ГРНТИ 14.01.00+14.25.00+14.39.00
УДК 37.018.1+373.5+37.015.3
ВАК 5.8.1.

Садирова Каралина Дамировна ✉
Магистрант
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан
✉ *E-mail: sadirovakaralina13@gmail.com*

Гареева Вилена Галимьяновна
Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан
E-mail: vilenagareeva80@gmail.com

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫСТАНА И РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКО-ОБЗОРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье на основе сравнительного анализа образовательных практик Кыргызстана и России исследуется психологическая структура мотивации педагогической деятельности и ее роль в организации эффективного взаимодействия семьи и школы. Мотивация педагога рассматривается не только как фактор эффективного взаимодействия семьи и школы, но и как ресурс сохранения межпоколенной преемственности и трансляции культурных традиций в условиях полиэтничного и поликонфессионального общества. Теоретической рамкой выступает теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, позволяющая объяснить, почему удовлетворение базовых психологических потребностей педагога (в автономии, компетентности и связанности) является необходимым условием для формирования партнерских отношений с родителями. На материале эмпирических исследований, проведенных в постсоветских образовательных системах, показано, что дефицит психолого-коммуникативных компетенций учителей и недостаток институциональной поддержки выступают универсальными барьерами, снижающими профессиональную мотивацию. Работа носит теоретико-обзорный характер и не претендует на эмпирическую верификацию гипотез. Особое внимание уделено анализу российского

опыта внедрения программ наставничества и психолого-педагогического сопровождения педагогов как потенциально релевантных моделей для системы образования Кыргызстана. Делается вывод, что в условиях полиэтничного и поликонфессионального общества обеих стран мотивированный педагог с развитыми коммуникативными навыками становится ключевым агентом сохранения преемственности поколений и трансляции культурных традиций через выстраивание доверительного диалога между семьей и школой.

Ключевые слова: мотивация педагогической деятельности, теория самодетерминации, взаимодействие семьи и школы, наставничество, психолого-педагогическое сопровождение, образование в Кыргызстане, сравнительная педагогика, преемственность поколений.

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
The content is available under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Для цитирования: Садирова, К. Д. Мотивация педагога как ресурс взаимодействия семьи и школы в поликультурном пространстве Кыргыстана и России: теоретико-обзорное исследование / К. Д. Садирова, В. Г. Гареева // Семья и школа в год единства народов России: преемственность поколений и сохранение культурных традиций : сб. трудов Международной науч.-практ. конф. (9-10.10.2026 г., Ижевск) / под общ. ред. Н. Н. Деевой. – Ижевск : Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, 2026. – С. 148-162. https://doi.org/10.5281/zenodo.23281734

Введение. Сегодня в образовательной сфере России, Кыргызстана и других стран СНГ все отчетливее назревает конфликт интересов и скрытое напряжение между родителями и педагогами. Глубокие перемены во всех социальных институтах неизбежно переформатировали и саму модель взаимодействия между педагогами и родительским сообществом. С одной стороны, декларируется необходимость партнерства и совместной ответственности за воспитание подрастающего поколения; с другой – фиксируется рост взаимного недоверия, напряженности и даже

конфликтности [2, с. 35]. Этот разрыв между провозглашаемыми нормами и сложившейся практикой наблюдается в обеих странах.

В Кыргызстане ситуация усугубляется полиэтничностью и поликонфессиональностью общества, сохраняющейся патерналистской моделью отношений в системе образования, а также ограниченными ресурсами для повышения квалификации педагогов в области психологии общения. В России, при более развитой инфраструктуре повышения квалификации, возникают сходные вызовы. До сих пор неясно, существуют ли единые психологические механизмы эффективного диалога между школой и семьей, применимые в разных странах. Кроме того, требует изучения вопрос о том, как на эти процессы влияет мотивация самих педагогов.

