של המחקר. השאלון המקורי מורכב מ-14 פריטים המסודרים על

סולם ליקרט בין חמש דרגות בו 7 פריטים מודדים את מידת ההפרעה של העבודה לבית $W \rightarrow F$ (למשל: "העבודה שלי תיקח ממני זמן שארצה להשקיע במשפחתי"), ו-7 פריטים שמעריכים את מידת הקונפליקט בכיוון ההפוך $F \rightarrow W$ (למשל: "דרישות המשפחה והבעיות האישיות שלי יפריעו לעבודתי"). התוצאה לכל תת סולם תורכב מהממוצע של כל 7 הפריטים הללו. מהימנות אלפא קורנבך במחקר זה הייתה 0.78. עבור קונפליקט עבודה מפריעה למשפחה ו-0.81. עבור משפחה מפריעה לעבודה. השאלון שאומץ במחקר זה מכיל 8 פריטים על סולם ליקרט של 5 נקודות שנע בין (1) "לא מסכים כלל" ל-(5) "מאוד מסכים": 4 פריטים המעריכים עבודה שמפריעה ללימודים (למשל: העבודה שלי לוקחת ממני את הזמן שאני רוצה להשקיע בלימודיי"), ו-4 פריטים המעריכים את המידה שבה לימודים מפריעים לעבודה (למשל: "דרישות הלימודים שלי מפריעים לי בעבודתי"). מהימנות אלפא

קורנבך של שאלון קונפליקט עבודה-לימודים במחקר הנוכחי היה $\alpha=.90$, ומהימנות אלפא לשאלון קונפליקט לימודים-עבודה היה במחקר הנוכחי $\alpha=.89$.

א. ניתוח פריטים ומהימנות

ניתוח פריטים כולל את תיאור הנתונים באמצעות מדדי פיזור ומרכז, בדיקת ההתפלגויות והטייתן מהתפלגות נורמאלית, כושר הבחנה ומהימנות הסולם הכללי (נספח 1). בהתייחס למדדי הפיזור ניתן לראות כי נתוני המדגם מצביעים על שונות מספקת ($1 < S.D$) וכי לא נמצאה עדות לסטייה מנורמאליות באף אחד מפרטי השאלון ($Kurtosis < 2, Skewness < 2$). מקדמי ההבחנה (Corrected Item-Total Correlation) במדגם זה גבוהים מ-0.3. למעט שני פריטים (8,17) שנמוכים ממנו. פריטים אלה פוגעים גם במהימנות הסולם ($\alpha = .871$) ולכן הוחלט להשמיטם מהשאלון. לסכום, המדגם מספק נתונים טובים בהתייחס למדדי הפיזור, ההתפלגות, כושר ההבחנה ומהימנות הסולם. קיימים שני פריטים בעלי כושר הבחנה לא מספק אשר גם פוגעים במהימנות הסולם ולכן הושמטו מהשאלון.

ב. ניתוח גורמים

תקפות מבנה פנימית נבדקה באמצעות ניתוח גורמים מגשש בשיטת Common factor analysis, על פי שיטת חילוץ Principle component analysis ורוטציה אורתוגונלית – Oblique המניחה קשר בין הגורמים. ניתוח זה חשף קשרים חלשים בין הגורמים ($r < .2$) וגרם לשינוי שיטת הרוטציה ל Varimax (אורתוגונלית) המניחה העדר קשר בין הגורמים.

פרוש Rotated Factor Matrix על פי ערכי $Eigenvalues > 1$ חשף 4 גורמים כאשר על גורמים 3 ו-4 נטענו רק שני פריטים. הפחתה ל-2 גורמים באמצעות אילוץ, יצר מבנה המסביר 54.6% מהשונות הכוללת בנתונים.

ניתוח מושגי תיאורטי - הגורם הראשון אשר הסביר 39.2% מהשונות בנתונים כלל 8 פריטים המהווים מדד לקונפליקט עבודה-לימודים. הגורם השני, אשר הסביר 15.3%, הכיל 7 פריטים המהווים מדד לקונפליקט לימודים עבודה, מלבד פריט מס' 7 השייך מבחינה מושגית לגורם הראשון. מכיוון שלפריט זה שונות משותפת נמוכה (0.21) עם הגורמים האחרים (Communalities) הוא הושמט מן השאלון.

ניתוח גורמים ללא פריטים אלה (7,8,17) יצר מבנה דו גורמי אשר תאם את המבנה התיאורטי והסביר 57% מהשונות בנתונים.

ניתוח סטטיסטי- בחינת השונות המשותפת בין כל פריט לבין כל הגורמים (Communalities) הראתה תפקוד טוב (גבוהה מ 3). למעט פריט מס' 6 (169). אשר הושמט מהשאלון גם עקב פגיעה במהימנות הגורם אליו הוא משתייך (הסבר בהמשך).

ניתוח מהימנות ופריטים לשני הגורמים חשף תפקוד טוב של הפריטים (כושר הבחנה ותרומה למהימנות הגורם) למעט פריטים מס' 1 ו- 5 בגורם הראשון ופריט מס' 6 בגורם השני אשר פגעו במהימנות הגורמים ולכן הוחלט להשמיטם.

ניתוח גורמים לאחר השמטת שישה פריטים (6,1,7,17,8) העלה את אחוז השונות המוסברת בנתונים ל 65.7% כאשר הגורם הראשון מסביר 46.1% ואילו הגורם השני מסביר 19.5% מהשונות בנתונים. השונות המשותפת בין כל פריט לגורמים נמצאה גבוהה מ- 48. ותפקוד כל גורם מבחינת מהימנות וכושר הבחנה של הפריטים נמצא טוב (פירוט טעינות פריטי השאלון על שני הגורמים, מקדמי הבחנה ומהימנות בלוח 1).

לסכום, שאלון קונפליקט עבודה לימודים כלל, לאחר הניתוחים הסטטיסטיים, 11 פריטים : 6 מהווים מדד כמותי לקונפליקט עבודה המפריעה ללימודים ו- 5 מהווים מדד לקונפליקט לימודים המפריעים לעבודה. מהימנות השאלון $\alpha = .875$

לוח 1 :

טעינות פריטי השאלון קונפליקט לימודים עבודה על שני הגורמים, מקדמי הבחנה ומהימנות

גורם 2	גורם 1	הפריט
.109	.857	13. הזמן שאני מקדישה לעבודתי, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בלימודים
.086	.847	15. ההשקעה שלי בעבודה גרמה לי להשקיע פחות בלימודים
.280	.828	9. המאמץ שנדרש למילוי תפקידי בעבודה מקשה עלי במילוי הדרישות הקשורות בלימודים.
.040	.816	16. בגלל עבודתי אני משקיע פחות זמן ממה שצריך בלימודי.
.165	.769	3. עבודתי מעסיקה אותי עד כדי כך, שבקושי יש לי זמן לעסוק בענייני לימודים
.310	.708	11. ענייני עבודתי מפריעים ללימודים שלי.
.847	.174	10. הזמן שאני מקדישה ללימודים, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי
.819	.274	12. המאמץ שנדרש לי ללימודים מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי
.765	-.132	14. ההשקעה שלי בלימודים גורמת לי להשקיע פחות בעבודה.
.673	.183	2. בשל דרישות ומטלות הלימודים הישגי בעבודה נמוכים מהציפיות שלי.
.665	.289	4. דרישות הלימודים מפריעות לי בעבודתי
.542	.673	מקדם הבחנה Item Total Correlation – מינימום
.744	.802	מקסימום
.829	.903	Alpha

נספח 1 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, מקדמי הבחנה, סקוויס וקורטוזיס של כל פריטי שאלון הקונפליקט.

העשרה בין לימודים ועבודה: המידה שבה עבודה ולימודים מעשירים ומשפרים זה את זה, נמדדה בשאלון שפותח במיוחד לצורך המחקר הנוכחי. שאלון זה מבוסס על שאלון העשרה עבודה- לימודים (Macnall & Michel, 2011), ועל שאלון העשרה עבודה- משפחה (Carlson et al., 2006), כמו גם על הראיונות שהתקיימו במחקר האיכותני. הפריטים שאומצו משאלונים אלו הותאמו על מנת להתאים להקשר של עבודה- לימודים. הגרסה הנוכחית של השאלון מכילה 9 פריטים על סולם ליקרט של 5 נקודות שנע בין (1) "לא מסכים כלל" לבין (5) "מאוד מסכים": 4 פריטים מעריכים העשרה של לימודים לעבודה (למשל: "שיחות עם חבריי מהאוניברסיטה עזרו לי להתמודד עם בעיות בעבודתי").

מהימנות האלפא של תת סולם זה במחקר הנוכחי הייתה 70. חמישה פריטים העריכו העשרת הלימודים על ידי העבודה (למשל: "ההתפתחות שלי כעובד הופכת אותי לסטודנט טוב יותר").

א. ניתוח פריטים ומהימנות

ניתוח פריטים כלל את תיאור הנתונים באמצעות מדדי פיזור ומרכז, בדיקת ההתפלגויות והטייתן מהתפלגות נורמאלית, כושר הבחנה ומהימנות הסולם הכללי (נספח 2). בהתייחס למדדי הפיזור ניתן לראות כי נתוני המדגם מצביעים על שונות מספקת ($S.D > 1.0$), וכי אין עדות לסטייה מנורמאליות באף אחד מפרטי השאלון ($Kurtosis < 2$, $Skewness < 2$). מקדמי ההבחנה Corrected Item-Total (Correlation) במדגם זה גבוהים מ 0.3. למעט שלושה פריטים (1,8,13) הנמוכים ממנו. פריטים אלה פוגעים גם במהימנות הסולם ($\alpha = 0.889$) ולכן הוחלט להשמיטם מהשאלון. לסכום, המדגם מספק נתונים טובים בהתייחס למדדי הפיזור, ההתפלגות, כושר ההבחנה ומהימנות הסולם. קיימים שלושה פריטים בעלי כושר הבחנה לא מספק אשר גם פוגעים במהימנות הסולם ולכן הושמטו מהשאלון.

ב. ניתוח גורמים

תקפות מבנה פנימי נבדקה באמצעות ניתוח גורמים מגשש בשיטת Common factor analysis, על פי שיטת חילוץ Principle component analysis ורוטציה אורתוגונלית – Oblique המניחה קשר בין הגורמים.

פרוש Rotated Factor Matrix על פי ערכי $Eigenvalues > 1$ חשף 3 גורמים המסבירים 62.4% מהשונות בנתונים. הפחתה ל-2 גורמים באמצעות אילוץ, יצר מבנה המסביר 55.2% מהשונות הכוללת בנתונים.

ניתוח מושגי תיאורטי - הגורם הראשון אשר מסביר 44.3% מהשונות בנתונים כולל 11 פריטים כאשר 9 מהם המהווים מדד להעשרה עבודה-לימודים ו-2 מהם (14,17) השייכים מבחינה מושגית לגורם השני ומהווים מדד להעשרה של הלימודים את העבודה. הגורם השני, אשר מסביר 10.9% מהשונות, מכיל 6 פריטים המהווים מדד להעשרה לימודים עבודה, כאשר 2 מהם, כאמור, נטענים חזק יותר על הגורם הראשון, למרות שאינם שייכים אליו מבחינה מושגית. השמטה הדרגתית של פריטים 17, 14 ו-5 אשר התברר כפריט זהה לפריט 11 יצר מבנה דו גורמי התואם את המבנה התיאורטי ומסביר 57.3% מהשונות בנתונים.

ניתוח סטטיסטי- בחינת השונות המשותפת בין כל פריט לבין כל הגורמים (Communalities) הראתה תפקוד טוב (גבוהה מ 0.3). למעט פריט מס' 12 (0.298). אשר פגע גם במהימנות הגורם (פירוט בהמשך) ולכן הושמט מן השאלון.

ניתוח מהימנות ופריטים לשני הגורמים חשף תפקוד טוב של הפריטים (כושר הבחנה ותרומה למהימנות הגורם) למעט פריטים מס' 12 ו-15 בגורם הראשון ופריט מס' 10 בגורם השני אשר פגעו במהימנות הגורמים. בשל כך הושמטו פריטים מס' 10,12,15.

