

Monika Parchomiuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Teresa Zubrzycka-Maciąg

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Pracujący studenci. Wybrane korelaty konfliktu i wzbogacenia

ABSTRAKT: Przedmiotem artykułu jest analiza wyników badań własnych, dotyczących konfliktu i wzbogacenia w rolach studenta i pracownika. Badania obejmowały grupę 395 osób, reprezentujących różne kierunki i specjalności. Dla zebrania materiału wykorzystano Skalę konfliktu praca zawodowa–studia, Skalę wzbogacenia praca zawodowa–studia oraz kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. W toku analiz ustalono nasilenie konfliktu i wzbogacenia w kierunkach praca–studia oraz studia–praca. Zweryfikowano ponadto znaczenie wybranych zmiennych, takich jak wymiar i staż pracy, tryb studiów i ich zgodność z pracą zawodową, kolejność podjęcia studiów/pracy dla konfliktu i wzbogacenia w obu kierunkach.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt praca–studia (studia–praca), wzbogacenie praca–studia (studia–praca), pracujący studenci.

Kontakt:	Monika Parchomiuk monika.parchomiuk@poczta.umcs.lublin.pl Teresa Zubrzycka-Maciąg teresa.zubrzycka-maciag@poczta.umcs.lublin.pl
Jak cytować:	Parchomiuk, M., Zubrzycka-Maciąg, T. (2017). Pracujący studenci. Wybrane korelaty konfliktu i wzbogacenia. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 163–180. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/455
How to cite:	Parchomiuk, M., Zubrzycka-Maciąg, T. (2017). Pracujący studenci. Wybrane korelaty konfliktu i wzbogacenia. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 163–180. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/455

WSTĘP

Wzbogacenie (*enrichment*) jest stosunkowo nową koncepcją, której pierwowzorem były pozytywny „przeptyw” *spillover*, wzmocnienie (*enhancement*) czy ułatwienie (*facilitation*) w rolach. Jest rozumiane jako zakres, w jakim doświadczenia jednej roli zwiększają jakość działania i pozytywne uczucia w drugiej, lub zakres, w jakim doświadczenia jednej roli polepszają jakość życia w innej, tj. poziom działania oraz nastroj. Wzbogacenie występuje wówczas, kiedy zasoby uzyskane w jednej roli bezpośrednio polepszają jakość realizacji innej (Greenhaus i Powell, za: Michel, Clark, 2009). Voydanoff (2004; 2005) definiuje zasoby jako fizyczne, psychiczne, społeczne czy organizacyjne aspekty, pozostające w obszarze pracy/rodziny, które mogą być użytkowane przez jednostkę w radzeniu sobie z obciążeniami w drugim obszarze. Ich działanie zaznacza się, przede wszystkim, w obszarze, w którym powstają. Ułatwiają one wykonywanie zadań, wynikających z roli, pomagają redukować obciążenia, ponadto generują dodatkowe zasoby. Wśród zasobów związanych ze zjawiskiem wzbogacenia wymienia się: umiejętności i perspektywy (poznawcze i specyficzne dla zadania umiejętności interpersonalne), zasoby psychiczne (samoocena i samoskuteczność), fizyczne (energia, wytrwałość), społeczne (relacje interpersonalne, które pozwalają osiągać cele), elastyczność (wycucie czasu, tempo, lokalizacja w realizacji wymagań role) oraz zasoby materialne. Przewiduje się dwie formy przesyłania zasobów: bezpośrednią (instrumentalną) i pośrednią (afektywną) (Carlson, Kacmar, Wayne, Grzywacz, 2006). Wskaźnikami wzbogacenia, realizowanego na ścieżce instrumentalnej, są m.in.: umiejętności rozwiązywania konfliktów czy zwiększenie nasilenia określonych predyspozycji. Ścieżka afektywna polega na wzmocnieniu pozytywnych emocji i nastroju, które mogą zwiększać jakość realizacji roli (Carlson i in., 2006). Silny pozytywny afekt odzwierciedla stopień, w jakim jednostka odczuwa entuzjazm, energię i koncentrację oraz przyjemny nastrój (Wayne, Randel, Stevens, 2006). Zjawisko wzbogacenia jest wielowymiarowe i zachodzić może w obu kierunkach, tj. praca–rodzina i rodzina–praca, jednak niekoniecznie z jednakowym nasileniem (Carlson i in., 2006; Stoddard, 2007).

W badaniach pokazano, że możliwe jest jednoczesne doświadczanie konfliktu i wzbogacenia o różnym nasileniu (Grzywacz, Butler, 2005; Michel, Clark, 2009; Carlson, Grzywacz, Kacmar, 2010; Weer, Greenhaus, Linnehan, 2010; Rantanen, Kinunen, 2014; Matias, Fontaine, 2015).

W wielu krajach obserwuje się tendencję, polegającą na wzroście liczby osób jednocześnie studiujących oraz pracujących. Tradycyjnie, w największym zakresie godzenie roli pracownika i studenta dotyczyło studentów zaocznych, podejmujących naukę w związku z potrzebą zmiany pracy czy poniesienia kwalifikacji. Obecnie pracuje coraz więcej studentów studiów dziennych oraz uczniów. Polskie badania populacji studentów dziennych pokazują, że pracę podejmuje 40% z nich (Jelonek, Antosz, Balcerzak-Raczyńska, 2014). Motywy są różne, głównie ekonomiczne, jakkolwiek te ostatnie mogą pozostawać w związku z innymi potrzebami, np. potrzebą niezależności, zmanifestowania dorosłości, zwiększenia poczucia pewności siebie, realizacji zainteresowań oraz udziału w życiu towarzyskim (Moreau, Leathwood, 2006; Ryan, Barns, McAuliffe, 2011; Jelonek i in., 2014; Triventi, 2014).

Liczne badania pokazują, że praca zawodowa, realizowana przez młodzież studiującą oraz uczącą się, ma w wymiarze edukacyjnym i osobistym znaczenie zarówno pozytywne, jak i negatywne. Pozytywna rola pracy przejawia się w nabywaniu określonych umiejętności i zdolności, jak gospodarowanie czasem, zdolność rozwiązywania problemów, komunikowania się, ale również rozwijaniu kompetencji osobowościowych, jak poczucie samozaufania, odpowiedzialność, poziom motywacji. Zatrudnienie w toku studiów/nauki sprzyja kształtowaniu nawyków, wartości i postaw wobec pracy, przydatnych karierze zawodowej absolwentów. Dzięki uzyskaniu pieniędzy pomaga zredukować stres związany z obciążeniem wydatkami (na edukację lub potrzeby własne).