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях полиэтничного и поликонфессионального общества обеих стран именно мотивированный педагог, обладающий развитыми коммуникативными компетенциями и внутренней профессиональной устойчивостью, становится ключевым агентом сохранения единства народов, преемственности поколений и трансляции культурных традиций. Взаимодействие семьи и школы в этом контексте приобретает не только организационно-методическое, но и социокультурное измерение: через доверительный диалог с родителями педагог обеспечивает непрерывность воспитательных традиций и укрепляет межэтническое согласие.

Авторы статьи предполагают, что эффективный диалог семьи и образовательного учреждения во многом определяется внутренними психологическими мотивами самой педагогической деятельности. Доверительный диалог с родителями выстраивается тогда, когда педагог опирается на внутренние стимулы: видит глубокий смысл в своей работе, чувствует автономию и верит в собственный успех. Если же мотивационная сфера истощена, общение неизбежно становится формальным, учителя начинают уклоняться от острых вопросов, а риск возникновения конфликтов резко возрастает.

Настоящая работа носит теоретико-обзорный характер и не претендует на эмпирическую верификацию гипотез. Ее цель – систематизация существующих теоретических подходов и эмпирических данных, а также разработка концептуальной модели, нуждающейся в дальнейшей эмпирической апробации.

Цель исследования – выявить психологические механизмы, лежащие в основе мотивации учителя, и показать, что они служат фундаментальным ресурсом для перестройки отношений между семьей и школой в образовательных системах Кыргызстана и России, а также предложить практические шаги по укреплению профессиональной мотивации педагогов через развитие наставничества и психолого-педагогического сопровождения.

Методы исследования. Теоретико-методологическую основу работы составили концепции деятельностного подхода в психологии (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, а также современные исследования мотивации педагогической деятельности. Использован комплекс теоретических методов: сравнительно-сопоставительный анализ образовательных систем Кыргызстана и России, анализ и синтез научной литературы, систематизация эмпирических данных, контент-анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагогов в обеих странах. Эмпирической базой послужили результаты мета-анализов и лонгитюдных исследований в журналах Scopus и Web of Science, данные российских и кыргызстанских авторов по проблемам педагогической психологии и взаимодействия семьи и школы. Работа выполнена в жанре теоретико-обзорного исследования. Эмпирическая база не формировалась авторами самостоятельно; использованы результаты мета-анализов, лонгитюдных исследований и сравнительных педагогических работ, опубликованных в рецензируемых изданиях.

Результаты. Сравнительный анализ теоретических и эмпирических источников позволил выявить как универсальные, так и специфические закономерности, определяющие взаимосвязь мотивации педагога и эффективности его взаимодействия с семьей.

Систематизация данных о нормативной базе, инфраструктуре повышения квалификации, институте наставничества и психологическом сопровождении педагогов позволяет выявить как общие черты, так и специфические различия образовательных систем Кыргызстана и России (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика образовательных практик Кыргызстана и России

Параметр	Кыргызстан	Россия
Нормативная база	Закон «Об образовании» КР (2023 г.); Государственный образовательный стандарт (2025 г.); формирующиеся положения о наставничестве молодых преподавателей	ФЗ «Об образовании в РФ» (2012 г.); Профессиональный стандарт «Педагог» (2013 г.); Национальный проект «Образование»(2018 г.)
Инфраструктура повышения квалификации	Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических работников (РИПКиППР) при Министерстве просвещения КР; Кыргызская академия образования (КАО); Областные институты усовершенствования учителей; Платформа дистанционного обучения **Ustat** (ustat.ripk.kg)	Институты развития образования подведомственные Минпросвещения России; Региональные институты развития образования; Федеральные и региональные платформы онлайн-обучения (например, «Сферум», «Российская электронная школа», платформы институтов развития образования
Институт наставничества	Неформальное «шефство» с глубокими историческими корнями; переход к институционализированным формам	Системное наставничество **(**Концепция развития наставничества до 2030 года (май 2025г.)): программы для молодых педагогов (Всероссийский проект **«**Школа наставничества**»,** Программа **«**Советник-наставник**»** (2025)), коллективное наставничество, Платформа «Наставник.рф»

Параметр	Кыргызстан	Россия
Психологическое сопровождение педагогов	Отсутствие специализированных структур психолого-педагогического сопровождения педагогов; дефицит специалистов; опора на традиционные формы методической работы	Система психолого-педагогического сопровождения: супервизия, рефлексивные группы, программы профилактики выгорания

Источник – составлено авторами.