ניתוח גורמים לאחר השמטת שמונה פריטים (1,5,8,10,12,13,14,15,17) העלה את אחוז השונות המוסברת בנתונים ל 66.8% כאשר הגורם הראשון מסביר 49.4% ואילו הגורם השני מסביר 17.3% מהשונות בנתונים (פירוט טעינות פריטי השאלון על שני הגורמים, מקדמי הבחנה ומהימנות בלוח 2).

לסכום, שאלון העשרה עבודה לימודים כולל, לאחר הניתוחים הסטטיסטיים, 9 פריטים: 6 מהווים מדד כמותי להעשרה עבודה - לימודים ו- 3 מהווים מדד להעשרה לימודים- עבודה.

מהימנות השאלון $\alpha = 0.862$.

לוח 2 : טעינות פריטי השאלון העשרה לימודים עבודה על שני הגורמים, מקדמי הבחנה ומהימנות

גורם 2	גורם 1	הפריט
-0.039	.875	11. התמודדות עם אתגרים בעבודה מסייעת לי בהתמודדות עם אתגרים בלימודים
-0.065	.864	18. הביטחון שרכשתי בעבודה משפיע לחיוב על התפקוד שלי בלימודים
-0.049	.853	9. התפתחותי האישית כעובד/ת הופך/ת אותי לסטודנט/ית טוב/ה יותר.
.089	.760	4. תחושת הערך שיש לי בעבודתי, מעלה גם את תחושת הערך שיש ללימודים עבורי.
.120	.739	16. בזכות דברים שאני לומד/ת בעבודה אני מבין/ה טוב יותר את הלימודים שלי.
-0.017	.737	3. מיומנויות שונות שרכשתי בעבודה (כמו ניהול זמן, עבודה תחת לחץ) עוזרות לי לבצע את המטלות הלימודיות שלי בצורה טובה יותר.
.917	-.127	7. שיתוף חברה/ה מהלימודים מסייע לי להתמודד עם העומס בעבודתי
.913	.021	2. שיחה עם חבר מהלימודים עוזרת לי להתמודד עם בעיות בעבודה.
.518	.276	6. הלימודים משמשים לי מקום מפלט ו"ניקוי ראש" מבעיות בעבודה.
.426	.627	מקדם הבחנה – Item Total Correlation
.752	.774	מינימום
.747	.890	מקסימום
		Alpha

נספח 2 מציג את הממוצעים, סטיות תקן, מקדמי הבחנה, סקונים וקורטוזיס של פריטי שאלון העשרה.

ייחוס חשיבות ועבודה: הגרסה בעברית (Cinamon & Rich, 2002) של ייחוס חשיבות לתפקידי חיים (Life Role Salience Scale -LRSS, Amatea, Cross, Clark, & Bobby, 1986) שימשה אותנו על מנת להעריך את ייחוס החשיבות שהמשתתפים מעניקים לתפקיד העבודה בחייהם. ה-LRSS מעריך את ייחוס החשיבות לארבעה תפקידי חיים: עבודה, זוגיות, הורות ותפקיד הנוגע לעבודות הבית. הוא כולל 40 פריטים בסולם ליקרט של 5 נקודות שנע בין (1) לא מסכים כלל לבין (5) מאוד מסכים. במחקר הנוכחי השתמשנו רק בתת סולם של 10 פריטים שעושים שימוש בתפקיד העבודה ומכילים 5 פריטים שמשקפים מחויבות לתפקיד (למשל- "אני מתכוון להשקיע זמן רב ואנרגיה בגידול ילדיי") וחמישה פריטים שמשקפים חשיבות לתפקיד זה (למשל: "מטרת חיי היא שתהיה לי קריירה מעניינת"). דיווח של Amatea וחבריה על מהימנות אלפא קורנבך מצביע כי תת הסולם של מחויבות וייחוס ערך לתפקיד העבודה הוא .83 ו-.86. בהתאמה. עבור תת הסולם של

מחויבות וייחוס ערך בגרסה העברית מהימנות אלפא קורנבך הינה בהתאמה 82. ו-70. בהתאמה. מהימנות אלפא קורנבך של המחקר הנוכחי היה 65. ו-60. בהתאמה.

תמיכה חברתית:

הגרסה העברית של תמיכה חברתית נתפסת ורב ממדית (MSPSS), שימשה אותנו במטרה למדוד שלושה מקורות של תמיכה חברתית: משפחה, חברים ואחרים משמעותיים. כל אחד מתתי הסולמות הללו נמדד באמצעות 4 פריטים (12 פריטים סך הכול, פריט לדוגמא: "אני יכול/ה לבטוח בחברי שיסייעו לי כשאני ניצב/ת בפני בעיה") בסולם ליקרט של 7 נקודות, הנע מ-1 (לא מסכים כלל) ל-7 (מאוד מסכים). התוצאה לכל תת סולם נבנתה מהממוצע של ארבעת הפריטים. המהימנות שנמדדה על פי Zimet et al., (1988) בחמישה מדגמים שונים בארה"ב ובטווח של מקדם אלפא לתת הסולמות היו: 91-85. ו-88. לכל 12 הפריטים (תוצאה כללית). מקדם אלפא במחקר הנוכחי הוא 91. לתמיכה משפחתית, 92. לתמיכה מצד חברים, 94. לתמיכה מצד אחרים משמעותיים ו-93. לסך כל התמיכה. מעבר לכך, תוקף הכלים קיבל תמיכה נוספת על ידי אנליזת פקטור הקונפורמיות, שהראה כי מתקבלת התאמה לפתרון של אי גורם ($\chi^2(0) = (p < .001)$; RMSEA=.08; CFI=.98; TLI=.96;) SRMS=.03.

תוכניות לימודיות: נבחנו באמצעות השאלה על המידה בה הסטודנט מתכוון להתמיד בלימודיו על סקלה בת ארבע דרגות כאשר: 1- מתכוון לעזוב, 2- חושב על עזיבה לעיתים קרובות, 3- חושב על עזיבה לעיתים רחוקות, 4- לא חושב על עזיבה כלל, מתכוון לסיים.

תוכניות תעסוקתיות: נבחנו באמצעות השאלה על המידה בה הסטודנט מתכוון להתמיד בעבודתו על סקלה בת ארבע דרגות כאשר: 1- מתכוון לעזוב, 2- חושב על עזיבה לעיתים קרובות, 3- חושב על עזיבה לעיתים רחוקות, 4- לא חושב על עזיבה כלל.

סולם רווחה נפשית: סולם שביעות רצון מהחיים הוא מדד גלובלי המכיל 5 פריטים הבוחנים שביעות רצון מהחיים (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985), באמצעות שימוש בסולם ליקרט של 7 דרגות הנע בין 1 (כלל לא מסכים) ל-7 (מסכים בהחלט). דוגמא לפריטים שנכללו בסולם זה: "ברוב ההיבטים חיי קרובים לחיים אידיאליים". התוצאות לפריטים סוכמו, כאשר תוצאה גבוהה מצביעה על תחושה חזקה של שביעות רצון מהחיים. הסולם הזה הותאם ושולב עם מדד אחר של שביעות רצון

(Diener et al., 1985) שהראה מהימנות מספיקה (Diener et al., 1985). מקדם אלפא של 0.87. נמצא במדד המקורי (Diener et al., 1985), ומקדם אלפא של 0.85. נמצא במחקר הנוכחי.

דיכאון: נמדד באמצעות שאלון המרכז האפידמיולוגי למחקר דיכאון (CES-D) המכיל סולם של 20 פריטים הבוחנים סממנים של דיכאון (Radloff, 1977). השאלון מורכב מסקאלה של 4 נקודות ליקרט מ-1 (כמעט אף פעם לא או אף פעם לא, פחות מיום אחד) ועד 4 (כמעט כל הזמן או כל הזמן, 5-7 ימים). דוגמא לפריט אחד מהשאלון היה "אני מרגישה עצובה". פריטים קיבלו נקודות ונקודות אלו סוכמו יחדיו, כאשר סכום גבוה הצביע על סממנים מרובים של דיכאון. סולם ה-CES-D הותאם עם מדד אחר של דיווח עצמי ומדד קליני של דיכאון, בריאות פיזית נמוכה ועקביות פנימית, אשר הוערך בטווח שבין 0.88 ל-0.89. (Frone, 2000; Frone et al., 1997). מקדם אלפא במחקר הנוכחי הוא 0.88.

שאלון רקע: חובר לצורך המחקר הנוכחי וכלל שאלות המתייחסות לתפקיד התלמיד: מוסד אקדמי, חוג, מגמה, שנת לימודים, מספר שעות לימודים בשבוע, מספר שעות של השקעה בלימודים לצורך הכנת עבודות והכנה לשיעורים בשבוע וממוצע ציוניו. שאלות הקשורות לעבודה: סוג עבודה, מקום העבודה, מידת הקרבה בין העבודה לחוג הלימודים, שעות עבודה בשבוע, גמישות בשעות העבודה ושכר חודשי. שאלות בנוגע למשפחת המוצא: גיל, מין, ארץ לידת ההורים, דת, מספר אחים, השכלת הורים, תעסוקת הורים (עצמאי/שכיר, היקף משרה ומקצוע), דיווח על מצבה הכלכלי של המשפחה (מיצב כלכלי נמוך, מיצב בינוני נמוך, מיצב בינוני גבוה, ומיצב גבוה). האם הסטודנט/ית נהנה/ת מתמיכה כלכלית? אם כן ממי ובאיזה היקף.

הליך:

לאחר קבלת אישורים מוועדת האתיקה האוניברסיטאית, הועלו השאלונים לאתר מיוחד המאפשר מילוי שאלונים באמצעות המחשב. ההשתתפות הייתה וולנטרית ואנונימית. בין הסטודנטים אשר הסכימו להשתתף במחקר הוגרל טאבלט בשווי 1000 ₪ כולל פתק החלפה (המשתתפים מלאו פרטים אישיים שנשמרו באתר אחר ונשארו חסויים עבור עורכי המחקר). ההזמנה להיכנס לאתר ולמלא השאלונים נעשתה באמצעות רשתות חברתיות ופניה אישית של עוזרות מחקר לסטודנטים ברחבי הקמפוסים של מכללות במרכז ובאוניברסיטאות תל אביב, בר אילן, חיפה, ירושלים ובאר שבע להשתתף במחקר.

תוצאות

פרק התוצאות שלהלן יציג נתוני סטטיסטיקה תיאורית, בכללם ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים של משתני המחקר העיקריים. לאחריו יוצגו העיבודים הסטטיסטיים שנערכו על מנת לבחון את השערות המחקר.

טבלה מספר 1 מציגה ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים של משתני המחקר המרכזיים:

----- הכניסי טבלה מס 1 לכאן -----

עיון בטבלה מס 1 מצביע על מספר ממצאים חשובים:

העבודה מעשירה את הלימודים (העשרה עבודה-לימודים) ($M=3.00$; $SD=1.02$) יותר מאשר הלימודים מעשירים את העבודה ($M=2.73$; $SD=0.92$). הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית: $t(660)=7.64$; $p<.001$. כמו כן, העבודה מפריעה ללימודים (קונפליקט לימודים-עבודה) ($M=3.15$; $SD=1.09$) יותר מאשר הלימודים מפריעים לעבודה ($M=2.88$; $SD=1.05$). גם הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית: $t(660)=8.13$; $p<.001$. כלומר, ערוץ היחסים של קונפליקט והעשרה מהעבודה ללימודים אינטנסיבי יותר מאשר הערוץ של לימודים לעבודה.

כמו כן נמצאו מתאמים חיוביים נמוכים ומובהקים בין ייחוס חשיבות לעבודה לבין שני יחסי העשרה: העשרה של לימודים את העבודה ($r=.24$; $p<.00$) והעשרה של עבודה את הלימודים ($r=.26$; $p<.00$). כלומר, ככל שהסטודנטים מייחסים חשיבות גבוהה יותר לעבודה, כך הם מדווחים על רמות גבוהות יותר של העשרה מהעבודה ללימודים ומלימודים לעבודה. יחסי העשרה נמצאו במתאם חיובי נמוך גם עם תמיכה חברתית כוללת- העשרה של לימודים-עבודה: ($r=.15$; $p<.00$), והעשרה עבודה-לימודים: ($r=.26$; $p<.00$). ככל שהמשתתפים מדווחים על תמיכה חברתית גבוהה יותר, כך הם מדווחים על יחסי העשרה בין לימודים לעבודה ובין עבודה ללימודים- אינטנסיבית יותר.