W opinii badanych studentów/uczniów praca podejmowana w toku studiów/nauki ogranicza zasoby czasowe (w tym poświęcane nauce oraz aktywności w czasie wolnym), obciąża z powodu zmęczenia i stresu, towarzyszącego wymaganiom zawodowym. Badania pokazują również, że praca może się wiązać (najczęściej w sposób pośredni, poprzez udział innych zmiennych, jak zmęczenie czy brak czasu) z obniżeniem osiągnięć edukacyjnych lub ich niższym poziomem w stosunku do osób niepracujących (Roboatham, 2009; Davies, 2013; Evans, Gbadamosi, Richardson, 2014; Triventi, 2014; McGregor, 2015). Istotne znaczenie modyfikujące mają takie zmienne, jak wymiar pracy oraz jej zgodność z kierunkiem studiów, ponadto zdolności zaradcze studentów (Salamonson, Andrew, 2005; Geel, 2012; Darolia, 2014). Analizy, obejmujące problematykę pracy zawodowej studentów/uczniów, powinny uwzględniać wstępne oszacowanie poziomu kompetencji, np. intelektualnych, bowiem mogą mieć one znaczenie różnicujące osoby podejmujące zatrudnienie i niepodejmujące (Darolia, 2014).

Nieliczni autorzy wykorzystują koncepcję konfliktu oraz wzbogacenia w badaniach pracującej młodzieży. Markel i Frone (1998) analizowali znaczenie zatrudnienia dla osiągnięć szkolnych oraz satysfakcji ze szkoły, uwzględniając konstrukt konfliktu. Autorzy zdefiniowali konflikt jako „zakres, w jakim praca interferuje ze zdolnością

młodzieży do sprostania wymaganiom związanym ze szkołą i obowiązkami” (s. 278). McNall i Michel (2011) weryfikowali rolę cech osobowościowych w percepcji konfliktu i wzbogacenia oraz ich następstw, jak satysfakcja ze szkoły/pracy. Badacze zdefiniowali wzbogacenie jako „zakres, w jakim doświadczenia w pracy poprawiają jakość realizacji roli studenta” (s. 398). Związek konfliktu z satysfakcją z pracy oraz z zaangażowaniem organizacyjnym (*organizational commitment*) badali Wu i Norman (2006). Podobne analizy, weryfikujące udział czynników poprzedzających oraz następstw konfliktu i facylitacji w rolach studentów pracujących, zrealizowali Creed, French i Hood (2015) oraz Meeuwisse, de Meijer, Born i Severiens (2016). Park oraz J. Sprung (2015) analizowali znaczenie konfliktu praca–szkoła dla jakości snu oraz poczucia zmęczenia. Brunel i Grima (2010) podejmowali problem strategii radzenia sobie z konfliktem praca–studia.

Większość badań obejmuje populację studentów dziennych bądź uczniów, w przypadku których rozpoczęcie pracy zawodowej ma miejsce w toku studiów/nauki. Należy zauważyć, że istnieje populacja studentów, którzy podejmują edukację (zwykle w trybie niestacjonarnym), mając już pracę zawodową, często o ugruntowanej pozycji czy doświadczeniu. Obie populacje mogą się różnić pod względem wieku, doświadczenia zawodowego, motywów rozpoczynania i nasilenia motywacji do nauki/studiów, ponadto sytuacji rodzinnej (pełnienie ról rodzinnych). Analizy dorosłych pracujących, podejmujących edukację, są mniej rozpowszechnione. Badania motywów rozpoczynania nauki pokazały, że są nimi zainteresowania oraz zbieżność treści studiowanych kierunków z realizowaną pracą. Dla tych studentów ocena studiów i satysfakcja z nich, a przy tym przypuszczalnie motywacja do nauki, opiera się w dużej mierze na kryteriach pragmatycznych, tj. możliwości zastosowania nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce zawodowej (Jurgiel-Aleksander, 2013). Osoby pracujące, podejmujące naukę, mają zwykle ukształtowane oczekiwania co do zakresu treści oraz sposobów kształcenia, co ma znaczenie dla odczuwanej z niej satysfakcji (O'Connor, Cordova, 2010; Moessenlechner, Obexer, Sixl-Daniell, Seeler, 2015).

W badaniach własnych podjęto zagadnienie konfliktu i wzbogacenia u studentów pracujących. Uwzględniono przy tym populację osób, które rozpoczęły pracę na studiach oraz podjęły studia w toku pracy. Wzięto pod uwagę wymiar i staż pracy oraz tryb studiów (studia dzienne, zaoczne) i ich subiektywnie ocenianą zgodność z pracą. Konflikt oraz wzbogacenie rozumiane są jako niezależne dwuwymiarowe i złożone zjawiska, które mogą ze sobą współwystępować.

Problematyka badań obejmowała:

1. Ustalenie nasilenia konfliktu ról oraz wzbogacenia w rolach w obu kierunkach, tj. praca–studia (P–S) i studia–praca (S–P).
2. Określenie znaczenia zmiennych, takich jak wymiar pracy (średnia liczba godzin pracy), staż pracy w obecnym miejscu zatrudnienia, tryb studiów (studia dzienne–zaoczne), zgodność kierunku studiów z pracą zawodową (zgodna–niezgodna) i kolejność podjęcia studiów/pracy (studia podjęte jako pierwsze/praca podjęta jako pierwsza) dla konfliktu i wzbogacenia w kierunkach P–S i S–P.

METODA I NARZĘDZIA

Dla zebrania materiału badawczego wykorzystano Skalę konfliktu praca zawodowa–studia, Skalę wzbogacenia praca zawodowa–studia oraz kwestionariusz ankiety.

Skala konfliktu praca zawodowa–studia stanowi modyfikację Skali konfliktu ról rodzinnych i zawodowych Matthews, Kath i Barnes-Farrell i składa się z 6 twierdzeń oraz 7-stopniowej skali odpowiedzi (od zdecydowanie się nie zgadzam, do zdecydowanie się zgadzam). Modyfikacja skali polegała na zmianie brzmienia twierdzeń, tak, aby odnosiły się do pracy i studiów, przy zachowaniu zasadniczego znaczenia oddającego konflikt na tle czasu, napięcia i zachowań. Analiza czynnikowa skali metodą składowych głównych potwierdziła występowanie dwóch czynników: konflikt praca–studia oraz studia–praca. W dwóch badaniach walidacyjnych przeprowadzonych przez Matthews i współautorów wskaźniki alfa Cronbacha wynosiły 0,75–0,80 (konflikt praca–rodzina) oraz 0,71–0,72 (konflikt rodzina–praca) (Matthews i in., 2010). W badaniach własnych 0,74 (praca–studia) i 0,64 (studia–praca).