Во-первых, в обеих странах подтверждается фундаментальное положение теории самодетерминации о том, что внутренняя мотивация педагога является производной от удовлетворения трех базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности и связанности [10, с. 23]. В процессе коммуникации с родительским сообществом на первый план выходит потребность в **связанности** – стремление к созданию прочных, доверительных и поддерживающих связей со всеми субъектами образовательной среды. Данные о том, что внутренне мотивированные педагоги демонстрируют более высокую удовлетворенность работой, чем внешне мотивированные, подтверждают положение теории самодетерминации о качественных различиях между типами мотивации [9].

По данным лонгитюдного исследования израильских учителей, качество отношений с родителями положительно коррелирует с уровнем профессиональной приверженности педагога и отрицательно – с риском эмоционального **истощения [**12, с. 230**].** Склонность к выгоранию снижается, а интерес к профессии растет, если учителя рассматривают родителей как соучастников образовательного процесса – данный факт наглядно подтверждают работы российских исследователей [**7**, с. 338]. В Кыргызстане традиционная высокая степень доверия к учителю в сельских сообществах облегчает взаимодействие, но создает завышенные ожидания и риски разочарования при недостатке у педагога коммуникативных компетенций.

Во-вторых, эмпирические данные свидетельствуют о дефиците психолого-коммуникативных компетенций у большинства учителей как в России, так и в Кыргызстане. Исследование на базе частной школы «Kings International School» в Бишкеке выявило, что у 88 % педагогов отсутствует культура дистанционного взаимодействия, 79 % признали дефицит в области антикризисного общения и техник активного слушания, 64 % учителей начальных классов испытывают внутреннюю скованность в общении с родителями [3, с. 34]. Автор аргументирует это дисбалансом профессиональных статусов педагога и родителей, типичным для негосударственного образования в КР.

В условиях Кыргызстана родители выступают активным субъектом образовательной политики, что довольно часто становится источником конфликтогенности. В работе подчеркивается, что для выстраивания продуктивного диалога с родителями учителю необходимы не только глубокие профессиональные знания (hard skills), но и гибкие надпрофессиональные компетенции (soft skills).

Механизмы формирования мотивации педагогов, согласно В. С. Власову, должны учитывать как процессуальные, так и содержательные теории мотивации, а также системный подход к стимулированию профессиональной деятельности [4, с. 218-219].

Важную роль коммуникативной составляющей в структуре профессиональных качеств учителя отмечают и многие российские авторы. В рамках профессионального стандарта педагога ИКТ-компетентность трактуется как средство самореализации и саморазвития, однако исследования показывают, что уделяется ей недостаточное внимание. В статье Е. В. Грязновой с соавторами, в частности, рассматриваются возможности новых сетевых сервисов в педагогической деятельности, что косвенно указывает на необходимость формирования у учителей навыков цифрового взаимодействия [5, с. 112].

Недостаток этих компетенций подрывает чувство профессиональной состоятельности, что, согласно теории самодетерминации, приводит к переходу от внутренней мотивации к внешней – когда учитель действует из страха перед проверками или желания избежать конфликтов. Стремление учителя ограничить

коммуникацию лишь сухими официальными извещениями провоцирует негативную реакцию со стороны семей, усиливая барьер непонимания и взаимной дистанции.