העשרה נמצאה במתאם חיובי גם עם שביעות רצון מהחיים, בייחוד העשרה של העבודה את הלימודים ($r=.19$; $p<.00$), ועם ממוצע הציונים של החוג הראשי, בייחוד העשרה של הלימודים את העבודה ($r=.14$; $p<.00$). כלומר, ככל שקיימים יחסים מעשירים בין שני תחומים אלה של לימודים ועבודה כך עולה שביעות הרצון מהחיים, ומגיעים להישגים לימודיים גבוהים יותר.

מספר שעות עבודה בחודש נמצא במתאם חיובי בינוני עם קונפליקט עבודה המפריעה ללימודים ($r=.34$; $p<.00$). ככל שעובדים יותר שעות בחודש כך העבודה מפריעה יותר ללימודים, כאשר

קונפליקט לימודים עבודה נמצא במתאם חיובי נמוך עם דיכאון ($r=.18$; $p<.00$). ככל שחווים רמות גבוהות יותר של קונפליקט בין לימודים לעבודה כך מדווחים המשתתפים על רמות גבוהות יותר של דיכאון.

בחנית מתאמי פירסון בין מספר שעות עבודה בחודש לבין ציונים, מספר שעות לימודים באוניברסיטה ומספר שעות לימודים בבית הצביע על מתאמים שליליים נמוכים בין מספר שעות עבודה בחודש לבין שעות לימודים באוניברסיטה ($r=-.25$; $p<.05$) ובין שעות לימודים בבית ($r=-.21$; $p<.05$).

לבחינת תרומתם של הקדימונים שנבחנו במחקר הנוכחי על יחסי קונפליקט והעשרה ואת תוצאות היחסים על ההישגים האקדמיים, תוכניות עתיד ובריאות נפשית נערכו ניתוחי משוואות מבניות (SEM) תוך שימוש בתוכנת EQS 6.1. הוחלט לבחון משתנה לטנטי של יחסי קונפליקט הכולל את ההיגדים הנצפים של שני סוגי קונפליקט (מהעבודה ללימודים ומהלימודים לעבודה), ומשתנה לטנטי של יחסי העשרה הכולל את ההיגדים הנצפים של שני סוגי העשרה. נבחנו מספר מודלים עד אשר הגענו למודל המוצג בתרשים מספר 1 ולו מדדי טיב ההתאמה הטובים ביותר שהושגו. המודל כולל את הקדימונים: תמיכה חברתית, תמיכה כלכלית, מצבה הכלכלי של המשפחה, שעות עבודה בחודש, וייחוס חשיבות לתפקידי העבודה, את יחסי קונפליקט והעשרה בין לימודים ועבודה, ותוצאות יחסים אלה על בריאות נפשית (שנמדדה באמצעות דיכאון), תוכניות עתיד לימודיות וציונים (ראה תרשים 1).

על מנת להעריך את טיב המודל נבחרו מספר מדדים מתוך מגוון של מדדי טיב התאמה קיימים: מבחן chi square הבוחן את מובהקות ההבדל בין המודל לנתוני המדגם (צפייה לקבל ערכים בין 1-3 לא מובהקים). במדגמים גדולים מדד זה תמיד מובהק (Klem, 2000). מדד ה-RMSEA המעיד על שיעור השונות הנותרת בלתי מוסברת לאחר הרצת המודל (הערך צריך להיות נמוך מ-0.8). (O'Boyle & Williams, 2010). מדד ה-GFI (Goodness of Fit Index) המודד את הכמות היחסית של השונות והשונות המשותפת המוסברת על ידי המדגם, ועד כמה השונות הבלתי מוסברת היא ניכרת. טווח הערכים 0-1 כאשר ערך מעל 0.9 מצביע על התאמה טובה (Yadama & Pandey, 1995). מדד ה-NFI המעריך את המידה שבה המודל התיאורטי מהווה שיפור לעומת מודל בסיסי שבו אין קשרים בין משתנים. טווח הערכים 0-1, כאשר ערך מעל 0.9 מצביע על התאמה טובה (Yadama & Pandey, 1995). מדד ה-CFI המתחשב בגודל המדגם ומחושב על ידי השוואה בין המודל המשוער למודל בלתי תלוי (null model). טווח הערכים 0-1, כאשר ערך מעל 0.9 מצביע על התאמה טובה (Arbuckle, 2007; Yadama & Pandey, 1995).

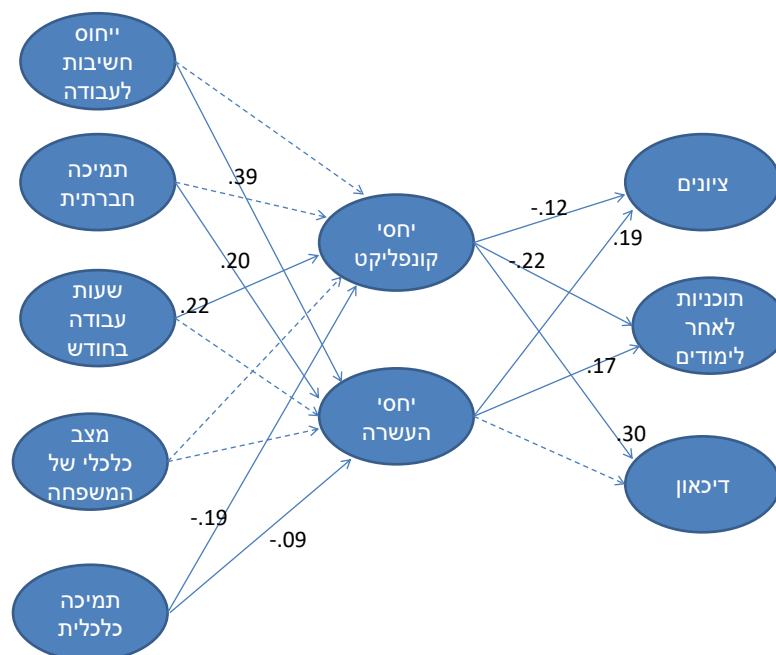
תוצאות מדדים אלה מראים התאמה טובה מאוד של המודל לנתונים, כפי שניתן לראות בטבלה 2.

טבלה 2:

סיכום מדדי טיב התאמה למודל המבני

מדדים	ערכים מומלצים	ערכים מודל
χ^2/df	≤ 3	3.08
CFI	≥ 0.9	0.932
NFI	≥ 0.9	0.904
RMSEA	≤ 0.06 or ≤ 0.08	0.06

לאחר בחינת מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים נבחנה מובהקות האפקטים המבניים שהתקבלו במודל ואלה מרוכזים בתרשים 1 על הקווים הישירים שיצאו מובהקים. אפקטים לא מובהקים מתוארים בקווים מקווקווים.



עיון במודל מצביע על אפקט מובהק בנתיב שבין ייחוס חשיבות לעבודה לבין יחסי העשרה. לייחוס חשיבות לעבודה השפעה חיובית על יחסי העשרה בין תחומי הלימודים והעבודה. יחסי העשרה מושפעים גם מתמיכה חברתית באופן חיובי, שכן גם הנתיב שבין תמיכה להעשרה מובהק. הנתיב שבין תמיכה כלכלית ויחסי העשרה מובהק גם הוא, אך תמיכה כלכלית משפיעה באופן שלילי על העשרה בין התחומים.

שני נתיבים מובהקים ליחסי קונפליקט: הנתיב שבין שעות עבודה לבין יחסי קונפליקט והנתיב שבין תמיכה כלכלית ויחסי קונפליקט. לשעות עבודה אפקט חיובי על רמות הקונפליקט, כך שככל שעובדים יותר שעות כך רמות הקונפליקט עולות, ואילו לתמיכה כלכלית אפקט שלילי על יחסי קונפליקט כך שככל שיש יותר תמיכה כלכלית כך רמות הקונפליקט פוחתות.

שלושה נתיבים מובהקים מהקונפליקט: לציונים, לתוכניות עתיד ולדיכאון. יחסי קונפליקט משפיעים באופן שלילי על ציונים כך שככל שיש יחסים קונפליקטואלים יותר כך הציונים נמוכים יותר. יחסי קונפליקט משפיעים באופן שלילי גם על תוכניות הלימודים, כך שככל שיש יותר קונפליקט גוברת הנטייה לעזוב את הלימודים. יחסי קונפליקט משפיעים באופן חיובי על תחושות של דיכאון. ככל שיש רמות גבוהות יותר של קונפליקט בין לימודים ועבודה כך עולה רמת הדיכאון.

שני נתיבים מובהקים מיחסי העשרה: ציונים ותוכניות לימודים. ליחסי העשרה אפקט חיובי על ציונים כך שככל שיש יחסי העשרה אינטנסיביים יותר כך הציונים טובים יותר. להעשרה גם אפקט

חיובי על תוכניות לימודים- ככל שיש יותר יחסי העשרה כך גם תוכניות הלימודים כוללות המשך ללימודים מתקדמים עם סיום התואר.

חשוב לציין כי לקדימונים: תמיכה חברתית, ייחוס חשיבות לעבודה ומצבה הכלכלי של המשפחה נמצאו נתיבים מובהקים גם לתוצאות שנמדדו. תמיכה חברתית נמצאה משפיעה באופן שלילי על דיכאון, ובאופן חיובי על ציונים. ייחוס חשיבות גבוהה לעבודה נמצא משפיע באופן חיובי על ציונים ועל תוכניות לימודים עתידיות, ומצבה הכלכלי של המשפחה נמצא משפיע על דיכאון ועל ציונים. נתיבים מובהקים אלה לא סומנו במודל, על מנת להקל בהבנת הקשרים שהיו במוקד המחקר הנוכחי.

מודל זה מצביע על קיומם הבו זמניים של יחסי קונפליקט והעשרה בשילוב שבין לימודים ועבודה. שני מבנים נפרדים ומובחנים אלה מושפעים מקדימונים שונים ולהם השפעת ייחודיות. יחסי קונפליקט מושפעים משעות עבודה ומתמיכה כלכלית. ככל שעובדים יותר כך חווים רמות גבוהות יותר של קונפליקט. סטודנטים עובדים שנהנים גם מתמיכה כלכלית חווים רמות נמוכות יותר של קונפליקט. העשרה מושפעת מייחוס חשיבות לעבודה, מתמיכה כלכלית ומתמיכה חברתית. ככל שהסטודנטים מדווחים על ייחוס חשיבות גבוהה לתפקיד העובד, כך הם מדווחים על רמות גבוהות יותר של העשרה בין התפקידים, וככל שיש להם יותר תמיכה חברתית וגם תמיכה כלכלית, כך הם מדווחים על רמות גבוהות יותר של העשרה.

יחסי קונפליקט בין לימודים ועבודה משפיעים על ציונים, על תוכניות להמשך לימודים ועל רמות דיכאון. יחסי העשרה משפיעים על ציונים ועל תוכניות להמשך לימודים.

ממצאי מודל זה מאוששים את מרבית השערות המחקר הנוכחי.

מודל זה נבדק בנפרד עבור המשתתפים הערבים ובנפרד עבור משתתפים יהודים, כמו כן נבחן המודל בנפרד גם לשני המינים.

מדדי טיב ההתאמה שנמצאו במדגם כולו נמצאו מספקים גם כאשר נבחנו בקרב כל קבוצה דתית בנפרד ואלה מוצגים בטבלה מספר 3.

