

Экстраролевое поведение учителей: роль идентификации с коллективом, стажа и школы как образовательной организации



Алексей Александрович

КЛИМОВ

аспирант, Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики (109316, г. Москва, Волгоградский пр-т, д. 46б, оф. 221, aklimov@hse.ru)

Аннотация. В статье рассматривается экстраролевое поведение учителей и их идентификация со школьным коллективом в условиях модернизации системы образования и оптимизации сети образовательных учреждений в России. В обзоре литературы по теме описывается, какое поведение учителей можно считать экстраролевым, какие факторы его вызывают или усиливают, что значит быть «хорошим учителем». Понимание роли экстраролевого поведения как важного компонента трудовой эффективности поможет руководителям образовательных организаций использовать полученные эффекты в процедурах подбора, отбора, аттестации учителей, развития кадрового резерва.

Среди множества факторов-предикторов экстраролевого поведения были выбраны три: стаж, школа как организация и идентификация со школьным коллективом. Регрессионные модели, построенные на данных школьных учителей г. Вологды ($N = 78$, 6 школ), объясняли экстраролевое поведение, связанное с изменением функционирования организации (Модель 2. Совершенство выполнения, $R^2=0,21$) и поведением, направленным на коллег (Модель 4. Помощь коллегам, $R^2 = 0,19$). Предсказательная способность (частичный R^2) предикторов оказалась разной: для стажа – 0,10, для принадлежности к той или иной школе – 0,06, для идентификации со школьным коллективом – 0,02.

Экстраролевое поведение вологодских учителей более выражено по сравнению с выборкой стандартизации. Новички проявляют его значительно реже, вероятно, у них еще нет возможностей влиять на школьную организацию и помогать коллегам. Низкая удовлетворённость от группового членства как компонента идентификации со школьным коллективом может быть вызвана высокой нагрузкой.

Мы предполагаем, что при росте нагрузки экстраролевое поведение страдает в первую очередь, а это приводит к снижению эффективности труда и провоцирует различные непродуктивные стратегии компенсации: психологическое выгорание, замедление профессионального развития. Поскольку новички и учителя со стажем в разной мере проявляют такое поведение, то эффект для новичков будет отсроченным. Нужно учитывать влияние контекста, поскольку на экстраролевое поведение влияет то, где и с кем работает тот или иной специалист.

Ключевые слова: экстраролевое поведение, организационная идентификация, стаж, «хороший учитель», трудовая эффективность, образовательная организация, модернизация образования.

За более чем два десятилетия организационная идентичность, наряду с конструктом организационной идентификации, стали двумя наиболее значимыми понятиями в исследованиях организаций и управления ими [15], но при изучении школьного образования эти понятия используются крайне редко. Цель исследования — понять, насколько учителя идентифицируются со своей работой и с коллективом, можно ли на этой основе прогнозировать эффективность их деятельности (экстраролевого поведения) в условиях изменений, которые претерпевает современная школа.

Первой задачей является описание текущей ситуации в образовательных организациях и возможных последствий модернизации образования для идентификации учителей со своими школьными коллективами. Исследования показывают, что организационная идентификация генерирует широкий спектр положительных последствий как для отдельного сотрудника, так и для организации в целом: низкий уровень увольнений, гражданское поведение в организации, удовлетворенность работой и субъективное благополучие, рост производительности и эффективности труда [8; 32]. Поэтому поддержание высокого уровня идентификации с профессией, рабочей группой и организацией в целом становится важной задачей современного менеджмента. Мы хотим проверить, справедливо ли это в случае идентификации учителей со школьным коллективом.

Вторая задача — показать важность изучения экстраролевого поведения как показателя трудовой эффективности учителя и одного из последствий идентификации. Исследований экстраролевого поведения в школе недостаточно не только в России.

Этот дефицит характерен и для США, где на фоне резко возрастающей популярности исследований экстраролевого и гражданского поведения в организации «до 2006 г. было проведено лишь одно исследование в сфере образования» (цит. по [25]). Исследователи считают экстраролевое поведение критически важным для выживания организаций в периоды кризисов, вызванных изменениями [38], именно поэтому его исследование становится более актуальным в периоды изменений.

Экстраролевое поведение в организации

Организационные психологи, обратив внимание на то, что эффективность труда — многокомпонентный феномен, сосредоточились на описании отдельных аспектов организационного поведения, которое выходит за рамки традиционных схем количества или качества выполнения задач [29]. Один из вариантов «расширенного» понимания эффективности сотрудника включает учет того, что в дополнение к своим прямым обязанностям он может добровольно действовать на благо организации. Исследования ведутся в трех направлениях [3]: 1) изучение того, какое поведение можно считать экстраролевым

в тех или иных условиях; 2) изучение факторов, его вызывающих или усиливающих; 3) изучение его последствий для работника и организации.

Экстраролевое поведение или гражданственное поведение в организации – один из видов просоциального поведения, соответствующий трем критериям: 1) произвольно регулируется работником и зависит от его желаний; 2) не учитывается формальной системой вознаграждения в организации; 3) приносит выгоду организации [28]. Поскольку возможности контроля и регламентация имеют естественные ограничения, люди во многом сами выбирают, как себя вести, в соответствии со своими личностными особенностями, ожиданиями коллег и более широкого окружения. Помощь и поддержка коллег, участие в общественных мероприятиях как экстраролевые действия являются желательными и выгодными для организаций, в отличие от контрпродуктивного поведения (*рис. 1*): распространения слухов, умышленной

порчи имущества, симуляции болезни и т.п.

Критерием различения экстраролевого и инролевого поведения являются «ролевые ожидания» [6], которые могут определяться как групповыми нормами [6; 36], так и индивидуальной мотивацией [37]. Согласно последней, люди будут осуществлять поведение, если [37]: они чувствуют, что их усилия приведут к достижению цели; достижение цели будет вознаграждено; вознаграждение важно для индивида.

Несмотря на то, что за экстраролевое поведение не предусматривает материального вознаграждения, многие работники проявляют его, ведь кроме пользы для организации это поведение выгодно самому сотруднику. Исследователи отмечают, что экстраролевое поведение:

- Влияет на оценку работника как со стороны менеджера (когда он пытается оценить того или иного сотрудника, то это зависит от объективного показателя производительности на 9,5%, а от экстраролевого

Рисунок 1. Сравнение различных видов трудового поведения



поведения на 42,9% [29, р. 536, 537]); так и со стороны коллег, которые лучше относятся к тем, кто проявляет экстраролевое поведение.