Skala wzbogacenia praca zawodowa–studia jest modyfikacją wersji Skali wzbogacenia w rolach Carlson, Kacmar, Wayne’a i Grzywacza. Skala składa się z 18 twierdzeń, z których 9 odnosi się do obszaru praca–studia i 9 do studia–praca. Badany ustosunkowuje się do nich za pomocą 5-stopniowej skali odpowiedzi. Jedynie punkty krańcowe skali odpowiedzi są zdefiniowane (zdecydowanie się nie zgadzam–zdecydowanie się zgadzam). W modyfikacji, polegającej na wprowadzeniu roli studenta i pracownika, zachowano zasadnicze brzmienie, odzwierciedlające aspekt rozwoju, afektu i kapitału. Autorzy narzędzia określili następujące wskaźniki dla wzbogacenia w kierunku praca–rodzina: $\alpha=0,73$ (rozwój), $\alpha=0,90$ (kapitał) i $\alpha=0,84$ (afekt) oraz rodzina–praca $\alpha=0,91$ (afekt), $\alpha=0,87$ (rozwój), $\alpha=0,82$ (wydajność) (Carlson i in., 2006). W toku przeprowadzonej analizy czynnikowej w obszarze praca–studia uzyskano dwa czynniki, które opisywały 1) rozwój oraz 2) afekt i kapitał. W obszarze studia–praca ustalono tylko jeden czynnik. W konsekwencji tego zdecydowano się na analizę wyników skali z uwzględnieniem ogólnie dwóch obszarów (P–S i S–P). Alfa Cronbacha dla obszaru P–S wynosi: 0,91, dla obszaru S–P – 0,92.

Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji obejmował dane osobowe (m.in. wiek, płeć, miejsce stałego zamieszkania, sytuacja rodzinna) oraz informacje, dotyczące zatrudnienia (wymiar pracy, miejsce pracy, staż) i studiów (kierunek i rok studiów, tryb, zgodność z pracą, kolejność studiów/ pracy).

GRUPA

Badana grupa pracujących studentów liczyła 395 osób w wieku od 19 do 56 lat ($M=28,03$). Większość respondentów to kobiety (80,5%). Studenci w zbliżonym zakresie pochodzą z dużych miast wojewódzkich (122 osoby, tj. 30,9%) oraz ze wsi (154 osoby, tj. 39%), pozostali zamieszkują miasta powiatowe (77, tj. 19,5%) i małe miasteczka (36, tj. 9,1%). Połowa badanych pozostaje w związkach formalnych lub nieformalnych (51,1%), około jedna trzecia wychowuje dzieci (30,9%), w tym sześć

osób samotnie. Najwięcej osób uczestniczy w drugim etapie studiów, tj. magisterskich dwuletnich uzupełniających (185 – 46,8%), 112 (28,4%) podjęło studia podyplomowe, 65 studiuje na studiach licencjackich (16,5%). Jedynie 27 osób realizuje studia w trybie pięcioletnim. Większość badanych kształci się w kierunkach społecznych (242 osoby, tj. 61,3%), 49 artystycznych (12,4%), 43 technicznych (10,9%), pozostali: medycznych (21 osób, tj. 5,3%), rolniczych (14 osób, tj. 3,5%), humanistycznych (13 osób, tj. 3,2%), ścisłych (4 osoby). Ponad połowa studentów pracuje na pełnym etacie (55,7%), pozostałe osoby w mniejszych wymiarach czasu pracy, jak pół etatu – 82 osoby (20,8%), jedna czwarta etatu – 24 osoby (6,1%), trzy czwarte etatu – 25 osób (6,3%). Pozostali badani, tj. 40 osób, zaznaczyli kategorię „inne możliwości”, wskazując w kilku przypadkach, m.in. na pracę nienormowaną, na umowę zlecenia czy własną działalność. Najwięcej osób pracuje w firmach prywatnych (215, tj. 54,4%), 144 studentów (tj. 36,5%) jest zatrudnionych w instytucjach publicznych i samorządowych. Dla 13 osób pracodawcą jest organizacja pozarządowa, 16 prowadzi własną działalność, w tym jedna rolniczą; 6 respondentów podjęło zatrudnienie nakładcze (chałupnictwo).

Studenci byli rekrutowani na uczelniach lubelskich: UMCS, KUL, WSEI, Politechnice Lubelskiej, Uniwersytecie Przyrodniczym, Uniwersytecie Medycznym, ich filiach mieszczących się w Chełmie, Tomaszowie Lubelskim oraz rzeszowskich: WSPiA i WSiZ. Badania realizowały autorki artykułu oraz studenci w ramach seminarium magisterskiego, realizowanego przez jedną z autorek. Podstawowym kryterium doboru grupy było równoczesne realizowanie roli studenta oraz pracownika, z włączeniem różnych form studiów (w tym podyplomowych) oraz wielorakich form zatrudnienia (umowa o pracę, samozatrudnienie), z wykluczeniem pracy dorywczej/ sezonowej. Raport, przeprowadzony w 2013 roku, pokazuje, że województwo lubelskie oraz podkarpackie należą do tych, w których zatrudnienie studentów trybu dziennego jest stosunkowo niższe (odpowiednio 31% i 35%) (M. Jelonek i in., 2014).

WYNIKI

Dane statystyczne, dotyczące analizowanych zmiennych, zawarto w tabeli 1.

Większość studentów kształci się w systemie niestacjonarnym. W dalszych analizach kategorię „studia wieczorowe” włączono do „studiów niestacjonarnych”. Z uwagi na dużą rozbieżność liczebności niemożliwe jest obliczenie istotności różnic między grupami – studia stacjonarne i niestacjonarne. Ograniczono się zatem do ustalenia wartości średnich dla obu grup w zakresie konfliktu i wzbogacenia. W zbliżonym odsetku respondenci ocenili kierunek swoich studiów jako zbieżny z wykonywaną obecnie pracą, jak i niezgodny. W dalszych analizach pominięto kategorię „trudno powiedzieć”. Podobnie przedstawiają się wyniki, obrazujące kolejność studiów/pracy – respondenci w zbliżonym odsetku podjęli studia jako pierwsze oraz pracę jako pierwszą. W analizach, uwzględniających konflikt i wzbogacenie, pominięto kategorię „w zbliżonym czasie”. Staż pracy studentów jest zróżnicowany indywidualnie (od pół roku do 11 lat), jednak jego średnia wartość świadczy o krótkotrwałym

Tabela 1
Statystyki opisowe zmiennych.