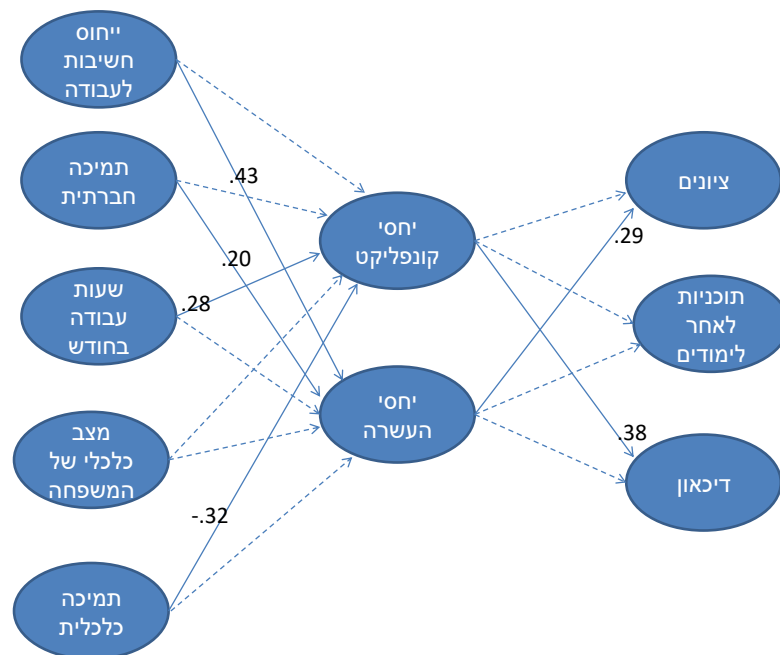
מדדי טיב ההתאמה של המודל בקרב משתתפים ערבים ויהודים בנפרד

מדדים	ערכים מומלצים	ערכי המודל בקרב משתתפים יהודים	ערכי המודל בקרב משתתפים ערבים
χ^2/df	$3 \leq$	2.56	1.17
CFI	≥ 0.9	0.93	0.90
NFI	≥ 0.9	0.9	0.80
RMSEA	≤ 0.06 or ≤ 0.08	0.06	0.08

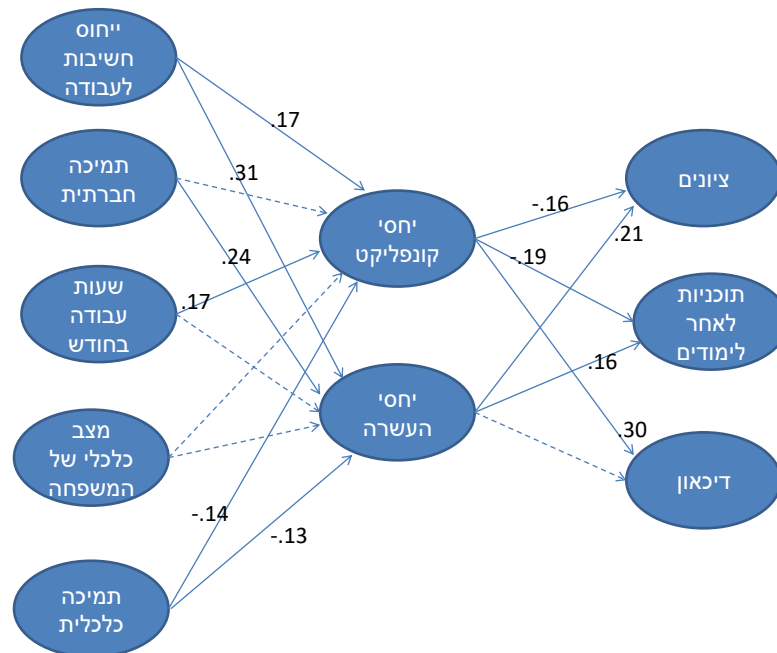
תרשים מספר 3 מציג את מודל הנתונים עבור משתתפים ערבים בלבד, ותרשים מספר 4 מציג את מודל הנתונים עבור משתתפים יהודים בלבד.

תרשים מספר 2

מודל נתונים מבני עבור המשתתפים הערבים בלבד



מודל מדידתי מבני עבור משתתפים יהודים בלבד



עיון בשני המודלים מצביע על השפעתה החיובית של תמיכה חברתית על יחסי העשרה בקרב שתי קבוצות המשתתפים, כך שככל שהתמיכה החברתית גדולה יותר כך חווים הסטודנטים העובדים רמות גבוהות יותר של העשרה בין התפקידים, ועל השפעה דומה של שעות עבודה. שעות עבודה משפיעות באופן חיובי על רמות הקונפליקט בקרב שתי הקבוצות כך שככל שעובדים יותר שעות כך חווים רמות גבוהות יותר של קונפליקט בין עבודה ללימודים.

ייחוס חשיבות לתפקיד העבודה משפיע על יחסי העשרה בקרב שתי הקבוצות, אך רק בקרב המשתתפים היהודים הוא גורם המשפיע גם על יחסי קונפליקט. תמיכה כלכלית משפיעה על יחסי קונפליקט באופן שלילי בקרב שתי קבוצות המשתתפים, כך שככל שנהנים מתמיכה כלכלית בזמן שעובדים כך חווים פחות קונפליקט בין התפקידים. יחד עם זאת, רק בקרב המשתתפים היהודים לתמיכה כלכלית השפעה שלילית על העשרה, כך שככל שיש יותר תמיכה כלכלית חווים פחות העשרה.

נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות בהתייחס לתוצאות של יחסי קונפליקט והעשרה. בעוד שבקרב המשתתפים היהודים יחסי קונפליקט משפיעים באופן שלילי על ציונים, המשך תוכניות לימודיות ובאופן חיובי על דיכאון, הרי שבקרב המשתתפים הערבים קונפליקט בין לימודים ועבודה משפיע באופן חיובי רק על דיכאון- ככל שרמות הקונפליקט גבוהות יותר כך מדווחים המשתתפים על רמות גבוהות יותר של דיכאון. כך גם ביחס ליחסי העשרה. בעוד שבקרב המשתתפים היהודים יחסי

העשרה בין עבודה ולימודים משפיעים לחיוב גם על ציונים וגם על תוכניות להמשך לימודים, הרי שבקרב המשתתפים הערבים יחסי העשרה משפיעים באופן חיובי על ציונים בלבד. ניתן לאמר, כי השפעותיהם של יחסי קונפליקט והעשרה בקרב סטודנטים ערבים הן מצומצמות יותר מהשפעותיהם של היבטים אלה בקרב הסטודנטים היהודים.

כאמור, המודל נבחן בנפרד בקרב שני המינים. מדדי טיב ההתאמה שנמצאו במדגם כולו נמצאו מספקים גם כאשר נבחנו בקרב כל מין בנפרד ואלה מוצגים בטבלה מספר 4.

טבלה מס 3

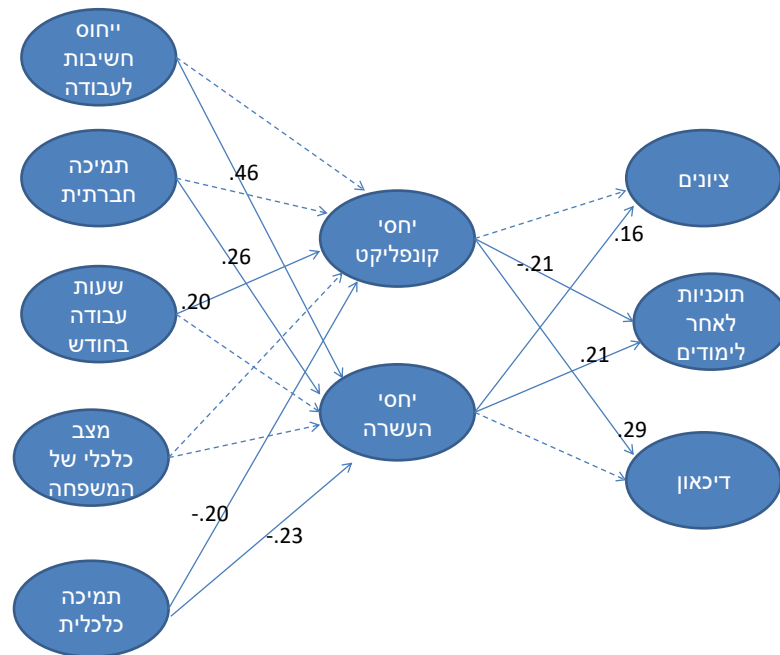
מדדי טיב ההתאמה של המודל בקרב נשים וגברים בנפרד

מדדים	ערכים מומלצים	ערכי המודל בקרב גברים	ערכי המודל בקרב נשים
χ^2/df	$3 \leq$	1.87	2.11
CFI	≥ 0.9	0.94	0.93
NFI	≥ 0.9	0.88	0.88
RMSEA	≤ 0.06 or ≤ 0.08	0.06	0.06

תרשים מספר 5 מציג את מודל הנתונים עבור נשים בלבד, ותרשים מספר 6 מציג את מודל הנתונים עבור גברים בלבד.

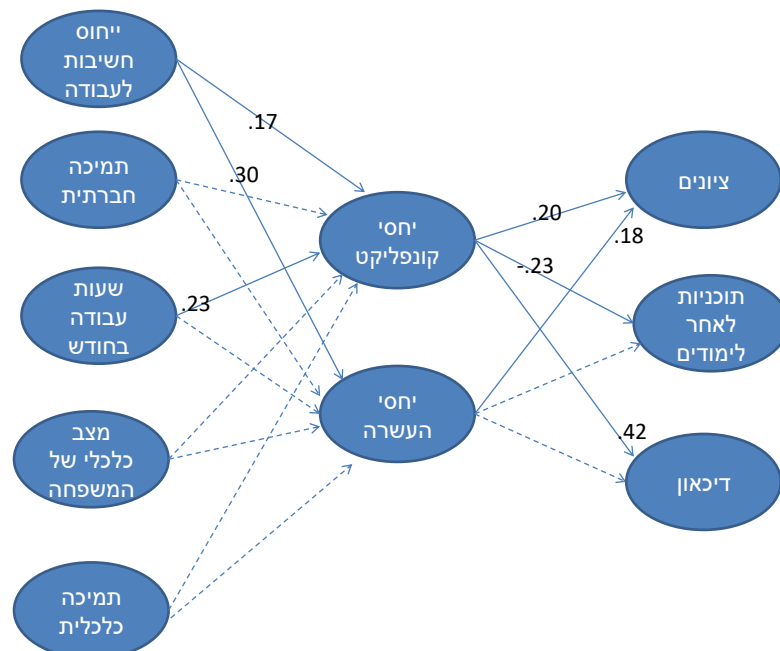
תרשים מס 4 :

המודל המדידתי עבור נשים בלבד



תרשים מספר 5 :

המודל המדידתי עבור גברים בלבד



עיון בתרשימים 5 ו-6 מצביע על מספר ממצאים מעניינים בנוגע להבדלים בין המינים בקדימוני יחסי קונפליקט והשערה ובתוצאות. היבטים של העשרה בקרב הגברים נמצאו מושפעים רק מייחוס חשיבות לתפקיד העבודה. ככל שהם מייחסים חשיבות רבה יותר לתפקיד העובד כך הם חווים רמות גבוהות יותר של העשרה. היבטים של העשרה בקרב נשים, לעומתם, מושפעים גם מייחוס חשיבות לתפקיד העבודה, אך גם מתמיכה כלכלית ומתמיכה חברתית. תמיכה בקרב נשים- משמעותית יותר להיבטים של העשרה.

היבטים של קונפליקט בין לימודים ועבודה מושפעים בקרב שני המינים משעות עבודה, אך אצל הגברים היבט זה של קונפליקט מושפע גם מייחוס חשיבות לתפקיד, ואילו רק אצל נשים תמיכה כלכלית מפחיתה רמות של קונפליקט.

עוד ניתן ללמוד, כי תוצאות יחסי קונפליקט בין לימודים ועבודה עבור גברים הן נרחבות יותר מאשר אצל הנשים. היבטים של קונפליקט מושפעים על ציונים, תוכניות להמשך לימודים ודיכאון. לעומת זאת אצל הנשים תוצאות הקונפליקט באות לידי ביטוי רק בדיכאון ובתוכניות הלימודים. היבטים של העשרה אצל הגברים משפיעים רק על ציונים ואילו אצל הנשים- גם על תוכניות להמשך לימודים.