В-третьих, мотивация педагогической деятельности не является статичной чертой, а представляет собой динамическую систему, изменяемую через создание соответствующей институциональной среды. Исследование, опубликованное в *Journal of Experimental Education,* показало: внедрение программ рефлексивной практики в коллективах учителей, ориентированных на поддержку базовых психологических потребностей, приводит к значимому росту автономной мотивации и профессиональной удовлетворенности [16]. Используя теорию самодетерминации, исследователи проанализировали данные 92 израильских учителей, участвовавших в программе коллегиального рефлексивного исследования. Полученные данные доказали: если в процессе совместного анализа педагогической практики удовлетворяются базовые ментальные запросы – в автономии, компетентности и связанности**,** – это стимулирует развитие рефлексивной культуры, внутренней мотивации и уверенности учителя в собственных силах. Исследователи подчеркивают: мотивация учителя не является застывшей характеристикой – она может быть усилена даже у опытных педагогов через правильно организованное профессиональное развитие [16, с. 336]. Мотивация выбора педагогической профессии и целевые ориентации учителя значимо связаны с уровнем его вовлеченности в работу – как по самооценке, так и по оценкам учеников [13, с. 227].

Эти данные позволяют предложить конкретные направления для разработки программ повышения квалификации, направленных не столько на информирование, сколько на трансформацию субъективной позиции педагога.

В-четвертых, нами выделены три взаимосвязанных уровня модели преодоления мотивационных барьеров во взаимодействии семьи и школы:

1) развитие психолого-коммуникативных компетенций педагога через систему повышения квалификации и супервизию;

2) создание организационной культуры школы, поддерживающей автономию учителя и ценящей его профессиональное мнение;

3) внедрение менторских программ, сочетающих в себе функции профессионального обучения и психологической поддержки, служит надежной основой для формирования у педагогов ощущения связанности и собственной состоятельности.

Центральное место в этой модели занимает наставничество, которое, как показывают исследования, позитивно влияет не только на начинающих, но и на опытных педагогов, предоставляя им возможность рефлексии собственного опыта и укрепления чувства профессиональной значимости [1, с. 31]. В Кыргызстане институт наставничества имеет глубокие исторические корни, что создает благоприятную социокультурную базу для его возрождения и институционализации в общеобразовательной школе [6].

Обсуждение. Представленные результаты позволяют интерпретировать проблему взаимодействия семьи и школы в обеих странах не как изолированную организационно-методическую задачу, а как глубинную психологическую проблему профессиональной мотивации и идентичности педагога, требующую решения с учетом национальных образовательных контекстов. Традиционный подход, предполагающий, что учитель должен «работать с родителями», часто имплицитно содержит установку на одностороннее воздействие, при котором педагог выступает в роли транслятора требований и оценок. В условиях плюрализма ценностей и роста родительского активизма такая модель неэффективна и психологически затратна для обеих сторон.

Теория самодетерминации объясняет, почему многие педагоги бессознательно сопротивляются активному взаимодействию с семьей. Внутренняя мотивация педагога неизбежно падает, если взаимодействие с родителями начинает восприниматься им как угроза. Это происходит, например, при давлении субъективных родительских мнений на профессиональную автономию, столкновении с каверзными вопросами, проверяющими компетентность учителя, или при высоком уровне эмоционального напряжения в конфликтных ситуациях. Действие внешней мотивации, выраженной в получении дежурных поощрений или страхе перед взысканиями, не может восполнить этот пробел, так как эти факторы лишены внутреннего смысла для педагога и не приносят ему морального удовлетворения **[**15**].** Внешняя мотивация не обеспечивает устойчивой удовлетворенности работой [9]. В результате снижается внутренняя

мотивация, обязанности выполняются формально, а качество контактов с семьёй падает.

Специфика Кыргызстана накладывает дополнительный отпечаток в виде межкультурного взаимодействия: работа в многонациональных регионах обязывает педагога находить общий язык с семьями разного этнического и религиозного происхождения, что актуализирует потребность в этнопсихологических знаниях. Дефицит таких компетенций становится мощным демотиватором, особенно для молодых педагогов. Опыт РФ по проектированию моделей межкультурного взаимодействия и воспитания толерантности представляет практический интерес для кыргызстанской школы.