ZMIENNE	N (%)
tryb studiów	
- studia dzienne	93 (23,54)
- studia zaoczne	284 (71,90)
- wieczorowe	4 (1,01)
- brak danych	14 (3,54)
zgodność kierunku studiów z pracą	
- zgodna	189 (47,85)
- niezgodna	143 (36,20)
- trudno ocenić	48 (12,15)
- brak danych	15 (3,80)
kolejność podjęcia studiów/ pracy	
- studia jako pierwsze	173 (43,80)
- praca jako pierwsza	135 (34,18)
- studia i praca podjęte w zbliżonym czasie	84 (21,27)
- brak danych	3 (-)
ZMIENNE	M (SD)
staż pracy w obecnym miejscu zatrudnienia	3,92 (8,01)
średnia liczba godzin pracy dziennie	7,23 (2,16)
konflikt	(wynik maks. dla skali 30, min. 6)
- praca–studia	10,09 (2,94)
- studia–praca	7,89 (2,82)
wzbogacenie	(wynik maks. dla podskali 45, min. 9)
- praca–studia	29,99 (8,23)
- studia–praca	32,06 (7,58)

zatrudnieniu w obecnym miejscu. Średnia liczba godzin pracy jest niższa od standardowego 8-godzinnego dnia pracy, jednak indywidualnie bardzo zróżnicowana (od 2 do 13 lat).

Średnia wartość konfliktu praca–studia jest wyższa niż studia–praca, jednak wartości przeliczone na normy stenowe nie potwierdzają tej tendencji (tabele 1–2). Większy odsetek badanych osiągnął wyniki niskie w zakresie konfliktu, przebiegającego w kierunku praca–studia, a mniejszy wyniki wysokie. Warto zauważyć, że o ile w przypadku obu rodzajów konfliktu mamy do czynienia z największym odsetkiem badanych osiągających wyniki wysokie, to w zakresie jego ukierunkowania studia–praca jest to wyraźniej zaznaczone.

Wyższa średnia wzbogacenia w kierunku studia–praca znajduje pewne potwierdzenie w zakresie wyników stenowych (tabele 1–2). Obserwuje się w tym przypadku mniejszy wskaźnik osób osiągających wyniki niskie, przy nieco większej reprezentacji kategorii wyników przeciętnych.

Tabela 2

Wyniki przeliczone na normy stenowe

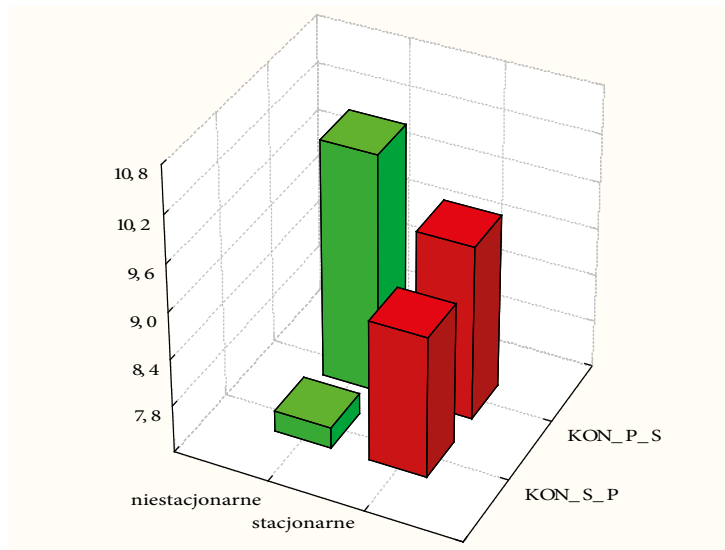
zmienna	wyniki niskie N (%) ¹	wyniki przeciętne N (%)	wyniki wysokie N (%)
konflikt P-S	116 (29,74)	136 (34,87)	138 (35,38)
konflikt S-P	84 (21,65)	142 (36,60)	162 (41,75)
wzbogacenie P-S	118 (30,49)	140 (36,18)	129 (33,33)
wzbogacenie S-P	107 (27,65)	151 (39,02)	129 (33,33)

Zarówno u studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych silniejszy jest konflikt, przebiegający w kierunku praca-studia (stacjonarne, P-S: $M=9,42$; S-P: $M=8,99$; niestacjonarne, P-S: $M=10,23$; S-P: $M=7,47$), nieco wyraźniej obserwowany w drugiej grupie (wykres 1). Z uwagi na nierównoliczne grupy nie jest możliwe wnioskowanie na temat istotności tej tendencji. Zgodność kierunku studiów z wykonywaną pracą różnicuje istotnie wyniki konfliktu w kierunku studia-praca ($t=-3,23$; $p=0,001$). Wyższe jego nasilenie odnotowano u tych studentów, których praca zawodowa nie jest zgodna ze studiowanym kierunkiem (zgodny, S-P: $M=7,35$; niezgodny, S-P: $M=8,35$) (wykres 2). Co ciekawe, konflikt wzbudzany na płaszczyźnie pracy, a zachodzący w kierunku studiów, nie różni istotnie obu grup ($t=-1,48$; $p=0,141$), a zatem wyższego jego nasilenia przy subiektywnie ocenianej niezgodności, nie można traktować jako tendencji specyficznej (zgodny, P-S: $M=9,84$; niezgodny, P-S: $M=10,32$) (wykres 2). Podobne rezultaty zaobserwowano w zakresie zmiennej kolejność studiów/pracy. Tutaj również istotna różnica dotyczy jedynie konfliktu studia-praca ($t=4,66$; $p=0,000$). Wyższy konflikt obserwuje się u tych studentów, którzy podjęli studia jako pierwsze (studia jako pierwsze, S-P: $M=8,56$; praca jako pierwsza, S-P: $M=7,11$) (wykres 3). Różnica w zakresie wartości średnich w przypadku konfliktu ukierunkowanego z obszaru pracy do obszaru studiów nie jest istotna ($t=-0,25$; $p=0,806$; studia jako pierwsze, P-S: $M=10,00$; praca jako pierwsza, P-S: $M=10,08$) (wykres 3). Staż pracy istotnie koreluje jedynie z konfliktem studia-praca ($r=-0,18$; $p=0,000$), a odnotowana tendencja wskazuje, iż dłuższemu zatrudnieniu towarzyszy niższe nasilenie tego konfliktu. Nie ma istotnego związku stażu z konfliktem przebiegającym w kierunku praca-studia ($r=0,00$; $p=0,951$). Dla tego rodzaju konfliktu mają znaczenie godziny pracy – wzrostowi godzin pracy towarzyszy nasilenie konfliktu ($r=0,17$; $p=0,001$).