עיבודים נוספים :

ניתוחי שונות לבדיקת הבדלים בממוצעי יחסי העשרה (עבודה-לימודים ולימודים-עבודה) בקרב המינים ובזיקה לתמיכה כלכלית הראו הבדלים מובהקים ברמות העשרה בין סטודנטים המקבלים עזרה כלכלית $F(5, 650) = 2.85; p = .01; \mu = .02$ וכן הבדלים מובהקים בין המינים

$F(2, 649) = 9.97; p = .00; \mu = .03$. נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים השייכים לחמש

הקבוצות השונות של תמיכה כלכלית ברמות העשרה של העבודה את הלימודים : $F(4, 650) = 2.32$;

$p = .04; \mu = .01$. טבלה מס' 5 מציגה ממוצעים וסטיות תקן של העשרה עבודה-לימודים בקרב חמש

הקבוצות של תמיכה כלכלית :

ממוצעים וסטיות תקן של רמות העשרה עבודה-לימודים בקרב קבוצות התמיכה הכלכלית

תמיכה כלכלית	ממוצע	סטיית תקן
1. לא מקבלת תמיכה כלל	3.16	0.1
2. מקבלת תמיכה מעטה	3.07	0.7
3. מקבלת תמיכה	2.93	0.8
4. מקבלת תמיכה רבה	2.96	0.9
5. מקבלת תמיכה רבה מאוד	2.72	1.0

בהלימה עם ממצאי מודל הנתיבים, ניתן לראות כי הסטודנטים העובדים שאינם מקבלים כל תמיכה כלכלית הם המדווחים על הרמות הגבוהות ביותר של העשרה מהעבודה ללימודים. לעומת זאת, אלה הנהנים מהתמיכה הכלכלית הרבה ביותר- מדווחים על הרמות הנמוכות ביותר של העשרה מהעבודה ללימודים.

כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים בהעשרה של לימודים את העבודה: $F(1, 650) = 19.8$; $p = .00$; $\mu = .03$. בנות מדווחות על רמות גבוהות של העשרה מהלימודים לעבודה ($M = 2.93$; $SD = .16$) לעומת הבנים ($M = 2.52$; $SD = 0.5$).

ניתוחי השונות לא הצביעו על הבדלים מובהקים במדדי הקונפליקט והעשרה בין סטודנטים הבאים ממשפחות ממיצבים כלכליים שונים: $F(4, 652) = 1.89$; $p = .23$.

דיון

משחר נעוריו משלב האדם בין מספר תפקידים חברתיים. בגיל הילדות הצעירה משלבים הילדים בין מספר תפקידים במערכת המשפחתית (ילדים, אחים, נכדים), אליהם מצטרפים בהמשך תפקידי התלמיד, הפנאי והקהילה, ובשלב התפתחות מתקדמים יותר מצטרף תפקיד העובד למארג התפקידים היוצרים את סגנון החיים של הפרט. סוגיית השילוב בין מספר תפקידים חברתיים בו זמנית המתחרים על משאבי הזמן והאנרגיה של הפרט מעסיקה תיאורטיקנים וחוקרים רבים, כאשר רובם מתמקדים במבוגרים ובמשק שבין עבודה ומשפחה.

השילוב שבין לימודים ועבודה זוכה להתעניינות מחקרית מעטה, יחסית, למרות היותו סגנון חיים נפוץ בקרב צעירים רבים במדינות מערביות (McNall & Michel, 2010). המחקר הנוכחי מתמקד בשילוב שבין לימודים ובעבודה בקרב צעירים ישראלים מתוך כוונה לבחון את ישימותו של

מודל תיאורטי המשמש לחקר הממשק עבודה-משפחה בקרב מבוגרים עובדים לחקירת הממשק לימודים-עבודה בקרב צעירים.

מערך המחקר כלל ראיונות עם 12 סטודנטים עובדים אשר שמשו כבסיס לבניית כלים לבחינת היבטים של קונפליקט והעשרה, מחקר חלוץ לתיקוף הכלים בקרב 116 צעירים ושאלוני מחקר עליהם השיבו 661 סטודנטים ישראלים. פרק הדיון שלהלן יתמקד במשמעויות התיאורטיות והפרקטיות של סוגיית השילוב שבין לימודים ועבודה כפי שעולה ממצאי המחקר.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על קיומם המשולב והמובחן של שני היבטים, קונפליקט והעשרה, בקרב סטודנטים ישראלים עובדים. השילוב שבין שני תפקידים אלה בבגרות הצעירה מקפל בתוכו היבטים של העשרה אשר מובילה להשלכות חיוביות על תפקוד הסטודנטים כמו גם היבטים של קונפליקט הגוררים השלכות שליליות. היבטים מנוגדים אלו מתקיימים בו זמנית, ולהם קדימונים ייחודיים והשלכות ספציפיות. כמו במחקרים אחרים אשר ראינו סטודנטים עובדים בנוגע לחוויית השילוב בין תפקיד הסטודנט לתפקיד העובד (למשל, Broudbridge & Swanson, 2006), גם משתתפי הראיונות במחקר הנוכחי מדווחים על היבטים מעשירים בשילוב תפקידים אלה כמו עניין, תחושת ערך ועצמאות, בצד היבטים קונפליקטואליים של עומס, לחץ, עייפות והשקעה נמוכה בלימודים. גם מודל המחקר שנבחן כאן באמצעות השאלונים שפותחו מצביע על קיומם המובחן והבו-זמני של היבטים קונפליקטואליים ומעשירים. חווית השילוב בין תפקידי חיים הינה, לפיכך, חוויה מורכבת הכוללת קונפליקט והעשרה בו זמנית.

המחקר הנוכחי בחן את ישימותו של המודל התיאורטי של פרון המשמש מסגרת למחקרים רבים העוסקים בממשק עבודה-משפחה (Frone, 2007) עבור בחינת הממשק לימודים-עבודה בקרב סטודנטים. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על התאמתו של המודל גם עבור צעירים. ניתוח משוואות מבניות של המודל המוצע הניב מדדי התאמה טובים המצביעים על כך שכמו בקרב מבוגרים עובדים כך גם בקרב צעירים, משתנים אישיים של ייחוס חשיבות לתפקיד העבודה, תמיכה חברתית, עזרה כלכלית ושעות עבודה משפיעים על היבטים של קונפליקט והעשרה בשילוב בין תפקידי עבודה ולימודים. להיבטים אלה תוצאות ספציפיות בתחום הלימודי (כוונה להמשיך ללמוד וציונים), ובתחום הבריאות הנפשית (דכאון). מודל זה נמצא תקף הן עבור נשים וגברים והן עבור סטודנטים ישראלים יהודים וערבים. המודל של פרון, כמודל אמפירי הנגזר מגישות תיאורטיות כמו גישת המערכות וגישת משך החיים של סופר, מצביע על החשיבות בבחינת ממשקים בין תפקידי חיים תוך התייחסות להיבטים חיוביים ושליליים בו זמנית. המודל מבהיר את המנגנון לתוצאות החיוביות והשליליות אשר דווחו במחקרים. תוצאות אלה מתווכות דרך הקונפליקט ודרך ההעשרה בין התפקידים. לנוכח

מיעוטם של מודלים תיאורטיים מנחים בתחום זה של השילוב שבין לימודים ועבודה, הרי שממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הרלוונטיות של המודל להמשך חקירת התחום.

המודל מצביע על מספר קדימונים חשובים בחקר הממשק שבין לימודים ועבודה. הקדימון הראשון הוא החשיבות המיוחסת לתפקיד העובד. כמו בקרב מבוגרים, כך גם בקרב סטודנטים, ייחוס חשיבות גבוהה לתפקיד העובד משפיע על אופן השילוב בין התפקידים. בהיבט זה נמצאו הבדלים תרבותיים ומגדריים. משתנה זה של ייחוס חשיבות נמצא קשור באופן חיובי עם היבטים של העשרה וקונפליקט בקרב סטודנטים יהודים ובקרב גברים, ואילו בקרב הסטודנטים הערבים ובקרב הנשים הוא נמצא קשור באופן חיובי עם היבטים של העשרה בלבד. כלומר ייחוס חשיבות גבוהה לתפקיד העובד בקרב גברים יהודים קשורה עם רמות גבוהות הן של קונפליקט והן של העשרה. לעומתם, בקרב משתתפים ערבים ונשים- ייחוס החשיבות לעבודה קשור רק עם העשרה.

שעות עבודה הן קדימון חשוב בהסברת היבטים של קונפליקט בין לימודים לעבודה. משתנה זה נמצא משמעותי בקרב משתתפים יהודים וערבים ובקרב גברים ונשים. ממצא זה עומד בהלימה עם ממצאי מחקרים רבים המצביעים על שעות עבודה מרובות כקדימון של יחסי קונפליקט בין עבודה למשפחה בקרב מבוגרים עובדים (ראה סקירה Whiston & Cinamon, In press) והן בקרב מתבגרים עובדים (ראה סקירה, Bachman, et al., 2011).

תמיכה חברתית מהווה קדימון חשוב בהסברת השונות של הממשק עבודה-משפחה (ראה Cinamon & Rich, 2010) וגם של הממשק לימודים-עבודה. ממצאי המחקר מצביעים על תרומתה של תמיכה חברתית ליצירת יחסי העשרה בין לימודים לעבודה. בהקשר זה ראוי לציין כי קדימון זה אינו מובהק במודל האמפירי של הגברים היהודים שהשתתפו במחקר. כלומר תמיכה חברתית משפיעה באופן חיובי על היבטים של העשרה בין לימודים ועבודה בעיקר בקרב נשים וערבים. מעניין לציין בהקשר זה כי בקרב מבוגרים עובדים תמיכה חברתית מפחיתה קונפליקט ומעצימה העשרה, ואילו בקרב סטודנטים עובדים, התמיכה קשורה עם העשרה בלבד.

תמיכה כלכלית נמצאה כמשתנה המפחית רמות של קונפליקט אך גם מפחית את רמות ההעשרה עבור סטודנטים עובדים. הסבר לממצא מעניין זה יכול להיות קשור לשאיפותיהם של מבוגרים צעירים לחוש עצמאות כלכלית (Arnett, 2004). מחקר שעסק בתחומי חקירה בבגרות הצעירה בקרב צעירים ישראלים הצביע על התחום הכלכלי והצורך להגיע לעצמאות כלכלית כאחד מתחומי החקירה של צעירים ישראלים יהודים וערבים (צינמון וריץ, 2012). ניתן להניח, לפיכך, כי כאשר צעירים מקבלים תמיכה כלכלית מהוריהם הם אינם חווים את ההיבטים המעשירים הטומנים בהיותם סטודנטים עובדים, כי תמיכה זו פוגעת בתחושת העצמאות הכלכלית שלהם. התמיכה שהם

מקבלים עוזרת לצמצם את הקונפליקטים, אך פוגעת ביכולת לחוש רווחים משילוב התפקידים כמו העצמאות הכלכלית.

בהקשר זה ראוי לציין כי בקרב המשתתפים הערבים בלבד התמיכה הכלכלית לא הייתה קשורה עם היבטים של העשרה אלא רק עם ירידה בקונפליקט. ייתכן וממצא זה קשור לעובדת היותם קבוצה מסורתית יותר מחבריהם היהודים, ועצם היציאה ללימודים באוניברסיטה הרחוקה מאזור מגוריהם מגבירה את תחושת העצמאות שלהם שאינה עומדת על עצמאות כלכלית בלבד. לכן, כאשר הם מקבלים תמיכה מהוריהם, הם נעזרים בה להפחית את חווית הקונפליקט, ועצמאותם (המושגת מהמרחק והחיים בעיר היהודית הגדולה) אינה נפגעת ואינה פוגעת ברמות ההעשרה.

עוד ניתן ללמוד, כי תוצאות יחסי קונפליקט בין לימודים ועבודה עבור גברים הן נרחבות יותר מאשר עבור הנשים. היבטים של קונפליקט בין לימודים ועבודה בקרב הגברים משפיעים באופן שלילי על ציוניהם, תוכניותיהם להמשך לימודים וקשורים באופן חיובי עם רמות גבוהות של דיכאון. לעומת זאת אצל הנשים היבטים של קונפליקט בין התפקידים אינם פוגעים בציוניהן, אלא בתוכניות הלימודים העתידיות שלהן ובעלייה בתחושות של בדיכאון. היבטים של העשרה, לעומת זאת, משפיעים בקרב הגברים רק על ציונים ואילו אצל הנשים- גם על תוכניות להמשך לימודים.