- Связано с вероятностью приема на работу, с принятием решений о распределении материальных ресурсов организации, повышением зарплаты. Те, кто проявляет экстраролевое поведение, чаще рекомендуются непосредственными руководителями к премированию ($r_c=0,77$), получают больше своих коллег ($r_c=0,26$) [28].

Роль экстраролевого поведения возрастает в тех случаях, когда [25]:

- Объективная оценка деятельности затруднена. Обучение — весьма сложная и многоаспектная деятельность, где связи «входа—процесса—результата» точно не определены. Ни один из методов оценки работы учителя (наблюдение за ведением урока, самооценка учителя, интервью, оценка учителя учениками, учебные достижения учащихся) не дает точных результатов как по отдельности [4], так и в совокупности [17; 23], поскольку вмешивается множество побочных переменных, которые трудно учитывать. В таких условиях на первый план выходят ролевые ожидания, которые во многом зависят от статуса учителя в школе, его стажа. Поскольку наказание за невыполнение сверхнормативных действий отсутствует, то учителя совершают их либо «по собственному желанию», либо когда их «обязывают».

- Обучение и преподавание, как деятельность, связано с моральными ценностями. Склонность и стойкая приверженность к учительству в основном имеет эмоциональную природу. Поэтому у таких работников еще до прихода в профессию могут быть сильно выраженные альтруистические ценности, а значит, они будут больше других «болеть душой» за коллег, помогать им, стараться обеспечить выживаемость своей школы как организации.

Результаты исследования, в ходе которого было собрано 50 интервью у израильских учителей и 20 администраторов школ (директоров и завучей), иллюстрируют портрет «хорошего учителя», демонстрирующего экстраролевое поведение (табл. 1).

Даже в тех случаях, когда шкалу разрабатывают специально для изучения учителей школ [34], факторная структура в целом остается той же: поведение, направленное на коллег и на организацию в целом. Добавляется специфический компонент — поведение, направленное на учеников, в организациях ему соответствует поведение, направленное на клиентов.

Контекст реформирования образования

Ранние попытки (до 1997 года) вмешиваться в школьное образование были малоэффективны по всему миру. Проанализировав 15 примеров образовательных реформ [13], американский исследователь образовательных инноваций М. Фуллан заключает, что в США большинство крупных реформ школьного образования провалились, а ожидаемого улучшения показателей школьной успеваемости так и не произошло [12]. «В период с 1980 по 2005 год государственные расходы на одного студента в США увеличились на 73%, с учетом инфляции», в то время как улучшений в целевых показателях так и не произошло [21, р. 8]. Говоря о наличии заметного прогресса в период с 2003 по 2009 год, М. Фуллан предполагает, что в мировом образовательном пространстве произойдут следующие изменения (цит. по [12]):

1. Заработная плата (особенно для новичков, в первые 10 лет в профессии) вырастет. Вместе с этим вырастут требования, предъявляемые к учителям.

2. Произойдет окончательная унификация тестов достижений, будут разработаны общие стратегии для разных регионов внутри стран.

Таблица 1. Примеры экстраролевых действий учителей *

Объекты	Примеры действий
Отдельный ученик	Заниматься с учениками вне формально отведенных часов Помогать ученику бороться со стрессом Оказывать заботу, делая это проактивно
Работа с классом	Инициировать и осуществлять изменения в программе Тщательно проверять домашние задания Участвовать во внеклассных мероприятиях класса
Коллеги	Делиться учебными материалами с коллегами Участвовать в сетях обмена профессиональным опытом Помогать коллегам в административных задачах Быть внимательным и эмоционально отзывчивым
Школьная организация	Участвовать в общешкольных активностях и мероприятиях Участвовать в работе школьных комитетов Брать на себя неоплачиваемые школьные обязанности

* Приводится по: Oplatka I. Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior // Educational Administration Quarterly. – 2006. – № 3. – Vol. 42. – P. 385-423.

3. Спрос на лидерские качества учителей вырастет, поскольку финансирование будет распределяться в большей степени тем, кто соответствует самым высоким стандартам и способен «продвигать» их дальше, добиваясь большего.

Всем этим современным тенденциям соответствует реформа образования в России, благодаря ей наша образовательная система проделала значительный путь и по темпам развития находится на пятом месте среди стран-участниц ОЭСР [24]. Основопологающим фактором, как отмечается, выступает материальное стимулирование учителей для привлечения наиболее качественных молодых кадров в школу [21; 24].

В соответствии с целями разработанной «дорожной карты» нагрузка преподавателей высшей школы может вырасти¹ на 18% [1, с. 49], а школьных учителей – на 9,4% [1, с. 18]. При этом основной причиной ряда негативных последствий: психологического выгорания, стресса, снижения приверженности работе – для профессии учителя – является большая нагрузка, составляющая около 50 часов

¹ Рассчитано исходя из ожидаемого количества учеников на одного преподавателя в период 2013–2018 гг.

в неделю. Даже если из этого времени вычесть время на проведение уроков, проверку домашних заданий и тестов и планирование уроков, то на остальные задачи учителя тратят 44% времени [27]. Рост нагрузки может приводить к различным стратегиям компенсации [27]: учителя начинают уделять меньше времени саморазвитию, их карьерные амбиции снижаются. Вместе с тем у тех учителей, у которых остается время на дополнительное образование, чтение специальной литературы, общешкольные проекты, сохраняется эмоциональное здоровье.

Организационная идентификация

Согласно теории социальной идентичности Джона Тернера, механизм социальной идентификации с группой – это самокатегоризация себя как её члена, которая подчеркивает воспринимаемое или возможное сходство между членами внутри группы и делает явными различия между своей и чужой группами [20, р. 317], позволяет сохранять позитивную «я-концепцию». Это основное определение, которое с долей критики принимается всеми исследователями социальной идентификации. Впервые использовать объяснительный потенциал «идентифи-

кации с группой» применительно к исследованию социальной идентичности в организации предложили Б. Эшфорт и Ф. Маел. Рассматривая организационную идентификацию как специфическую форму социальной идентификации [в переводе 7; 9], эти ученые определяют ее как «восприятие сходства или принадлежности к организации, когда индивид определяет себя в терминах той организации, членом которой он является» (цит. по [5, с. 137]).