W grupie studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wyższe wyniki odnotowano w zakresie wzbogacenia przebiegającego w kierunku studia-praca. Wyższe wzbogacenie w obu kierunkach zachodzi u osób studiujących niestacjonarnie, jakkolwiek różnice liczebności nie pozwalają ustalić tendencji w tym zakresie (stacjonarne, P-S: $M=27,74$; S-P: $M=30,61$; niestacjonarne, P-S: $M=29,46$; S-P: $M=33,04$) (wykres 4). Zmienna zgodność kierunku studiów z wykonywaną pracą różnicuje istotnie wyniki w zakresie wzbogacenia, przebiegającego w obu kierunkach (P-S: $t=10,15$; $p=0,000$; S-P: $t=4,34$; $p=0,000$). W sytuacji, kiedy studenci podejmują studia, w ich ocenie zgodne z pracą wzbogacenie jest wyższe (zgodny, P-S: $M=33,63$; S-P: $M=33,51$; nie-

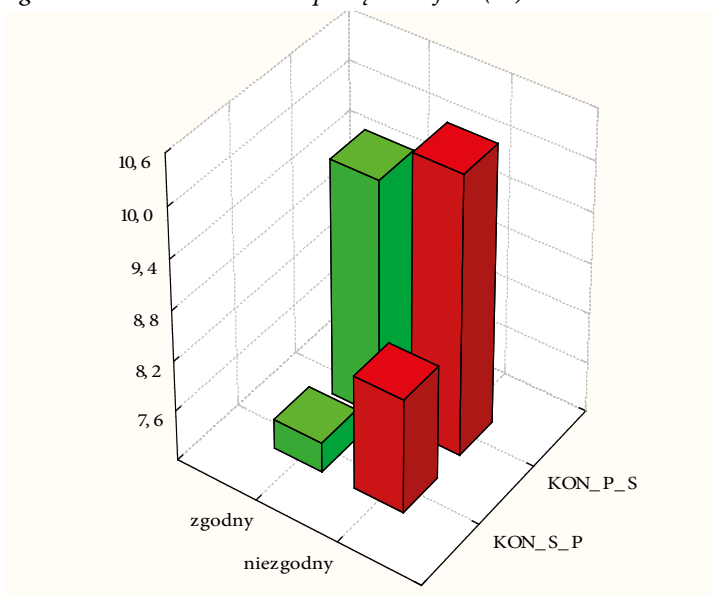
zgodny, P-S: $M=25,35$; S-P: $M=29,88$) (wykres 5). Korzyści ze studiowania oraz z pracy, powstające w obu obszarach i przechodzące do innych, są też większe, kiedy praca jest podjęta jako pierwsza (studia jako pierwsze, P-S: $M=28,19$; S-P: $M=31,24$; praca jako pierwsza, P-S: $M=31,24$; S-P: $M=33,28$) (wykres 6). Tendencje te potwierdzono na poziomie istotności (P-S: $t=-3,17$; $p=0,000$; S-P: $t=-2,37$; $p=0,018$). Wzbogacenie koreluje istotnie zarówno ze stażem, jak i godzinami pracy, jednak w tym ostatnim przypadku dotyczy to tylko kierunku praca-studia. Dodatkowo współczynniki korelacji w przypadku zmiennej staż (P-S: $r=0,14$; $p=0,009$; S-P: $r=0,12$; $p=0,018$) wskazują, iż wzrost stażu pracy w obecnym miejscu zatrudnienia wiąże się z tendencją w kierunku nasilenia korzyści zyskiwanych w obszarze pracy i studiów oraz przesyłanych między tymi obszarami. Ujemny współczynnik korelacji w zakresie zmiennych średnia dzienna liczba godzin pracy i wzbogacenie praca-studia ($r=-0,15$; $p=0,004$) świadczy o tendencji w kierunku obniżania korzyści w sytuacji zwiększonego czasu pracy. Nie odnotowano istotnego powiązania liczby godzin pracy ze wzbogaceniem w kierunku studia-praca ($r=-0,09$; $p=0,105$).

Wykres 1
Tryb studiów a konflikt (M).



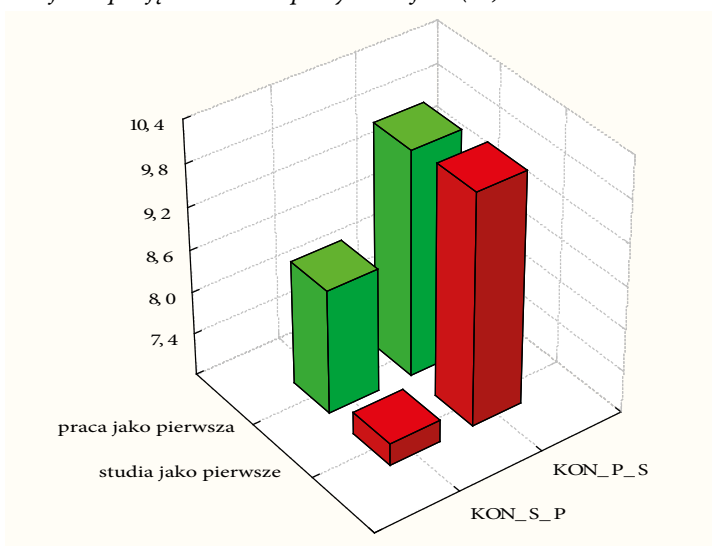
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 2
Zgodność kierunku studiów z pracą a konflikt (M).