ההבדלים שנמצאו בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים בקדימונים ובתוצאות שנבחנו במודל המחקר מהווים תמיכה נוספת לטענה המתמקדת בחשיבותה של התרבות לתהליכי התפתחות הקריירה של הפרט. החלטות ובחירות מקצועיות, לימודיות ומשפחתיות שזורות במרקם החיים התרבותיים של הפרט כאשר הן ניזונות ומזינות את הערכים של תרבותם. ממצאים אלה תומכים בממצאים קודמים המצביעים על מקומה של התרבות ביחסי עבודה משפחה (למשל, Cinamon, 2009).

ממצאי המחקר הנוכחי מספקים מסגרת אמפירית יציבה להמשך המחקר בנושא של תעסוקת סטודנטים. יש חשיבות בבחינת תרומתם של משתנים אישיים נוספים (למגדר, מוצא ומיצב שנחקרו במחקר הנוכחי) כמו תכונות אישיות. משתנה זה של תכונות אישיות נמצא משמעותי במחקרים העוסקים ביחסי עבודה משפחה (למשל, Wayne, Musisca, & Fleeson, 2004) ויש להניח כי יהיה משמעותי גם בהבנת ממשק זה. משתנה סביבתי נוסף העשוי להיות קשור עם הממשק לימודים עבודה הוא התמיכה האקדמית במוסדות הלימוד. תמיכה חברתית בסביבות העבודה (ממונים וקולגות) נמצאה כקדימון חשוב בממשק עבודה-משפחה (ראה Cinamon & Rich, 2010), ובהקשר לממשק לימודים-עבודה, כדאי לבחון את תרומתה של התמיכה האקדמית לממשק זה.

אחת השאלות הפרקטיות הקשורות לתעסוקת סטודנטים היא האם מומלץ וראוי לעודד סטודנטים לעבוד במהלך לימודיהם. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על החשיבות בתעסוקת סטודנטים. ההיבטים המעשירים שעלו בראיונות ובשאלונים הכמותיים מצביעים על הפוטנציאל החיובי הכרוך בשילוב תפקידים של תעסוקה ולימודים. שילוב זה מסייע ביצירת תחושת ערך, עניין, רכישת מיומנויות וניסיון מקצועי, כמו גם תורם לשיפור הציונים ומעודד תוכניות של המשך לימודים. יחד עם זאת, חשוב לציין כי המלצה זו אינה גורפת והיא קשורה עם שעות העבודה. ככל שיהיו מרובות-כך יפחתו הרווחים האפשריים מתעסוקה בשילוב לימודים. ההמלצה לשלב לימודים ועבודה קשורה גם עם המלצה לדאוג למשאבי תמיכה חברתית. אלה נמצאו כקדימון חשוב שיש לדאוג ליצור ולשמר אותו כאשר ממליצים לצעירים לשלב בין לימודים ועבודה.

המלצה זו בזכות השילוב אינה מבטלת את הצורך בתמיכה כלכלית וסיוע כלכלי עבור צעירים. חשוב לציין בהקשר זה את הפנים השונות של התמיכה הכלכלית בצעירים. מחד- היא מפחיתה את רמות הקונפליקט של עבודה-לימודים ומאידך- פוגעת ביכולת לחוות העשרה. המלצות אלה בזכות השילוב שבין לימודים ועבודה עומדות בהלימה עם גישות ההתפתחות החיובית של צעירים (Positive Youth Development), המדגישה את היכולת הפרודוקטיבית העתידית של אנשים צעירים בהתבסס על היכולת הנוכחית שלהם לתרום לחברה ולפעול במספר תפקידים בו זמנית (Damon, 2004). הכרתם של צעירים ביכולת זו עשויה לפי גישה זו, לפתח את החוסן שלהם ולשמש תוואי להמשך של חיים מלאי הצלחה ותרומה (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים גם על החשיבות במתן המלצות דיפרנציאליות. ניכר כי גברים צעירים המייחסים חשיבות גבוהה לתפקיד העבודה עלולים לחוות רמות גבוהות יותר של קונפליקט ולכן מומלץ כי אלה יהיו מודעים למחירים הכרוכים בשילוב תפקידים וידאגו ליצור לעצמם רשתות תמיכה.

מבוגרים צעירים רבים עסוקים בשאלה מהו התחום הלימודים והמקצועי המתאים להם, אך גם בשאלות של זוגיות, קשר עם משפחת המוצא והאופן בו ישלבו בין תפקידים (צינמון וריץ, 2012). תחום זה של שילוב תפקידים בבגרות הצעירה נמצא שלישי בסדר הנושאים המעסיקים צעירים במחקרם של צינמון וריץ שהתמקד בדפוסי חקירה בבגרות הצעירה (שם). ממצאי המחקר הנוכחי מספקים מידע חשוב בנוגע לתחום זה של שילוב תפקידים. מומלץ כי יועצי מרכזי צעירים, כמו גם יועצים אקדמיים במכללות ואוניברסיטאות המשווחים עם צעירים בנוגע לבחירותיהם הלימודית והתעסוקתיות יעודדו אותם לשלב בין לימודים בעבודה ויסייעו להם לבחון מהו המינון האפשרי להם של שעות עבודה, כיצד הם מגייסים תמיכה חברתית ואף כלכלית. כמו כן ניתן להנגיש להם את המידע שנמצא במחקר הנוכחי בשיחה ו/או כמאמר קצר באתר של מרכזי צעירים.

מקורות

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ניירות עבודה, זוסמן, טור-סיני ורומנוב 2007
התאחדות הסטודנטים בישראל, דו"ח מסכם לשנת 2012 בוצע על ידי מכון מאגר מוחות
- Amatea, E. S., Cross, E. G., Clark, J. E., & Bobby, C. L. (1986). Assessing the work and family role expectation of career oriented men and women: The life role salience scale. *Journal of Marriage and Family*, 18, 831-83.
- Arbuckle, J. L. (2007). Amos 16.0 user's guid. USA: Amos Development Corporation.
- Arnett, J. J. (2004). A Longer Road to Adulthood. In: J. J. Arnett (Ed.). *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Bachman, J. G., Staff, J., O'Malley, P. M., Schulenberg, J. E., Freedman- Doan, P. (2011). Twelfth-grade student work intensity linked to later educational attainment and substance use: New longitudinal evidence. *Developmental Psychology*, 47(2), 344-363
- Barke, M., Braidford, P., Houston, M., Hunt, A., Lincoln, I., Morphet, C., Stone, ,Walker, A. (2000). Students in the labor market Nature, extent and implications of term-time employment among University of Northumbria undergraduates. (Research Brief No. 215). London: Department for Education and Employment.
- Bellavia G. M., & Frone, M. R. (2005). Work-family conflict. In J. Barling, E. K. Kelloway, & M. F. Frone (Eds.), *Handbook of Work Stress* (pp. 113-148). Thousand Oaks, CA: Sage
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2006). Managing Two Roles. *Community, Work & Family*, 9(2), 159-179.

- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2005). Earning and learning: How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education & Work*, 18, 235–249.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 169-198.
- Carlson, D. S., & Kacmar, K. M. (2000). Work–family conflict in the organization: Do life role values make a difference. *Journal of Management*, 26, 1031–1054.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Wayne, J. H., & Grzywacz, J. G. (2006). Measuring the positive side of the work–family interface: Development and validation of a work–family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 131–164.
- Cinamon, R. G. (2009). Role salience, social support, and work–family conflict among Jewish and Arab female teachers in Israel. *Journal of Career Development*, 36(2), 139-158.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 212-220.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2010). Work family relations: Antecedents and outcomes. *Journal of Career Assessment*, 18, 59-70.
- Curtis, S., & Shani, N. (2002). The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies, *Journal of Further and Higher Education* 26, 37–41.
- Damon, .W. (2004). What Is Positive Youth Development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.

- Davies, L. (2000). Why kick the ‘‘L’’ out of ‘‘Learning’’? The development of students’ employability skills through part-time working. *Education and Training*, 42, 436–445.
- Derous, E., & Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 118–131.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Frone, M. R. (2000). Interpersonal conflict at work and psychological outcomes: Testing a model among young workers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 246-255.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frone, M.R. (2007). Obesity and absenteeism among U.S. workers: Do physical health and mental health explain the relation? *Journal of Workplace Behavioural Health*, 22, 65-79.
- Frone, M.R., Russell, M., & Cooper, M.L. (1997). Relation of work–family conflict to health outcomes: A four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 325–335.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Hall, R. (2010). The work-study relationship: experience of full-time university student Undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 25 (5), 439-449.

- Hecht, T. D., & McCarthy, J. M. (2010). Coping with employee, family, and student Roles: evidence of dispositional conflict and facilitation tendencies. *The Journal of applied psychology*, 95(4), 631–47.
- Hoobler, J. M., Hu, J., & Wilson, M. (2010). Do workers who experience conflict between the work and family domains hit a “glass ceiling?” A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 481-494.
- Hunt, A., I. Lincoln, and A. Walker (2004). Term-time employment and academic Attainment: Evidence from a large-scale survey of undergraduates at North Umbria University. *Journal of Further and Higher Education* 28: 3–18.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
- King, T., and E. Bannon. (2002). At what cost? The price that working students pay for a College education. Washington, DC: United States Public Interest Research Group
- Leonard, M. (1995). Laboring to learn: Students’ debt and term time employment in Belfast. *Higher Education Quarterly*, 49(3), 229 -247.
- Mahoney, J. L., Larson, R., Eccles, J., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. 3–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markel, K. S., & Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- McNall, L. a., & Michel, J. S. (2010). A Dispositional Approach to Work–School Conflict and Enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 397–411.

- McNall, L. A., & Michel, J. S. (2011). A dispositional approach to work–school conflict and enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 26, 397-411.
- McKenzie, K., and R. Schweitzer. (2010). who succeeds at university? Factors predicting Academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development* 20: 21–33.
- O'Boyle, E. H., & Williams, L. J. (2010). Decomposing model fit: Measurement vs. Theory in organizational research using latent variables. *Journal of Applied Psychology*, Aug 16, No Pagination Specific.
- Park, Y., & Sprung, J. M. (2013). Work-school conflict and health outcomes: beneficial Resources for working college students. *Journal of occupational health Psychology*, 18(4), 384–94.
- Paschall, M. J., Flewelling, R. L., & Russell, T. (2004). Why is work intensity associated with heavy alcohol use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 34, 79–87.
- Powell, G. N., & Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and the work-to-family interface: Exploring negative and positive interdependencies. *Academy of Management Journal*, 53(3), 513-534.
- Staff, J., Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2009) Adolescents and The world of work. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent psychology* (3rd ed., pp. 270–313). New York, NY: Wiley.
- Staff, J., Mortimer, J. T., & Uggan, C. (2004). Work and leisure in adolescence. In L. Steinberg & R. Lerner (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in The general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Richardson, J. J., Kemp, S., Malinen, S., & Haultain, S. a. (2013). The academic

- Achievement of students in a New Zealand university: Does it pay to work?
Journal of Further and Higher Education, 37(6), 864–882.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., & Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76, 63–92
- Robbins, W. M. (2010). Learning with hard labor: University students as workers. *Australian Bulletin of Labor*, 36, 103-120
- Robbins, S.B., J. Allen, A. Casillas, C.H. Peterson, and H. Le. (2006) Unravelling the Differential effects of motivation and skills, social and self-management measures From traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology* 98: 598–616.
- Sorensen, L., & Winn, S. (1993). Student loans: A case study. *Higher Education Review* 25 (3) 48-65
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary Theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, V., Broadbridge, A., & Karatzias, A. (2006). Earning and learning: Role Congruence, state/trait factors, and adjustment to university life. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 895–914.
- Voydanoff, P. (2007). *Work, family, and community: Exploring interconnections*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warren, S. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80 (3), 109-116.

- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, *64*, 108-130.
- Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist*, *34*, 806-838.
- Whiston, S. C., Campbell, W. L., & Maffini, C. S. (2012). Work-family balance: A counseling psychology perspective. In N. Fouad & J. Carter (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp.75-102). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whiston, S., & Cinamon, R. G. (In press). The work-family interface: Integrating research and practice.
- Yadama, G. N., & Pandey, S. (1995). Effect of sample size on goodness-of-fit indices in structural equation models. *Journal of Social Service Research*, *20*(3-4), 49-70.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, *52*, 30-41.

נספחים

שאלון 1

לפניך שאלון המתייחס לחשיבות העתידית שתייחס/י לתפקיד העבודה.

קרא/י בעיון כל משפט ודרג/י את מידת הסכמתך לגבי כל אחד מהמשפטים על פי הסולם הבא

1 - מאד לא מסכים/ה 5 - מסכים/ה מאד. התייחס/י לכל היגד באופן נפרד ובלתי תלוי למה שסימנת בהיגד הקודם.

מסכים/ה מאד				מאד לא מסכים ה/ה		
5	4	3	2	1	המטרה החשובה בחיי תהיה לעסוק בעבודה מרתקת	1
5	4	3	2	1	חשוב לי שתהיה לי עבודה אשר באמצעותה אני יכול/ה להגשים את מטרותיי	2
5	4	3	2	1	אקריב כל מה שצריך וכמה שצריך על מנת להתקדם בעבודה שלי	3
5	4	3	2	1	אני רוצה לעבוד, אך לא הייתי רוצה עבודה תובענית	4
5	4	3	2	1	אני אשקיע הרבה מזמני לבניית הקריירה שלי ולפיתוח הכישורים הנדרשים להתקדמות בה	5
5	4	3	2	1	השגת הצלחה ויוקרה מקצועית אינן חלק ממטרות חיי	6
5	4	3	2	1	חשוב לי להרגיש מצליח/ה בעבודה שלי	7
5	4	3	2	1	אני מתכוון/ת להשקיע את כל הזמן והאנרגיה הדרושים על מנת להתקדם בעבודה שלי	8
5	4	3	2	1	אני מצפה מעבודתי לגרום לי לסיפוק אמיתי יותר מכל דבר אחר שאני עושה	9
5	4	3	2	1	אני מייחס/ת חשיבות למעורבות בעבודה ומוכן/ה להשקיע את הזמן והמאמצים הדרושים על מנת לפתח מעורבות זו	10

שאלון 2

לפניך שאלות המתייחסות להיבטים קונפליקטואלים הקשורים עם השילוב שבין לימודים ועבודה. קרא/י בעיון כל היגד ודרג/י את מידת הסכמתך לגבי כל אחד מההיגדים על-פי הסולם הבא: 1 - מאד לא מסכים/ה 5 - מסכים/ה מאד.

מסכי ס/ה מאד				מאד לא מסכים ה/ה		
5	4	3	2	1	ההשקעה שלי בעבודה גורמת לי להשקיע פחות בלימודים	1
5	4	3	2	1	הזמן שאני מקדיש/ה ללימודים, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי	2
5	4	3	2	1	ענייני עבודתי מפריעים ללימודים שלי	3
5	4	3	2	1	המאמץ שנדרש לי ללימודים מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי	4
5	4	3	2	1	דרישות הלימודים מפריעות לי בעבודתי	5
5	4	3	2	1	ההשקעה שלי בלימודים גורמת לי להשקיע פחות בעבודה	6
5	4	3	2	1	הזמן שאני מקדיש/ה לעבודתי, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בלימודים	7
5	4	3	2	1	בגלל עבודתי אני משקיע פחות זמן ממה שצריך בלימודי	8

שאלון 3

לפניך היגדים העוסקים בשביעות הרצון מהחיים.

קרא/י כל היגד ודרגי את מידת הסכמתך תוך שימוש בסולם 1- לא מסכימה במידה רבה עד 7- מסכימה במידה רבה.

מסכימה במידה רבה (7)	מסכימה (6)	מסכימה במידה מעטה (5)	לא מסכימה ולא לא מסכימה (4)	לא מסכימה במידה מעטה (3)	לא מסכימה (2)	לא מסכימה במידה רבה (1)	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. ברוב הדברים, חיי קרובים להיות אידיאליים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. התנאים של חיי הם מצוינים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. אני שבע/ת רצון מחיי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים שאני רוצה בחיי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. אם הייתי יכול/ה לחיות את חיי שוב, לא הייתי משנה כמעט דבר

שאלון 4

לפניך שאלות המתייחסות להיבטים מעשירים הקשורים בשילוב שבין לימודים ועבודה. קרא/י בעיון כל משפט ודרג/י את מידת הסכמתך לגבי כל אחד מהמשפטים על פי הסולם הבא:

1 - מאד לא מסכים/ה 5 - מסכים/ה מאד

מסכים ה/ מאד				מאד לא מסכים ה/		
5	4	3	2	1	שיחה עם חבר מהלימודים עוזרת לי להתמודד עם בעיות בעבודה	.1
5	4	3	2	1	התפתחותי האישית כעובד/ת עושה אותי לסטודנט/ית טוב/ה יותר	.2
5	4	3	2	1	הלימודים משמשים לי מקום מפלט ו"ניקוי ראש" מבעיות בעבודה	.3
5	4	3	2	1	תחושת הערך שיש לי בעבודתי, מעלה גם את תחושת הערך שיש ללימודים עבורי	.4
5	4	3	2	1	התמודדות עם אתגרים בעבודה עוזרת לי בהתמודדות עם אתגרים בלימודים	.5
5	4	3	2	1	שיתוף חבר/ה מהלימודים מסייע לי להתמודד עם העומס בעבודתי	.6
5	4	3	2	1	הביטחון שרכשתי בעבודה משפיע לחיוב על התפקוד שלי בלימודים	.7
5	4	3	2	1	תחושות ספוק והנאה שיש לי בלימודים מסייעות לתפקודי בעבודה	.8
5	4	3	2	1	בזכות דברים שאני לומד/ת בעבודה אני מבין/ה טוב יותר את הלימודים שלי	.9

שאלון 5

בטבלה שלהלן מצוינת רשימה של מצבים המתארים רגשות או התנהגויות שלך בעבר. נא צייני/י באיזו תדירות הרגשת כך- בהתאם למצב המתואר, במהלך השבוע האחרון.

רוב או כל הזמן (5-7 ימים)	מידי פעם או מהזמן (3-4 ימים)	לעיתים או מעט מהזמן (1-2 ימים)	לעיתים נדירות או אף פעם (פחות מיום אחד)	במהלך השבוע האחרון :	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הייתי מוטרד/ת מדברים שבד"כ לא מטרידים אותי	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	לא התחשק לי לאכול : לא היה לי תאבון	2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי שאני לא יכול/ה להתגבר על העצבות אפילו עם עזרתם של משפחתי או חבריי	3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי שאני שווה לא פחות מאנשים אחרים	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	התקשיתי להישאר ממוקד/ת	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי מדוכא/ת	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי שכל דבר שעשיתי דרש ממני מאמץ	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי מלא/ת תקווה לגבי העתיד	8
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי שחיי הם כישלון	9
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי חשש ופחד	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	השינה שלי הייתה חסרת מנוחה	11
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הייתי שמח/ה	12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	דיברתי פחות מתמיד	13
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי בודד/ה	14
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אנשים היו לא חברותיים	15
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	נהניתי מהחיים	16

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	היו לי רגעים נוראים	17
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי עצובה/ה	18
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הרגשתי שאנשים לא מחבבים אותי	19
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	לא יכולתי להתחיל "לזוז"	20

שאלון 6

אנו מבקשים לדעת מהי הרגשתך לגבי המשפטים הבאים. קרא/י בעיון כל משפט, וציין/י באיזו מידה הוא מתאים להרגשתך **ברגע זה**. התשובות האפשריות הן מ-1 עד 7, כאשר הספרה 7 מציינת התאמה רבה מאוד של המשפט להרגשתך והספרה 1 מציינת אי התאמה רבה מאוד.

סמן/י בעיגול את התשובה המתאימה ביותר להרגשתך ברגע זה.

מתאים להרגשתי במידה רבה מאוד						כלל לא מתאים להרגשתי	
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב הנמצא בקרבתך כאשר אני נזקק/ת לו
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב לי שאני יכול/ה לשתף בצער ובשמחה
7	6	5	4	3	2	1	משפחתי מנסה באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	אני מקבל/ת ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוק/ה לה
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב אליי המהווה לגבי מקור עידוד ממשי
7	6	5	4	3	2	1	חברים מנסים באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	אני יכול/ה לסמוך על חברי/ותי כאשר מתעוררות בעיות
7	6	5	4	3	2	1	אני יכול/ה לשוחח על בעיותיי עם משפחתי
7	6	5	4	3	2	1	יש לי חברים/ות שאותם אני יכול/ה לשתף בשמחתי ובצערי
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב לי שרגשותיי חשובים לו
7	6	5	4	3	2	1	משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות
7	6	5	4	3	2	1	אני יכול/ה לדבר על בעיותיי עם חבריי

שאלון רקע

לפניך שאלון פרטים אישיים. מלא/י את החסר וסמני את התשובה המתאימה לך ביותר.		
	1. מין: <input type="checkbox"/> זכר <input type="checkbox"/> נקבה	
2. מצב משפחתי: <input type="checkbox"/> רווק/ה <input type="checkbox"/> בקשר זוגי <input type="checkbox"/> נשוי/ה <input type="checkbox"/> גרושה <input type="checkbox"/> אלמן/ה		
3. שנת לידה: _____	4. ארץ לידה: _____	5. שנת עלייה: _____
6. עיר המגורים של הוריך (בה גדלת): _____		7. מקום מגוריך כיום: _____
8. דת: <input type="checkbox"/> יהודיה <input type="checkbox"/> מוסלמית <input type="checkbox"/> נוצרית <input type="checkbox"/> אחר: _____		
9. השכלת אב: <input type="checkbox"/> יסודית <input type="checkbox"/> תיכונית <input type="checkbox"/> אקדמאית <input type="checkbox"/> מקצועית <input type="checkbox"/> לא למד <input type="checkbox"/> אחר		
10. השכלת אם: <input type="checkbox"/> יסודית <input type="checkbox"/> תיכונית <input type="checkbox"/> אקדמאית <input type="checkbox"/> מקצועית <input type="checkbox"/> לא למדה <input type="checkbox"/> אחר		
11. מצבה הכלכלי של משפחתי כיום ביחס להכנסה ממוצעת במשק ליחיד (כ-8800 ₪ בממוצע לחודש הוא): <input type="checkbox"/> הרבה מעל הממוצע <input type="checkbox"/> מעל הממוצע <input type="checkbox"/> סביב הממוצע <input type="checkbox"/> מתחת לממוצע		
12. באיזו מידה את/ה נהנה/ת כיום מתמיכה כלכלית של הוריך? <input type="checkbox"/> לא מקבלת תמיכה כלל <input type="checkbox"/> מקבלת תמיכה מעטה <input type="checkbox"/> מקבלת תמיכה <input type="checkbox"/> מקבלת תמיכה רבה <input type="checkbox"/> מקבלת תמיכה רבה מאוד		
13. מצב המגורים שלך כיום: <input type="checkbox"/> גר/ה עם הוריי <input type="checkbox"/> גר/ה בדירה שכורה <input type="checkbox"/> גר/ה בדירה שכורה עם בן/בת זוג <input type="checkbox"/> גר/ה במעונות <input type="checkbox"/> אחר: _____		