Относительно структуры и видов организационной идентификации существует несколько точек зрения.

Первая из них предполагает, что поскольку организационная культура каждой организации является специфичной, то и организационная идентификация будет принципиально своеобразной. Причем не только между организациями, но и внутри самой организации может быть несколько субкультур (рабочие группы и т.п.). Эту точку зрения поддерживает исследование Пратта и Формана, в котором утверждается, что в «организации всегда есть несколько организационных идентификаций, в зависимости от того, что является центральным, периферийным и своеобразным в организации» [15; 30, р. 20].

Вторая — указывает, что во многом структура организационной идентификации — одна и та же в организациях самого разного типа (от школы до колл-центра) [35].

Мы предполагаем, что справедлива вторая точка зрения и структура идентификации принципиально не меняется от вида деятельности. Если это так, то организационная идентификация, являющаяся надежным предиктором различных форм экстраролевого поведения в бизнес-организациях [29; 31], будет предсказывать его и у школьных учителей. Это значит, что

чем выше уровень идентификация учителя со школьным коллективом, тем чаще он будет проявлять экстраролевое поведение. Роль стажа все еще остается неясной [26; 29; 38], возможно, эта зависимость будет справедлива только для новичков, а возможно, только для учителей, которые долго работают в школе.

Стаж

В одних исследованиях стаж рассматривается как причина, в других как следствие организационной идентификации. Значительно реже его рассматривают как медиатор между интересующей переменной-откликом и организационной идентификацией [32]. Продолжительность нахождения в организации и организационная идентификация умеренно коррелируют ($r_s=0,13-0,16$) [32], но в отдельных исследованиях они связаны отрицательно [10, р. 450].

В частности, Дж. Мэйер отметил, что сотрудники, которые уже приобрели профессиональные навыки, могут быть в лучшем положении (с точки зрения вознаграждения, качества работы), чем их младшие, менее опытные коллеги, которые могут оставаться в организации, поскольку боятся увольнения из нее. Еще более запутанной становится эта связь, если учитывать возраст [22]. В этом смысле причиной того, что молодые сотрудники остаются в организации, является не организационная идентификация, а то, что они не уверены, что найдут работу в другом месте. Новички с низкой эмоциональной привязанностью вообще не склонны посещать программы повышения лояльности [16].

При исследовании израильских учителей выяснилось, что в уровне их гражданского поведения не было разницы между: теми, кто проработал в одной и той же школе менее 9 лет и более; теми, кто был младше или старше 44 лет; теми, кто

работал в образовании суммарно до 15 лет и больше; и даже между теми, кто был на временном и постоянном контракте [38].

Существует другая точка зрения, согласно которой то, как учителя распоряжаются своим временем, зависит от их стажа и статуса в школе [27]. Нам кажется, что у новичков меньше времени и возможностей влиять на школьную организацию и помогать коллегам. Следовательно, уровень экстраролевого поведения должен быть скоррелирован со стажем, но эта зависимость может быть нелинейной.

Методика исследования

Выборка² нашего исследования составила 78 человек (4 мужчины, 74 женщины) из 6 школ города Вологды, в возрасте от 20 до 64 лет, средний возраст – 37 лет ($SD=12,2$). Высшее образование получили 62 респондента. Средний стаж работы по профессии составляет 10 лет.

После того как испытуемые были проинформированы о том, что их данные будут использоваться в обобщенном (обезличенном) виде на условиях сохранения конфиденциальности, им предъявлялась «батарея» методик, которые они заполняли в присутствии экспериментатора:

1. Экстраролевое поведение измерялось методикой Б.Г. Ребзуева [6]. Она содержит 12 утверждений, группируемых в три шкалы по четыре пункта: а) совершенствование выполнения (например, «Вносить усовершенствования в процесс работы, чтобы она могла выполняться лучше или быстрее»); б) сверхурочное выполнение

(например, «Приходить на работу в выходные дни или выполнять ее на дому»); в) помощь коллегам (например, «Помогать коллеге, у которого очень много работы»). В соответствии с инструкцией испытуемые оценивали, насколько часто они совершали названные действия, от 1 («ни разу») и до 7 («постоянно»), для каждой из шкал и итогового показателя баллы за ответ на каждый вопрос складывались и делились на количество вопросов.

2. Организационная идентификация со школьным коллективом измерялась с помощью методики «Пятифакторная модель идентичности» [2]. Она состоит из 14 утверждений, образующих 5 шкал: а) самостереотипизация (например, «Я похож на среднестатистического работника школы»); б) ингрупповая гомогенность (например, «Все работники школы очень похожи друг на друга»); в) сплоченность (например, «Я чувствую свою связь с работниками школы»); г) удовлетворенность (например, «Я думаю, что работникам школы есть чем гордиться»); д) выраженность идентичности (например, «Принадлежность к работникам школы – важная часть моего представления о себе»). Респондент мог выразить степень согласия с каждым утверждением по 7-балльной шкале от 1 («абсолютно не согласен») до 7 («абсолютно согласен»), для каждой из шкал и итогового показателя баллы за ответ на каждый вопрос складывались и делились на количество вопросов.

3. Воспринимаемая целостность школы измерялась графической методикой GEM (The Group Entitativity Measure) [14].

Результаты

Экстраролевое поведение учителей. В группе школьных учителей экстраролевое поведение ($x=4,25$, $sd=0,85$, $N=78$) более выражено, чем у сотрудников организаций Санкт-Петербурга ($x=3,88$, $sd=1$, $N=201$) [6, с. 35]. Обнаружен средний раз-

² Расчет минимально необходимого объема выборки осуществлялся с использованием метода «Анализ мощности» (Power Analysis). Рекомендовано [11; 19] в качестве параметров для расчета брать $power=80\%$ ($\beta=0,2$) и $\alpha=0,05$, что дает соотношение $\beta:\alpha=4:1$ для ошибок второго и первого рода соответственно. Третий необходимый параметр – размер эффекта $dK_{\text{эна}}=0,72$ рассчитан на основе коэффициента корреляции $r_c=0,34$ между экстраролевым поведением и идентификацией из мета-анализа Риккетты [31, с. 501]. Рассчитанный необходимый объем выборки для проверки гипотезы о связи – $N=65$.