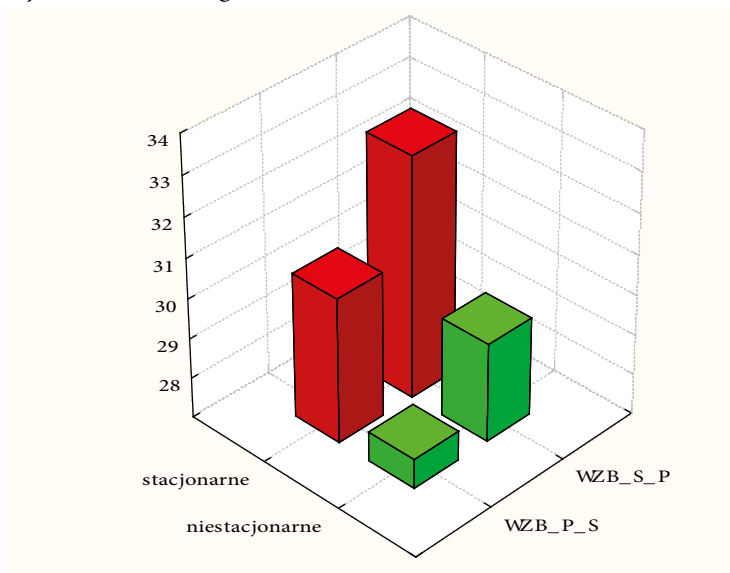
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 3
Kolejność podjęcia studiów/pracy a konflikt (M).



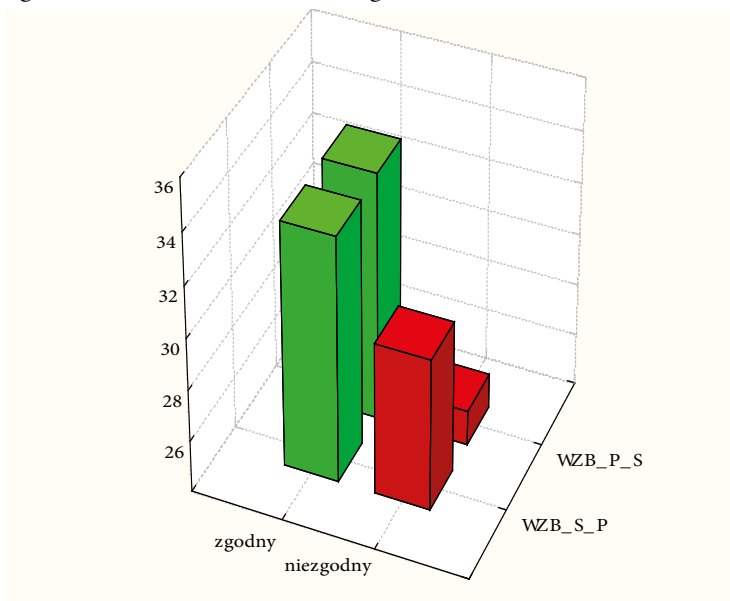
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 4
Tryb studiów a wzbogacenie (M).



Źródło: Opracowanie własne.

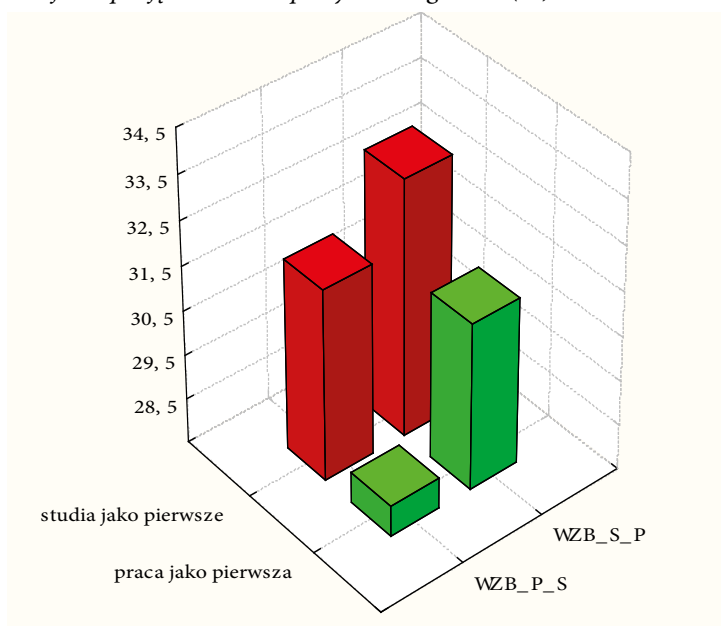
Wykres 5
Zgodność kierunku studiów a wzbogacenie (M).



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 6

Kolejność podjęcia studiów pracy a wzbogacenie (M).



Źródło: Opracowanie własne.

PODSUMOWANIE I DISKUSJA WYNIKÓW

Odnosząc się do założeń badań, można stwierdzić, iż nasilenie konfliktu i wzbogacenia w roli studenta i pracownika jest zróżnicowane, tj. zbliżone odsetki osób osiągnęły wyniki niskie, przeciętne i wysokie. Można jednak zauważyć, że w zakresie obu rodzajów konfliktu obserwuje się nieco większą reprezentację osób w kategorii wyników wysokich, przy mniejszej niskich. Dotyczy to zwłaszcza konfliktu studia-praca. Średnie wyniki pokazują, że to konflikt praca-rodzina jest większy. Z kolei wzbogacenie, określone na podstawie wyników średnich, jest silniejsze w kierunku studia-praca. Obserwuje się również mniejszy zakres osób, osiągających tutaj wyniki niskie. Uogólniając, można zasugerować, że badani doświadczają równocześnie konfliktu i wzbogacenia w toku realizacji roli pracownika i studenta, przy czym większe znaczenie dla ich wzbudzania mają wymagania (stresory) oraz zasoby kształtowane w toku studiów. Silniejszy konflikt (na mocy wyników przeliczonych) w kierunku studia-praca u studentów stwierdzono w badaniach Budy i Lenaghan (2005).

Funkcjonowanie w obu rolach, a szczególnie roli studenta, prowadzi do zmniejszenia ilości czasu poświęcanego pracy, wyczerpania psychofizycznego oraz rozwijania zachowań i nawyków, które mają negatywne znaczenie w roli pracownika. Jednocześnie jednak realizacja obu ról, w tym zwłaszcza studenta, pozwala rozwijać

zasoby w postaci wiedzy, umiejętności i sprawności, korzystnych doświadczeń emocjonalnych oraz poczucia spełnienia i osiągnięć, które poprawiają jakość realizacji ról, szczególnie roli pracownika. Opisana tendencja jest zbieżna z sugerowaną i potwierdzoną empirycznie w innych badaniach. Konflikt i wzbogacenie współwystępują ze sobą, a ich określone nasilenie indywidualnie zróżnicowane wskazuje w efekcie na poziom równowagi, jakiej jednostka doświadcza (Swanson, Broadbridge, Karatzias, 2006; Lenaghan, Sengupta, 2007; Lowe, Gayle, 2007).