<u>שאלות לגבי עבודתך :</u>	
14. האם את/ה עובד/ת כיום?	<input type="checkbox"/> כן <input type="checkbox"/> לא
15. האם את/ה עובד כיום תמורת: <input type="checkbox"/> שכר (תלוש חודשי) <input type="checkbox"/> מלגה <input type="checkbox"/> גם שכר חודשי וגם מלגה	
16. אם כן, ציין/י את מספר השעות שאת/ה עובד/ת בחודש בסך הכל: _____	
17. מתי התחלת את עבודתך הנוכחית? <input type="checkbox"/> לפני תחילת התואר <input type="checkbox"/> במהלך התואר	
18. כיצד את/ה מתייחס/ת לעבודתך: <input type="checkbox"/> זמנית <input type="checkbox"/> קבועה	
19. העבודה שלך כיום: <input type="checkbox"/> קשורה במידה רבה ללימודים <input type="checkbox"/> קשורה במידה כלשהי ללימודים <input type="checkbox"/> אינה קשורה כלל ללימודים	
20. השכר הממוצע של צעיר במשק הוא 5000 ₪ ברוטו. האם אתה מרוויח: <input type="checkbox"/> הרבה מתחת לממוצע <input type="checkbox"/> מתחת לממוצע <input type="checkbox"/> סביב הממוצע <input type="checkbox"/> מעל לממוצע <input type="checkbox"/> הרבה מעל לממוצע	
21. האם עבדת בתור מתבגר/ת? <input type="checkbox"/> כן <input type="checkbox"/> לא	
22. באיזו מידה חשוב לך להתקדם ולהתמחות במקצוע שלך מבחינה מקצועית? במידה רבה 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 במידה מועטה	
23. מה ציפיות השכר שלך כאשר תעבוד/י במקצוע שבחרת לך? _____	
24. בכמה עבודות התנסית בתקופת הלימודים עד כה? _____	
25. בכמה מקומות עבודה הנך עובד/ת כעת? _____	
26. האם קיימת גמישות בשעות העבודה שלך? קיימת גמישות רבה 1-2-3-4-5 קיימת גמישות מועטה	
27. באיזו מידה ניתן לשנות את מועדי ההתחלה והסיום של עבודתך? במידה רבה 1-2-3-4-5 במידה מועטה	
28. האם יש לך כיוון מקצועי? <input type="checkbox"/> בכלל לא ברור <input type="checkbox"/> לא ברור <input type="checkbox"/> די ברור <input type="checkbox"/> ברור <input type="checkbox"/> ברור מאוד	

29. האם העבודה היא הכרח עבורך לצורך מימון הלימודים והוצאות המחיה שלך ?
כן <input type="checkbox"/> לא <input type="checkbox"/>
30. האם בסיום הלימודים את/ה מתכוון/ת : <input type="checkbox"/> להמשיך בתחום בו אני עובד/ת כעת <input type="checkbox"/> לחפש עבודה בתחום הלימודים <input type="checkbox"/> לא יודע <input type="checkbox"/>
<u>שאלות לגבי לימודיך : (השאלות מתייחסות לשנה האחרונה)</u>
31. האם את/ה לומד/ת במוסד להשכלה גבוהה? כן <input type="checkbox"/> לא <input type="checkbox"/>
32. סוג המוסד האקדמי : <input type="checkbox"/> אוניברסיטה <input type="checkbox"/> מכללה
33. אני לומד לקראת תואר : <input type="checkbox"/> תואר ראשון <input type="checkbox"/> תואר שני <input type="checkbox"/> תואר שלישי
34. שנת הלימודים בתואר : _____
35. חוגי הלימודים : 1. _____ 2. _____
36. מה היה ממוצע ציוניך בכל אחד מהחוגים בסמסטר האחרון (בהתאמה לכתיבת החוגים למעלה)? 1. _____ 2. _____
37. כמה שעות הנך לומד/ת בשבוע במוסד הלימודים? _____
38. כמה שעות הנך מקדיש/ה בשבוע ללמידה בבית? _____
39. הערך/י את אחוז היעדרותך משיעורים : <input type="checkbox"/> עד 20% <input type="checkbox"/> בין 20%-50% <input type="checkbox"/> למעלה מ-50%
40. האם לדעתך תסיים/י את התואר בזמן המוגדר לו על ידי מוסד הלימודים? כן <input type="checkbox"/> לא <input type="checkbox"/>
41. מה תכניותיך לגבי המשך לימודים? <input type="checkbox"/> חושבת/ת לעזוב את <input type="checkbox"/> מתלבט/ת אם <input type="checkbox"/> מתכוון/ת לסיים את <input type="checkbox"/> להמשיך ללמוד הלימודים לעזוב את הלימודים התואר לתואר מתקדם לאחר סיום התואר
42. עד כמה הלימודים עונים על ציפיותיך? במידה רבה 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 במידה מועטה
43. שם מוסד הלימודים בו את/ה לומד/ת?
44. אם ברצונך להשתתף בהגרלת טאבלט אנא רשום את מספר הפלאפון העדכני שלך :

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח 1 – ממוצעים, סטיות תקן, מקדמי הבחנה, סקוניס וקורטוזיס של פרטי השאלון קונפליקט

קורטוזיס Kurtosis	סקוניס Skewness	אלפא בהשמטת פריט	מקדמי הבחנה	סטיות תקן S.D	ממוצעי ם M	הפריט
.826	-1.153	.869	.368	1.046	4.09	1. אחרי העבודה אני חוזרת/ת הביתה עיין/ה מידי מכדי לבצע את המטלות הלימודיות שלי.
-.887	.299	.863	.514	1.199	2.67	2. בשל דרישות ומטלות הלימודים הישגי בעבודה נמוכים מהציפיות שלי.
-.958	.190	.859	.610	1.254	2.83	3. עבודתי מעסיקה אותי עד כדי כך, שבקושי יש לי זמן לעסוק בענייני לימודים.
-1.045	-.127	.862	.542	1.245	2.99	4. דרישות הלימודים מפריעות לי בעבודתי.
-1.185	.259	.866	.454	1.363	2.73	5. אני טרוד/ה בענייני עבודה גם כשאני לומד/ת.
-.903	.040	.870	.336	1.201	3.03	6. אני בדי"כ מגיע/ה לעבודה עיין/ה, בגלל הלימודים.
-.737	-.320	.868	.387	1.186	3.37	7. עבודתי דורשת ממני זמן שאני מעדיף/ה להשקיע בלימודים.
-.281	-.664	.872	.274	1.136	3.63	8. אני טרוד/ה בענייני הלימודים גם כשאני בעבודה.
-.835	-.101	.854	.742	1.105	2.99	9. המאמץ שנדרש למילוי תפקידי בעבודה מקשה עלי במילוי הדרישות הקשורות בלימודים.
-.673	.437	.859	.610	1.122	2.51	10. הזמן שאני מקדיש/ה ללימודים, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי.
-.986	.170	.857	.645	1.250	2.88	11. ענייני עבודתי מפריעים ללימודים שלי.
-.907	.299	.858	.645	1.118	2.45	12. המאמץ שנדרש לי ללימודים מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בעבודתי
-.868	-.349	.856	.686	1.185	3.40	13. הזמן שאני מקדיש/ה לעבודתי, מקשה עלי במילוי הדרישות שמוטלות עלי בלימודים.
-1.112	.078	.872	.305	1.235	2.79	14. ההשקעה שלי בלימודים גורמת לי להשקיע פחות בעבודה.
-.959	-.295	.859	.602	1.203	3.34	15. ההשקעה שלי בעבודה גרמה לי להשקיע פחות בלימודים.
-.510	-.623	.860	.587	1.160	3.53	16. בגלל עבודתי אני משקיע פחות זמן ממה שצריך בלימודי.
-1.195	.020	.877	.203	1.316	2.84	17. הלימודים גוזלים ממני זמן שהייתי רוצה להשקיע בעבודה.

נספח 2 : ממוצעים, סטיות תקן, מקדמי הבחנה, סקוויס וקורטוזיס של פרטי שאלון העשרה

קורטוזיס Kurtosis	סקוויס Skewness	אלפא בהשמטת פריט	מקדמי הבחנה	סטיות תקן S.D	ממוצעי ם M	הפריט
-.138	.850	.892	.232	1.155	2.09	1. העבודה עוזרת לי להירגע ולהרגיש מוכן/ה יותר ליום הלימודים הבא.
-1.166	.311	.889	.370	1.287	2.48	2. שיחה עם חבר מהלימודים עוזרת לי להתמודד עם בעיות בעבודה.
-.846	-.182	.879	.655	1.191	3.08	3. מיומנויות שונות שרכשתי בעבודה (כמו ניהול זמן, עבודה תחת לחץ) עוזרות לי לבצע את המטלות הלימודיות שלי בצורה טובה יותר.
-1.113	-.051	.876	.727	1.281	3.09	4. תחושת הערך שיש לי בעבודתי, מעלה גם את תחושת הערך שיש ללימודים עבורי.
-1.053	-.087	.878	.683	1.233	3.12	5. התמודדות חיובית עם אתגרים בעבודה עוזרת לי בהתמודדות עם אתגרים בלימודים. (שאלה כפולה כמו 11)
-1.139	.476	.888	.397	1.399	2.47	6. הלימודים משמשים לי מקום מפלט ו"ניקוי ראש" מבעיות בעבודה.
-.731	.582	.885	.469	1.262	2.38	7. שיתוף חברה/מהלימודים מסייע לי להתמודד עם העומס בעבודתי.
-.762	-.519	.894	.192	1.264	3.48	8. העבודה מאפשרת לי לשבור את שגרת הלימודים.
-.920	-.093	.877	.723	1.204	2.85	9. התפתחותי האישית כעובד/ת הופך/ת אותי לסטודנט/ית טוב/ה יותר.
-.892	.148	.885	.486	1.168	2.80	10. תחושת הערך שמספקים לי הלימודים, מאפשרת לי להיות ננוח/ה יותר בעבודתי.
-1.083	-.072	.877	.721	1.203	2.85	11. התמודדות עם אתגרים בעבודה מסייעת לי בהתמודדות עם אתגרים בלימודים.
-1.133	.221	.885	.474	1.236	2.57	12. תמיכה מחבריי בעבודה עוזרת לי להתמודד טוב יותר עם הלימודים.
-1.000	-.214	.892	.272	1.273	3.15	13. העבודה עוזרת לי לנקות את הראש מלחצי הלימודים.
-1.262	-.099	.883	.524	1.380	2.98	14. מיומנויות (כמו ניהול זמן, יכולת כתיבה ועוד) שרכשתי במהלך הלימודים עוזרות לי בעבודה.
-.979	-.083	.882	.569	1.201	2.85	15. בזכות העבודה אני מנהל/ת את הזמן שאני מקדישה ללימודים באופן טוב יותר.
-1.475	.020	.880	.618	1.524	2.92	16. בזכות דברים שאני לומד בעבודה אני מבין טוב יותר את הלימודים שלי.

-1.281	-.037	.879	.656	1.406	2.94	17. בזכות הלימודים שלי אני מבצע/ת את עבודתי טוב יותר.
-1.025	-.045	.878	.693	1.245	3.01	18. הביטחון שרכשתי בעבודה משפיע לחיוב על התפקוד שלי בלימודי.

לוח 2. ממוצעים, סטיות תקן, מקדמי הבחנה, סקוויס וקורטוזיס של פרטי שאלון העשרה

נספח 2

לוח 1 : ממוצעים, סטיות תקן, של משתני המחקר העיקריים

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	סטיות תקן	ממוצע	
									1	.92	2.73	1. העשרה לימודים-עבודה
								1	.58**	1.02	2.99	2. העשרה עבודה-לימודים
							1	.01	.03	1.09	3.15	3. קונפליקט עבודה-לימודים
						1	.40**	.12**	.21**	1.05	2.78	4. קונפליקט לימודים-עבודה
					1	.01	.07	.26**	.24**	.50	3.67	5. ייחוס חשיבות לעבודה
				1	.02	-.03	-.05	.14**	.15**	1.16	5.73	6. תמיכה חברתית
			1	-.34**	.05	.18**	.11**	-.05	.06	.45	1.84	7. דיכאון
		1	-.43**	.47**	.07	-.09	-.07	.18**	.12**	1.22	4.73	8. שביעות רצון מהחיים
	1	.18**	-.09	.23*	-.05	-.03	-.06	.08	.14**	7.85	84.63	9. ציונים
1	.00	-.00	-.08	-.06	.03	-.00	.33**	.01	-.04	49.17	68.81	10. מספר שעות עבודה