мер эффекта ($t=3,11$, $df=164,05$, $p=0,002$, $d\text{Коэна}=0,39$), это значит, что 65% учителей из нашей выборки имеют показатель выше среднего по выборке стандартизации. Значимые различия выявлены только по шкале «Сверхурочное выполнение», следовательно, можно предполагать, что учителя чаще представителей бизнес-организаций станут подменять своих коллег, задерживаться на работе и т.п.

Идентификация учителей со школьным коллективом. Методика «Пятифакторная модель идентичности» не проходила специальной валидации на выборке учителей, поэтому мы решили проверить ее психометрические показатели. Результаты конфирматорного факторного анализа (CFA) методики для измерения идентификации показали удовлетворительные результаты на выборке учителей.

Модель, которая по сравнению с другими моделями лучше всего описывала полученные данные, имела удовлетворительные показатели качества ($df=71$, $RMSEA=0,13$, $CFI=0,87$, $\chi^2=168,02$, $AIC=2919,94$, $BIC=3033,06$). Это согласуется с результатами других исследований, согласно которым, на базе религиозной, этнической и других видов социальной идентичности, лучшей стала модель, обозначенная как «Модель 5» [2] или «Model A» [18]. В ней, как и в нашем случае, шкалы «удовлетворенность», «сплоченность» и «выраженность идентичности» объединены в общий латентный фактор «личный вклад», а шкалы «самостереотипизация» и «ингрупповая гомогенность» — в фактор «самоопределение».

Это позволяет утверждать, что факторная структура идентификации с коллективом у учителей в целом такая же, как и в других социальных группах, и эту методику можно применять для диагностики идентификации в группе учителей.

Адаптированный на русский язык вариант методики был опубликован в 2013 году, поэтому пока не появилось достаточного количества исследований с ее использованием.

При наличии множества зарубежных исследований организационной идентификации, в том числе в сфере высшего образования (идентификация студентов со своими университетами, профессоров с кафедрами и т.д.), специальных отечественных или зарубежных исследований школьных учителей, проведенных с использованием такой же методики для диагностики идентификации, нами не было обнаружено.

Поэтому для сравнения можно использовать данные из других областей, например данные идентификации работников со своей организацией. Л. Смит при исследовании крупной компании в течение 6 месяцев [33] использовала фактор «личный вклад» из «Пятифакторной модели».

В сравнении с полученными ею данными ($N=471$) учителя (здесь и далее $N=78$) значительно менее удовлетворены своим членством в школьном коллективе ($t=-5,7$, $df=104,6$, $p<0,001$, $d\text{Коэна}=-0,69$), при этом сплоченность (solidarity) ($t=-0,45$, $df=112,61$, $p=0,651$, $d\text{Коэна}=-0,05$) и выраженность идентичности (centrality) не отличаются ($t=-0,11$, $df=108,47$, $p=0,91$, $d\text{Коэна}=-0,01$). Значит, несмотря на то что они не удовлетворены своим членством в этой группе, это не мешает их взаимодействию со своими коллегами, и школьный коллектив для учителей не становится менее важной социальной группой (играет такую же важную роль в структуре социальной идентичности). Другими словами, в структуре идентификации учителей не обнаружено других особенностей, кроме низкой удовлетворенности от группового членства.

Связи экстраролевого поведения и идентификации с коллективом школы. В таблице 2 приводятся описательные статистики и

Таблица 2. Описательные статистики и корреляционная матрица, учителя вологодских школ (N=78)

	Mean	SD	α Кронбаха	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Пол	0,05	0,22	—	—								
2. Возраст	37,37	12,20	—	-0,17	—							
3. Стаж работы в данной школе	9,80	9,81	—	-0,06	0,69***	—	—					
4. Воспринимаемая целостность	4,38	1,13	—	0,04	-0,23*	-0,37***	—					
5. Организационная идентификация	5,09	0,83	0,91	-0,15	0,04	-0,08	0,25*	—				
6. Экстраролевое поведение:	3,64	0,73	0,82	0,13	0,16	0,33**	-0,18	0,09	—			
7. Совершенствование выполнения	3,65	1,20	0,82	0,15	0,14	0,33**	-0,28*	-0,12	0,77***	—		
8. Сверхурочное выполнение	4,50	1,06	0,53	0,05	0,20	0,21	-0,01	0,22*	0,74***	0,30**	—	
9. Помощь коллегам	4,60	0,96	0,67	0,13	0,02	0,22	-0,13	0,09	0,83***	0,49***	0,53***	—

Примечание. Mean – средняя оценка, SD – стандартное отклонение. Возраст указывался в годах; пол кодировался: 0 – для женщин, 1 – для мужчин. Для подсчета коэффициентов корреляции использовался r Спирмена: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

корреляции между исследуемыми переменными. Единственная переменная, которая надежно предсказывала компоненты экстраролевого поведения – стаж работы в данной школе r - Спирмена=0,33; $p=0,003$). Идентификация со школьным коллективом и воспринимаемая целостность предсказывали экстраролевое поведение значительно хуже.

Линейное моделирование. Для проверки гипотезы о связи экстраролевого поведения и идентификации мы решили построить ряд линейных моделей, учитывающих многоуровневый характер собранных нами данных. Нужно отметить, что часть вариации экстраролевого поведения (как и других переменных) может определяться вовсе не предполагаемыми нами предикторами, а тем, в какой школе работает тот или иной учитель. Особенности школьного коллектива, организационной культуры и других параметров приводятся ниже в обсуждении.

Для проведения полноценной процедуры многоуровневого линейного моделирования должен выполняться ряд условий, которые в нашем случае выполняются частично. Из-за этих ограничений школьный уровень включен в модель в категориальном виде (характеристики школ не рассматривались).

Группы построенных моделей, представленные в *таблице 3*, были получены с помощью МНК-оценки. В примечении *таблицы 3* для каждой модели указана выходная переменная (независимая переменная), которая варьировалась от 1 – «абсолютно никогда» до 7 – «всегда». В строчках перечислены значения нестандартизированных бета-коэффициентов предикторов, при этом положительное значение – рост компонентов экстраролевого поведения, отрицательные – уменьшение. Стаж и возраст кодировались в годах.