Наряду с этим, действенным механизмом укрепления внутренней мотивации преподавателей выступает организация системы наставничества. В отличие от традиционной методической работы, ориентированной на передачу алгоритмов и шаблонов, наставничество создает пространство для диалога, рефлексии и взаимной поддержки. Для молодого специалиста фигура наставника выходит за рамки источника методической помощи: он становится той самой значимой личностью, чья похвала и одобрение помогают педагогу ощутить свою связь с профессиональным сообществом. Для самого наставника эта деятельность служит подтверждением его профессионализма и значимости, а согласно теории самодетерминации, это является мощным фактором поддержания внутренней мотивации. Таким образом, наставничество запускает положительную обратную связь: мотивированный и психологически благополучный педагог эффективнее взаимодействует с родителями, что, в свою очередь, снижает уровень конфликтности и укрепляет профессиональную мотивацию.

Российская практика наставничества опирается на специально разработанные комплексы психолого-педагогического обеспечения. Они направлены на мониторинг мотивации наставников и наставляемых, предотвращение конфликтов и освоение педагогами-менторами навыков фасилитации. Для Кыргызстана, где наставничество традиционно существовало как неформальное «шефство», переход к институционализированным формам с психологическим сопровождением может стать

важным шагом. При этом важно учитывать национальные особенности: в кыргызской культуре высоко ценятся личные, доверительные отношения, что создает основу для эффективного наставничества, но требует осторожности в формализации, чтобы не разрушить доверительный характер взаимодействия.

Полученные результаты также актуализируют вопрос о пересмотре системы повышения квалификации педагогов. Традиционные курсы, ориентированные на предметно-методические аспекты, практически не затрагивают психолого-коммуникативные и мотивационные измерения профессиональной деятельности. Между тем, согласно данным международных исследований, программы, включающие в себя элементы психологического тренинга, супервизии и рефлексивных групп, демонстрируют значительно более высокую эффективность в плане укрепления профессиональной мотивации и профилактики выгорания [**14**].

Программы, ориентированные на развитие партнерства семьи и школы, показывают, что включение педагогов в совместные с родителями образовательные мероприятия способствует укреплению доверия и снижению конфликтности [11].

В качестве примера международного партнёрства можно привести образовательную платформу EduHub, функционирующую под эгидой Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (https://eduhub.pro). Платформа предлагает программы повышения квалификации для педагогов и психологов стран Восточной Европы и Центральной Азии. Материалы платформы включают вебинары, фасилитируемое обучение и практическую отработку навыков в группе с ментором; они не являются рецензируемыми в академическом смысле, однако проходят экспертную оценку Института ЮНЕСКО по ИТО. Ключевые темы – профилактика буллинга, профессионального выгорания и укрепление детско-родительских отношений – соотносятся с задачами психолого-педагогического сопровождения.

Для Кыргызстана, где подобные структуры только складываются, кооперация с российскими коллегами и участие в международных проектах, таких как EduHub, могли бы стать перспективным направлением двустороннего образовательного сотрудничества.

Заключение. Анализ показывает, что психология мотивации педагогической деятельности является важным, однако остающимся вне фокуса системной работы ресурсом в построении эффективного взаимодействия семьи и школы как в Кыргызстане, так и в России. В основе мотивационной сферы учителя лежит степень реализации его фундаментальных ментальных запросов – в автономии, компетентности и связанности с коллегами. Если в процессе взаимодействия с семьей данные запросы игнорируются, а дефицит навыков общения мешает конструктивному диалогу, происходит угасание внутренней мотивации учителя, его контакты приобретают дежурный характер, а угроза эмоционального истощения резко усиливается. Эти закономерности, несмотря на различия в ресурсном обеспечении, носят универсальный характер.