W badaniach odnotowano istotne znaczenie wybranych zmiennych, charakteryzujących studia oraz pracę respondentów, jednak zwykle w odniesieniu do niektórych rodzajów konfliktu czy wzbogacenia. Realizacja pracy w subiektywnej ocenie niezgodnej z kierunkiem studiów oraz podejmowanie studiów jako pierwszych w stosunku do zatrudnienia wiąże się z większym nasileniem konfliktu studia–praca, ale nie ma istotnego znaczenia dla konfliktu praca–studia. Z kolei wyższy staż pracy jest związany z niższym konfliktem, przebiegającym w kierunku studia–praca. Jedynie średnia liczba godzin pracy ma znaczenie dla konfliktu wzbudzanego w pracy–studiów. Obserwuje się tutaj wzrost negatywnych doświadczeń w sytuacji zwiększenia czasu pracy. Kiedy badani podejmują pracę zgodną z kierunkiem studiów, ale również przed studiami, doświadczają większego wzbogacenia wzbudzanego w obu obszarach, tj. praca i studia. Jest ono również obserwowane u tych osób, które mają większy staż pracy. Wzrost ilości czasu pracy nie sprzyja z kolei wzbogaceniu praca–studia.

Ustalone tendencje są spójne. Ich interpretacja może odnosić się do szerszego wymiaru funkcjonowania jednostki, tj. jej satysfakcji z ról, wynikającej z poczucia adekwatności poczynionych wyborów, spełnienia, ale również przydatności zawodowej doświadczeń zyskiwanych w toku studiów (por. Lingard, 2007). Przypuszczalnie, osoby studiujące, które podjęły pracę jako pierwszą, mają równocześnie większy staż pracy, szersze doświadczenie zawodowe, bardziej ugruntowane oczekiwania co do studiów, dokonują bardziej świadomych ich wyborów (o większej zgodności z pracą). Mają silniejsze przekonanie, że studia i praca dają im potrzebne i przydatne kompetencje, jednocześnie doświadczają silniejszego poczucia spełnienia i osiągnięć (por. O'Connor, Cordova, 2010; Moessenlechner i in., 2015). W kontekście poczynionej interpretacji, wymagającej potwierdzenia na poziomie bardziej złożonych analiz (przy innym rozkładzie liczebności), można stwierdzić, że osoby, podejmujące studia jako pierwsze, ale również pracę niezgodną z ich kierunkiem, odczuwają większy dyskomfort spowodowany rozbieżnością między oczekiwaniami a realiami. Przypuszczalnie, są to osoby młodsze (na co wskazuje charakter związku ze stażem pracy), mające pracę poniżej ich kwalifikacji czy oczekiwań, być może mniej satysfakcjonującą finansowo, jednostki o słabiej skryzalizowanych preferencjach zawodowych, z uwagi na brak doświadczenia i wiek. W ich przypadku studia okazują się źródłem konfliktu, zachodzącego w kierunku roli zawodowej. W istocie, należałoby raczej oczekiwać negatywnej interferencji z obszaru pracy zawodowej w kierunku studiów. Można sugerować, że ważne znaczenie modyfikujące ma tutaj siła identyfikacji z rolą oraz znaczenie nadawane roli, przypuszczalnie większe w odniesieniu

do roli studenta. Badania dowodzą, że tylko ok. 10% studentów studiów dziennych traktuje swoją pracę jako ważniejszą niż studia (Lowe, Gayle, 2007).

Rola innych zmiennych w różnicowaniu nasilenia konfliktu i wzbogacenia praca-studia, takich jak forma studiów (stacjonarne-niestacjonarne), wymaga dalszych eksploracji, w tych badaniach nie było bowiem możliwości ustalenia tendencji różnicującej z uwagi na specyficzny rozkład zmiennych.

Jak pisano na wstępie, godzenie studiów z pracą zawodową dotyczy obecnie znacznej grupy osób, zarówno w populacji studentów niestacjonarnych, jak i stacjonarnych. Rodzi to konieczność wdrażania rozwiązań pozwalających zwiększyć optymalne funkcjonowanie w obu rolach. Można sugerować, że niezbędna jest przy tym współpraca pracodawców z uniwersytetami i szkołami wyższymi. Obecnie jest ona elementem polityki jakości kształcenia wyższego, ważne jednak, aby takie płaszczyzny współpracy, jak projektowanie pożądanego profilu absolwenta czy jego praktyczne doskonalenie (głównie na poziomie praktyk przewidzianych programem studiów) poszerzyć o pogłębione kwestie zastosowania rozwiązań elastycznych. Z praktyki edukacyjnej wynika, że studenci, zwłaszcza na ostatnich latach kształcenia, w znacznym zakresie wykorzystują tzw. indywidualny tok studiów z uwagi na podjęcie pracy zawodowej. Warto podjąć badania zagadnienia, jakie znaczenie ma tego typu rozwiązanie z perspektywy jakości kształcenia oraz jakości pracy zawodowej.

OGRANICZENIA BADAŃ

Opisane wyniki stanowią wycinek szerszych eksploracji, dotyczących konfliktu i wzbogacenia w rolach studenta–pracownika oraz ich prekursorów i następstw. Dla uogólniania uzyskanych tu rezultatów istotne znaczenie mogą mieć pewne kwestie, takie jak stosunkowo mała liczba badanych studentów, nadreprezentacja studentów kierunków z zakresu nauk społecznych, dysproporcja liczby studentów dziennych i niestacjonarnych, szeroka kategoria wieku. Należy jednak zauważyć, że określony rozkład zmiennych, odnoszących się do właściwości badanych, ich studiów i pracy, może obrazować charakterystyczne tendencje specyfikujące tę populację. Z cytowanego tutaj raportu ogólnopolskiego wynika, że studenci dzienni kierunków z zakresu nauk ścisłych, medycznych czy przyrodniczych podejmują pracę rzadziej niż w przypadku nauk społecznych (Jelonek i in., 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Brunel, O., Grima, F. (2010). Dealing with work–school conflict: an analysis of coping strategies. *Management*, 12 (3), 172–204.
- Buda, R., Lenaghan, J. A. (2005). Engagement in multiple roles: an investigation of the student-work relationship. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 6 (3), 211–224.