Таблица 3. Связи компонентов экстраролевого поведения и идентификации, учителя вологодских школ (N=78)

Предиктор	Модель 1. Экстраролевое поведение	Модель 2. Совершенствование выполнения	Модель 3. Сверхурочное выполнение	Модель 4. Помощь коллегам
Свободный член	3,40 (0,79)***	3,26 (1,09)***	2,88 (1,01)***	4,07 (0,88)***
Стаж работы в данной школе	0,03 (0,02)*	0,05 (0,02)*	0,02 (0,02)	0,03 (0,02)*
Возраст	0,00 (0,01)	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,01)
Сплоченность	0,11 (0,15)	0,26 (0,21)	0,03 (0,20)	0,04 (0,17)
Удовлетворенность	0,04 (0,15)	0,18 (0,21)	-0,07 (0,19)	0,01 (0,17)
Выраженность (центрация)	-0,13 (0,13)	-0,42 (0,18)**	0,10 (0,17)	-0,06 (0,15)
Самостереотипизация	-0,03 (0,13)	-0,22 (0,19)	0,13 (0,17)	-0,01 (0,15)
Ингрупповая гомогенность	0,10 (0,12)	0,22 (0,17)	-0,01 (0,16)	0,08 (0,14)
R ²	0,17	0,21	0,12	0,19
Adj. R ²	0,03	0,07	-0,03	0,06
*p < 0,1, **p < 0,05, ***p < 0,01.				

Процент объясненной дисперсии компонентов экстраролевого поведения R² колеблется от 0,12 до 0,21. В последней модели 4 стаж объясняет 9,6%, компоненты идентификации – 1,6%, групповой уровень или вариация по школам составляет 5,8%.

При этом чем больше стаж, тем больше частота экстраролевого поведения, эффект возраста практически не заметен. Связь разных компонентов идентификации со школьным коллективом с различными видами экстраролевого поведения получилась неоднозначной, иногда она усиливает их, а иногда ослабляет. Объем выборки не позволяет сделать однозначных выводов, оставляя возможность для дальнейших исследований.

Для построения финальной модели было целесообразно проверить не только роль компонентов идентификации, стажа, возраста в качестве предикторов, но и их взаимодействие между собой (интеракции). Для этого в качестве зависимой переменной мы включили общий показатель экстраролевого поведения, в качестве предикторов – три

переменные (общий показатель идентификации, стаж, возраст) и интеракции между ними. Затем, по одному исключая из модели переменные и/или интеракции между ними, выбрали лучшую модель на основе информационного критерия Акаике (AIC).

В таблице 4 приведена модель 5, у нее по сравнению с моделью 1 улучшился скорректированный R². При этом используются стандартизированные бета-коэффициенты, которые позволяют сравнивать вклад переменных в разной размерности, опираясь на их стандартное отклонение (см. графу SD в табл. 2).

Поясним на нескольких примерах интеракции, обнаруженные в данных примерах из контрастных групп:

- Если сравнить двух учителей (25 и 46 лет), проработавших в школе 3 года, то чаще экстраролевое поведение будет проявлять молодой учитель (этот эффект незначителен (9,3%) и быстро компенсируется стажем).

- Из двух учителей одинакового возраста (37 лет) со средним уровнем идентификации экстраролевое поведение

будет проявляться реже (примерно на 20%) у учителя, отработавшего в школе 3 года, в сравнении с учителем, который отработал 16 лет.

- У учителя 37 лет, проработавшего 10 лет в школе, в случае высокого уровня идентификации вероятность экстраролевого поведения возрастает на 2,6%, в дальнейшем этот эффект становится еще более заметным (см. рис. 2).

Выводы

Особенностью идентификации учителей со школьным коллективом можно

считать низкую удовлетворенность групповым членством. В совокупности с тем, что границы рабочего и нерабочего времени стираются, это может приводить к низкой удовлетворенности трудом и психологическому выгоранию.

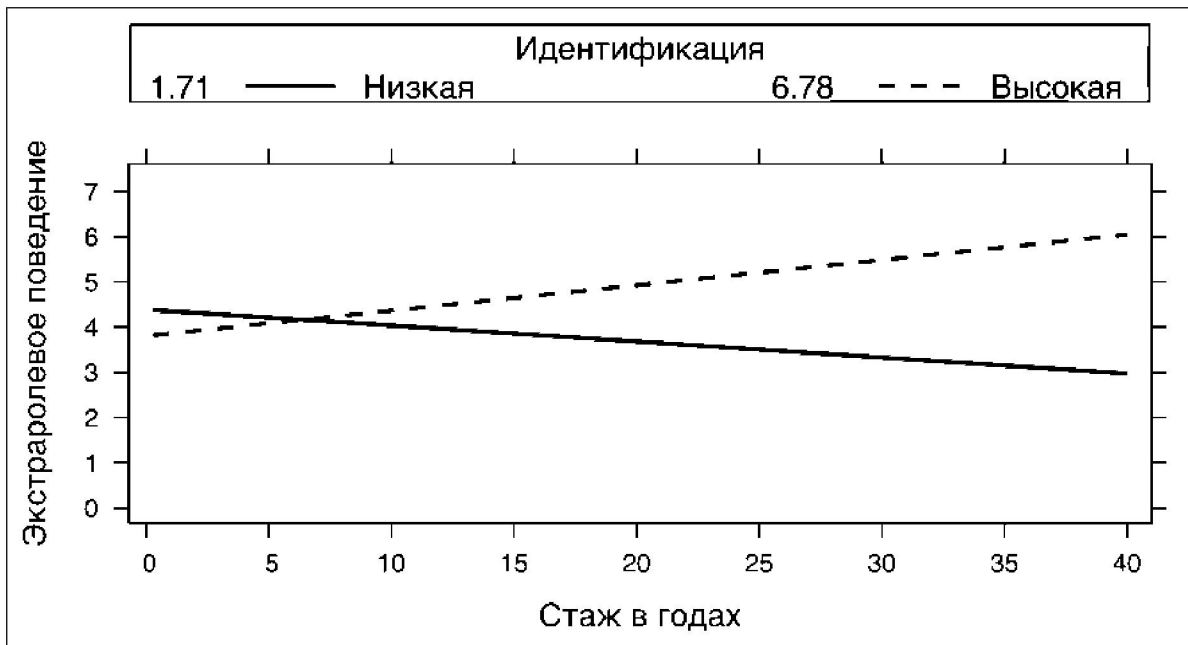
При этом структура идентификации со школьным коллективом похожа на идентификацию с другими социальными группами.

Рабочий день учителя не нормирован. Много времени он расходует не только на проведение занятий, подготовку к ним и

Таблица 4. Связь экстраролевого поведения, идентификации и стажа для учителей вологодских школ (N=78)

Предиктор	Модель 5. Экстраролевое поведение
Стаж работы в данной школе	0,55 (0,21)**
Возраст	-0,21 (0,18)
Идентификация	0,08 (0,11)
Возраст: Стаж	-0,18 (0,10)*
Идентификация: Стаж	0,26 (0,13)**
R ²	0,16
Adj. R ²	0,10

Рисунок 2. Экстраролевое поведение школьных учителей, взаимодействие стажа и идентификации со школьным коллективом



проверку домашних заданий, но и на другие, экстраролевые, виды активности. Эта активность у вологодских учителей выражена сильнее по сравнению с сотрудниками обычных организаций. При росте нагрузки можно прогнозировать снижение этих показателей. Экстраролевое поведение является важным компонентом трудовой эффективности, поэтому администрации образовательных организаций следует уделять ему внимание в процедурах подбора кадров и их оценки, например в процедурах аттестации, выдвижения кадрового резерва.

Лучше всего экстраролевое поведение предсказывалось стажем; вторым по значимости фактором является школа, в которой учитель работает; наиболее слабую предсказательную способность имеют компоненты идентификации.

Целью многих кадровых программ (формирование кадрового резерва, повышение лояльности) является удержание самых качественных сотрудников с помощью материального стимулирования и формирования приверженности коллективу. Это приводит к предъявлению повышенных требований к новичкам. Но нужно учитывать, что молодым сотрудникам проявлять свою экстраролеву активность сложно, поэтому не следует ждать незамедлительного повышения эффективности труда новичков (выражающейся в росте экстраролевой активности). Нужно понимать, что такие программы чаще всего имеют отсроченный эффект.

В соответствии с полученными нами данными об экстраролевом поведении школьных учителей г. Вологды мы можем дать следующие рекомендации для их учета в кадровой политике:

1. Стаж во многом определяет то, будет ли учитель добровольно действовать на благо школьного коллектива. Предпочтение здесь стоит отдавать тем, кто долго проработал в школьной системе.

2. Роль идентификации начинает полностью раскрываться примерно через 10 лет: если к этому времени не успеет сформироваться устойчивая позитивная приверженность школьному коллективу, то можно ожидать заметного снижения экстраролевой активности.

3. Выдвижение в кадровый резерв более молодых сотрудников только на основании их возраста не имеет смысла. Это нужно делать, учитывая долгосрочную перспективу: в том случае, если предполагается, что они долгое время будут работать в школе (проявится эффект стажа), а программа кадрового резерва сможет усилить их идентификацию, то видимые отличия в экстраролевом поведении появятся не ранее чем через несколько лет.

Реформы образования, приводящие к увеличению учебной нагрузки школьных учителей, могут снизить уровень их экстраролевого поведения (см. табл. 1), отразиться на желании быть «хорошим учителем» и привести к запуску непродуктивных стратегий компенсации. Эффекты могут быть отсроченными (в масштабах от 10 лет), что требует тщательного планирования изменений. Низкий уровень идентификации со школьным коллективом (особенно в части удовлетворенности) у новичков может привести к снижению их экстраролевого поведения в дальнейшем. Таким образом, уже сегодня требуется предпринять соответствующие меры, чтобы сохранить высокий показатель экстраролевого поведения у тех, кто работает в школе давно.

Литература

1. Об утверждении плана мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2014. – 8 мая. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/05/08/nauka-site-dok.html> (дата обращения: 15.08.2014).
2. Агадуллина, Е.Р. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке / Е.Р. Агадуллина, А.В. Ловаков // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 4. – № 10. – С. 143-157.
3. Гулевич, О.А. Гражданское поведение в организации: условия и последствия [Электронный ресурс] / О.А. Гулевич // Организационная психология. – 2013. – Т. 3. – № 3. – С. 2-17. – Режим доступа: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2013--3/117908674.html> (дата обращения: 15.08.2014).
4. Загвоздкин, В. Экспертиза учительского труда за рубежом / В. Загвоздкин // Образовательная политика. – 2011. – № 1. – Т. 51. – Р. 111-117.
5. Ловаков, А.В. Современные тенденции в исследованиях организационной идентификации / А.В. Ловаков // Психологические проблемы современного бизнеса / под ред. Н.В. Антонова, Н.Л. Иванова, В.А. Штроо. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. – С. 135-159.
6. Ребзуев, Б.Г. Разработка конструкта трудового поведения и шкалы экстраролевого трудового поведения / Б.Г. Ребзуев // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 1. – № 6. – С. 3-57.
7. Эшфорт, Б. Теория социальной идентичности в контексте организации [Электронный ресурс] / Б. Эшфорт, Э. Маил // Организационная психология. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 4-27. – Режим доступа: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2012--1/50605114.html> (дата обращения: 15.08.2014).
8. Ashforth, B.E. Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions / B.E. Ashforth, S.H. Harrison, K.G. Corley // Journal of Management. – 2008. – № 3. – Vol. 34. – P. 325-374.
9. Ashforth, B.E. Social Identity Theory and the Organization / B.E. Ashforth, F. Mael // The Academy of Management Review. – 1989. – № 1. – Vol. 14. – P. 20-39.
10. Blader, S.L. Testing and extending the group engagement model: Linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior / S.L. Blader, T.R. Tyler // Journal of Applied Psychology. – 2009. – № 2. – Vol. 94. – P. 445-464.
11. Cohen, J. A power primer / J. Cohen // Psychological Bulletin. – 1992. – № 1. – Vol. 112. – P. 155-159.
12. Fullan, M. Large-scale reform comes of age / M. Fullan // Journal of Educational Change. – 2009. – № 2-3. – Vol. 10. – P. 101-113.
13. Fullan, M. Research on Curriculum and Instruction Implementation / M. Fullan, A. Pomfret. – 1977. – 1 p.
14. Gaertner, L. Perceived ingroup entitativity and intergroup bias: An interconnection of self and others / L. Gaertner, J. Schopler // European Journal of Social Psychology. – 1998. – № 6. – Vol. 28. – P. 963-980.
15. He, H. Organizational Identity and Organizational Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research / H. He, A.D. Brown // Group & Organization Management. – 2013. – № 1. – Vol. 38. – P. 3-35.
16. Klein, H.J. The effectiveness of an organizational level orientation training program in the socialization of new hires / H.J. Klein, N.A. Weaver // Personnel Psychology. – 2000. – № 1. – Vol. 53. – P. 47-66.
17. Lavy, V. Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics / V. Lavy // American Economic Review. – 2009. – № 5. – Vol. 99. – P. 1979-2011.
18. Leach, C.W. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of ingroup identification. / C.W. Leach [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2008. – № 1. – Vol. 95. – P. 144-165.
19. Lenth, R.V. Some practical guidelines for effective sample size determination / R.V. Lenth // American Statistician. – 2001. – Vol. 55. – № 3. – P. 187-193.
20. Levine, J.M. Encyclopedia of group processes and intergroup relations / J.M. Levine, M.A. Hogg. – Sage Publications, Inc, 2010. – 1 p.
21. McKinsey. How the world's best-performing school systems come out on top [Электронный ресурс] / McKinsey. – Режим доступа: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>.