- Carlson, D., Kacmar, K., Wayne, J., Grzywacz, J. (2006). Measuring the positive side of work-family interface: development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 131–164.
- Creed, P. A., French, J., Hood, M. (2015). Working while studying at university: the relationship between work benefits and demands and engagement and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 48–52.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics and Education Review*, 38, 38–50.
- Davies, J. (2013). The underclass of higher education? Over worked and under-supported Foundation Degree students and achieving work/ study balance. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 15 (1), 54–70.
- Evans, C., Gbadamosi, G., Richardson, M. (2014). Flexibility, compromise and opportunity: students' perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree. *The International Journal of Management Education*, 12, 80–90.
- Frone, M., Russell, M., Cooper, M. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 65–78.
- Geel, R. (2012). Earning while learning: when and how student employment is beneficial. *Labour*, 26 (3) 313–340.
- Grzywacz, J. (2008). Work-family conflict. W: D. Carr (red.), *Encyclopedia of the life course and human development* (490-494). Vol. 2: Adulthood, Detroit: Macmillan Reference.
- Grzywacz, J. G., Marks, N. I. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: an ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (11), 111–126.
- Grzywacz, J., Butler, A., Almeida, D. (2008). Work, family, and health: work-family balance as a protective factor against stresses of daily life. W: A. Marcus-Newhall, D. Halpern, S. Tan (red.) *The changing realities of work and family. A multidisciplinary approach* (194–215). London: Wiley-Blackwell Publishers.
- Hanson, G., Hammer, L., Colton, C. (2006). Development and validation of a multi-dimensional scale of perceived work-family positive spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (3), 249–265.
- Jelonek, M., Antosz, P., Balcerzak-Raczyńska, A. (2013). *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Na podstawie badań studentów oraz analizy kierunków kształcenia zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy – tom IV*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Kinnunen, U., Feldt, T., Geurts, S., Pulkinen, L. (2006). Types of work-family interface: well-being correlates of negative and positive spillover between work and family. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 149–162.
- Lapierre, L., Spector, P., Allen, T., Poelmans, S., Cooper, C., Odisroll, M., Sanchez, J., Brough, P., Kinnunen, U. (2008). Family-supportive organization perceptions, multiple dimensions of work-family conflict, and employee satisfaction: a test of model across five samples. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 92–106.
- Lingard, H. (2007). Balancing study and paid work: the experiences of construction undergraduates in an Australian university. *The Australian Journal of Construction Economics and Building*, 5 (1), 41–47.
- Lowe, J., Gayle, V. (2007). Exploring the work/ life/ study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 225–238.
- 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 (2), 277–287.
- Matias, M., Fontaine, A. M. (2015). Coping with work and family: how do dual-earners interact? *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 212–222.
- McGregor, I. (2015). How does term-time paid work affect higher education students' studies, and what can be done to minimize any negative effects? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3 (2), 3–14.
- McNall, L. A., Michel, J. S. (2011). A dispositional approach to work-school conflict and enrichment. *Journal of Business Psychology*, 26, 397–411.
- Meeuwisse, M., de Meijer, L. A. L., Born, M., Severiens, S. E. (2016). The work-study interface: similarities and differences between ethnic minority and ethnic majority students. *Higher Education*, DOI 10.1007/s10734-016-0012-1.
- Michel, J., Clark, M. (2009). Has it been affect along? A test of work-to-family and family-to-work models of conflict, enrichment, and satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 163–168.
- Moessenlechner, C., Obexer, R., Sixl-Daniell, K., Seeler, J-M. (2015). E-learning degree programs – a better way to balance work and education? *IJAC*, 8 (3), 11–16.
- Moreau, M-P., Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working class students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 23–42.
- Netemeyer, R., Boles, J., McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 400–410.
- O'Connor, B. N., Cordova, R. (2010). Learning: the experiences of adults who work full-time while attending graduate school part-time. *Journal of Education for Business*, 85, 359–368.
- Parasurman, S., Greenhaus, J. (2002). Toward reducing some critical gaps in work-family research. *Human Resource Management Review*, 12, 299–312.

- Park, Y., Sprung, J. M. (2015). Weekly work-school conflict, sleep quality, and fatigue: recovery self-efficacy as a cross-level moderator. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 112–127.
- Rantanen, J., Kinnunen, U., Tement, S. (2013). Patterns of conflict and enrichment in work-family balance: a three-dimensional typology. *Work and Stress*, 27 (2), 141–163.
- Robotham, D. (2009). Combining study and employment: a step too far? *Education+ Training*, 51 (4), 322–332.
- Ryan, M., Barns, A., McAuliffe, D. (2011). Part-time employment and effects on Australian social work students: a report on a national study. *Australian Social Work*, 64 (3), 313–329.
- Salamonson, Y., Andrew, S. (2006). Academic performance in nursing students: influence of part-time employment, age and ethnicity. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 342–351.
- Stoddard, M., Madsen, S. (2007). Toward and understanding of the link between work-family enrichment and individual health. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9 (1), 2–15.
- 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.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13.
- Voydanoff, P. (2004). Implications of work and community resources and demands for marital quality. *Journal of Organizational Psychology*, 9 (4), 275–285.
- Voydanoff, P. (2005). Consequences of boundary-spanning demands and resources for work-to-family conflict and perceived stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (4), 491–503.
- Wayne, J., Randel, A., Stevens, J. (2006). The role of identity and work-family support in work-family enrichment and its work-related consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 445–461.
- Weer, C., Greenhaus, J., Linnehan, F. (2010). Commitment to non-work roles and job performance: enrichment and conflict perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 306–316.
- Wu, L., Norman, I. J. (2006). An investigation of job satisfaction, organizational commitment and role conflict and ambiguity in a sample of Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 26, 304–314

WORKING STUDENTS: SELECTED CORRELATES OF CONFLICT AND ENRICHMENT

ABSTRACT: The subject of this article is the analysis of conflict and enrichment in the role of students and employees, based on author's own research. The study included 395 people in different study programs and different specialties. The tools employed

to gather the necessary material were the work-school enrichment scale (WSE) and the work-school conflict scale (WSC), as well as a questionnaire prepared by the author. In the course of the analysis, increases were identified in work-school conflict and work-school enrichment. The study also verifies the impact of selected variables on conflict and enrichment in both directions, including scope of work and experience, mode of studies (full-time or part-time) and the link between the program and the job performed, as well as whether the respondents began to work before or after enrolling in a study course.

KEYWORDS: conflict work-study (study-work), enrichment work-study (study-work), working students.



1. Brakujące dane: konflikt P-S – 5; konflikt S-P – 7; wzbogacenie P-S – 8; wzbogacenie S-P – 8. Odsetki liczone z uwzględnieniem brakujących przypadków.