22. Meyer, J.P. A three-component conceptualization of organizational commitment / J.P. Meyer, N.J. Allen // *Human resource management review*. – 1991. – № 1. – Vol. 1. – P. 61-89.
23. Nusche, D. Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment / D. Nusche [et al.] // *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. – 2013.
24. OECD. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation / OECD. – OECD Publishing, 2014. – 1 p.
25. Oplatka, I. Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior / I. Oplatka // *Educational Administration Quarterly*. – 2006. – № 3. – Vol. 42. – P. 385-423.
26. Organ, D.W. A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior / D.W. Organ, K. Ryan // *Personnel Psychology*. – 1995. – № 4. – Vol. 48. – P. 775-802.
27. Philipp, A. How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle / A. Philipp, M. Kunter // *Teaching and Teacher Education*. – 2013. – Vol. 35. – P. 1-12.
28. Podsakoff, N.P. Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. / N.P. Podsakoff [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. – 2009. – № 1. – Vol. 94. – P. 122-141.
29. Podsakoff, P.M. Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research / P.M. Podsakoff [et al.] // *Journal of Management*. – 2000. – № 3. – Vol. 26. – P. 513-563.
30. Pratt, M.G. Classifying managerial responses to multiple organizational identities / M.G. Pratt, P.O. Foreman // *Academy of Management Review*. – 2000. – № 1. – Vol. 25. – P. 18-42.
31. Riketta, M. Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment / M. Riketta, R.V. Dick // *Journal of Vocational Behavior*. – 2005. – № 3. – Vol. 67. – P. 490-510.
32. Riketta, M. Organizational identification: A meta-analysis / M. Riketta // *Journal of Vocational Behavior*. – 2005. – № 2. – Vol. 66. – P. 358-384.
33. Smith, L.G. Getting new staff to stay: the mediating role of organizational identification / L.G. Smith [et al.] // *British Journal of Management*. – 2012. – № 1. – Vol. 23. – P. 45-64.
34. Somech, A. Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior / A. Somech, A. Drach-Zahavy // *Teaching and Teacher Education*. – 2000. – № 5. – Vol. 16. – P. 649-659.
35. van Dick R. Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour / R. van Dick [et al.] // *British Journal of Management*. – 2006. – № 4. – Vol. 17. – P. 283-301.
36. Van Dyne, L. Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity / L. Van Dyne, J.A. LePine // *Academy of Management Journal*. – 1998. – № 1. – Vol. 41. – P. 108-119.
37. Van Eerde, W. Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis / W. Van Eerde, H. Thierry // *Journal of Applied Psychology*. – 1996. – Vol. 81. – № 5. – P. 575-586.
38. Vigoda-Gadot, E. Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation / E. Vigoda-Gadot [et al.] // *Educational Administration Quarterly*. – 2007. – Vol. 43. – № 4. – P. 462-493.

Klimov A. A.

Extra-role performance behavior of teachers: the role of identification with the team, of experience and of the school as an educational organization

Aleksei Aleksandrovich Klimov – Graduate Student, National Research University Higher School of Economics (46B, Volgogradsky Avenue, office 221, Moscow, 109316, Russian Federation, aklimov@hse.ru)

Abstract. The article discusses extra-role performance behavior of teachers and their identification with the teaching staff under the conditions of modernization of the education system and optimization of the network of educational institutions in Russia. The author provides a review of the literature on the subject and specifies the concept of extra-role performance behavior of teachers, what factors cause or promote such behavior, and what it means to be a “good teacher”. Understanding the importance of extra-role performance behavior as an essential component of labor efficiency will help educational organizations’ heads to use it in the recruitment, selection and certification of teachers, and in the development of personnel reserve.

The author selects three factors predicting extra-role performance behavior: work experience, the school as an organization, and identification with the school staff. Regression models based on data on school teachers of Vologda ($N = 78.6$ schools), explained extra-role performance behavior associated with a change in the functioning of the organization (Model 2. Enhancement of performance, $R^2=0.21$) and with behavior toward colleagues (Model 4. Helping the colleagues, $R^2=0.19$). The predictive capacity (partial R^2) of predictors turned out different: for work experience – 0.10, for affiliation with a particular school – 0.06, for identification with the school staff – 0.02 .

Extra-role performance behavior of teachers in Vologda is more pronounced in comparison with the standardization sample. Newcomers are much less likely to display such behavior since they do not have opportunities to influence the school organization and help colleagues. The low degree of satisfaction with group membership as a component of identification with the school team can be caused by significant work-load.

We assume that when work-load increases, it is extra-role performance behavior that suffers in the first place, and this leads to decrease in work performance and provokes various unproductive compensatory strategies: burnout; slowdown of professional development. Because newcomers and experienced teachers manifest this behavior to a different extent, the effect for beginners will be delayed. It is necessary to consider the influence of the environment, because extra-role performance behavior depends on where and with whom an individual works.

Key words: extra-role performance behavior, identification with the organization, work experience, “good teacher”, labor efficiency, educational organization, modernization of education.

References

1. Ob utverzhdenii plana meropriyatii (“dorozhnaya karta”) “Izmeneniya v otraslyakh sotsial’noi sfery, napravlennye na povyshenie effektivnosti obrazovaniya i nauki”: rasporyazhenie Pravitel’sтва Rossiiskoi Federatsii ot 30 aprelya 2014 g. № 722-r [On Approval of the Action Plan (“Road Map”) “The Changes in the Social Sectors, Aimed to Improve the Efficiency of Education and Science”: the Resolution of the Government of the Russian Federation of April 30, 2014 No. 722-r]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian Newspaper], 2014, May 8. Available at: <http://www.rg.ru/2014/05/08/nauka-site-dok.html> (accessed: August 15, 2014).

2. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Model' izmereniya ingruppovoi identifikatsii: proverka na rossiiskoi vyborke [Model of Assessing In-Group Identification: Testing on the Russian Sample]. *Psikhologiya: zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology: the Journal of the Higher School of Economics], 2013, vol. 4, no. 10, pp. 143-157.
3. Gulevich O.A. Grazhdanskoe povedenie v organizatsii: usloviya i posledstviya [Organizational Citizenship Behavior: Conditions and Consequences]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2013, vol. 3, no. 3, pp. 2-17. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2013--3/117908674.html> (accessed: August 15, 2014).
4. Zagvozdkin V. Ekspertiza uchitel'skogo truda za rubezhom [Expert Assessment of Teachers' Work Abroad]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy], 2011, no. 1, vol. 51, pp. 111-117.
5. Lovakov A.V. Sovremennye tendentsii v issledovaniyakh organizatsionnoi identifikatsii [Current Trends in the Studies of Organizational Identification]. *Psikhologicheskie problemy sovremennogo biznesa* [Psychological Issues of Modern Business] Ed. by N.V. Antonov, N.L. Ivanov, V.A. Shtroo. Moscow: Izdatel'skii dom NIU VShE, 2011. Pp. 135-159.
6. Rebzuev B.G. Razrabotka konstrukta trudovogo povedeniya i shkaly ekstrarolevogo trudovogo povedeniya [Development of a Construct of Performance Behavior and a Scale of Extra-Role Performance Behavior]. *Psikhologiya: zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology: the Journal of the Higher School of Economics], 2009, vol. 1, no. 6, pp. 3-57.
7. Ashforth B.E., Mael F. Teoriya sotsial'noi identichnosti v kontekste organizatsii [Social Identity Theory and the Organization]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2012, vol. 1, no. 2, pp. 4-27. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2012--1/50605114.html> (accessed: August 15, 2014).
8. Ashforth B.E., Harrison S.H., Corley K.G. Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 2008, no. 3, vol. 34, pp. 325-374.
9. Ashforth B.E., Mael F. Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, 1989, no. 1, vol. 14, pp. 20-39.
10. Blader S.L., Tyler T.R. Testing and Extending the Group Engagement Model: Linkages between Social Identity, Procedural Justice, Economic Outcomes, and Extrarole Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 2009, no. 2, vol. 94, pp. 445-464.
11. Cohen J. A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 1992, no. 1, vol. 112, pp. 155-159.
12. Fullan M. Large-Scale Reform Comes of Age. *Journal of Educational Change*, 2009, no. 2-3, vol. 10, pp. 101-113.
13. Fullan M., Pomfret A. *Research on Curriculum and Instruction Implementation*. 1977.
14. Gaertner L., Schopler J. Perceived Ingroup Entitativity and Intergroup Bias: An Interconnection of Self and Others. *European Journal of Social Psychology*, 1998, no. 6, vol. 28, pp. 963-980.
15. He H., Brown A.D. Organizational Identity and Organizational Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research. *Group & Organization Management*, 2013, no. 1, vol. 38, pp. 3-35.
16. Klein H.J., Weaver N.A. The Effectiveness of an Organizational-Level Orientation Training Program in the Socialization of New Hires. *Personnel Psychology*, 2000, no. 1, vol. 53, pp. 47-66.
17. Lavy V. Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics. *American Economic Review*, 2009, no. 5, vol. 99, pp. 1979-2011.
18. Leach C.W. et al. Group-Level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008, no. 1, vol. 95, pp. 144-165.
19. Lenth R.V. Some Practical Guidelines for Effective Sample Size Determination. *American Statistician*, 2001, vol. 55, no. 3, pp. 187-193.
20. Levine J.M., Hogg M.A. *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*. Sage Publications, Inc, 2010.
21. McKinsey. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Available at: <http://mckinseyon-society.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>.
22. Meyer J.P., Allen N.J. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1991, no. 1, vol. 1, pp. 61-89.
23. Nusche D. et al. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, 2013.
24. OECD. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, 2014.
25. Oplatka I. Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 2006, no. 3, vol. 42, pp. 385-423.

26. Organ D.W., Ryan K. A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. *Personnel Psychology*, 1995, no. 4, vol. 48, pp. 775-802.
27. Philipp A., Kunter M. How do Teachers Spend Their Time? A Study on Teachers' Strategies of Selection, Optimisation, and Compensation over Their Career Cycle. *Teaching and Teacher Education*, 2013, vol. 35, pp. 1-12.
28. Podsakoff N.P. et al. Individual- and Organizational-Level Consequences of Organizational Citizenship Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2009, no. 1, vol. 94, pp. 122-141.
29. Podsakoff P.M. et al. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 2000, no. 3, vol. 26, pp. 513-563.
30. Pratt M.G., Foreman P.O. Classifying Managerial Responses to Multiple Organizational Identities. *Academy of Management Review*, 2000, no. 1, vol. 25, pp. 18-42.
31. Riketta M., Dick R.V. Foci of Attachment in Organizations: A Meta-Analytic Comparison of the Strength and Correlates of Workgroup versus Organizational Identification and Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 2005, no. 3, vol. 67, pp. 490-510.
32. Riketta M. Organizational Identification: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2005, no. 2, vol. 66, pp. 358-384.
33. Smith L.G. et al. Getting New Staff to Stay: the Mediating Role of Organizational Identification. *British Journal of Management*, 2012, no. 1, vol. 23, pp. 45-64.
34. Somech A., Drach-Zahavy A. Understanding Extra-Role Behavior in Schools: The Relationships between Job Satisfaction, Sense of Efficacy, and Teachers' Extra-Role Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 2000, no. 5, vol. 16, pp. 649-659.
35. Van Dick R. et al. Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour. *British Journal of Management*, 2006, no. 4, vol. 17, pp. 283-301.
36. Van Dyne L., LePine J.A. Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity. *Academy of Management Journal*, 1998, no. 1, vol. 41, pp. 108-119.
37. Van Eerde W., Thierry H. Vroom's Expectancy Models and Work-Related Criteria: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 1996, vol. 81, no. 5, pp 575-586.
38. Vigoda-Gadot E. et al. Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation. *Educational Administration Quarterly*, 2007, vol. 43, no. 4, pp. 462-493.