Для устранения существующих препятствий необходима системная перестройка работы учебных заведений и центров переподготовки кадров. Речь идет о смещении фокуса в программах повышения квалификации на психологические и коммуникативные аспекты, формировании благоприятного климата в коллективе, а также развитии института менторства, подкрепленного психологической поддержкой. Российский опыт разработки таких программ представляет интерес для Кыргызстана, где исторически существуют благоприятные социокультурные предпосылки для развития аналогичных институтов.

Мотивированный педагог, чувствующий профессиональную компетентность и поддержку, становится активным субъектом трансляции традиционных ценностей и укрепления преемственности поколений, что необходимо не только для улучшения образовательных результатов, но и для сохранения культурного единства и межэтнического согласия.

Предложенная модель носит теоретический характер и требует эмпирической апробации. В дальнейшем планируется разработка программы психолого-педагогического сопровождения педагогов, адаптированной для Кыргызстана, с интеграцией лучших российских наработок и последующей проверкой её эффективности.

Литература и информационные источники

1. Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37. https://doi.org/10.17759/pse.2017220405
Arzhanykh E.V. (2017). The role of the mentoring institution in the professional development of young teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, vol. 22, no. 4, pp. 27-37. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/pse.2017220405
2. Берзин А.Б. Некоторые проблемы взаимодействия учителей и родителей учащихся в современной школе // Институты развития человеческого потенциала в условиях современных вызовов: сборник статей XI Уральского демографического форума: в 2 т. Т. II. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2020. С. 28–32.
Berzin A.B. (2020). Some problems of interaction between teachers and parents of students in a modern school. *Instituty razvitiya chelovecheskogo potentsiala v usloviyakh sovremennykh vyzovov: sbornik statei XI Ural'skogo demograficheskogo foruma: v 2 t. T. II* [Institutions of human potential development in the context of modern challenges: collection of articles of the XI Ural Demographic Forum: in 2 vols. Vol. II]. Ekaterinburg, Institute of Economics of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 28-32. (In Russ.)
3. Бражникова М.С. Анализ коммуникативных барьеров и профессиональных дефицитов педагогов частных школ (на примере Kings International School г. Бишкека) // Молодой ученый. 2026. № 1 (604). С. 37–38. URL: https://moluch.ru/archive/604/132309
Brazhnikova M.S. (2026). Analysis of communicative barriers and professional deficits of private school teachers (on the example of Kings International School in Bishkek). *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 1 (604), pp. 37-38. (In Russ.) URL: https://moluch.ru/archive/604/132309
4. Власов В.С. Механизмы формирования мотивации у учителей иностранного языка в средних общеобразовательных учреждениях // Педагогическое образование. 2026. № 7 (2). С. 216–220. https://doi.org/10.62257/2712-9950-2026-2-216-220
Vlasov V.S. (2026). Mechanisms of motivation formation among foreign language teachers in secondary educational institutions. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*, no. 7 (2), pp. 216-220. (In Russ.) https://doi.org/10.62257/2712-9950-2026-2-216-220
5. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Панфилова Ю.С., Уханова А.Д. К вопросу об основных подходах к определению понятия ИКТ-компетентности педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 113–116. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osnovnyh-podhodah-k-opredeleniyu-ponyatiya-ikt-kompetentnosti-pedagoga
Gryaznova E.V., Mal'tseva S.M., Panfilova Yu.S., Ukhanova A.D. (2018). On the main approaches to defining the concept of ICT competence of a teacher. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 7, no. 4 (25), pp. 113-116. (In Russ.) URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osnovnyh-podhodah-k-opredeleniyu-ponyatiya-ikt-kompetentnosti-pedagoga
6. Дастанбек кызы К., Мурзакметов А.К. Педагогические идеи в кыргызских пословицах и поговорках // Вестник Ошского государственного университета. Филология. 2023. № 1 (1). https://doi.org/10.52754/16948874_2023_1(1)_4
Dastanbek kyzy K., Murzakmetov A.K. (2023). Pedagogical ideas in Kyrgyz proverbs and sayings. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya = Bulletin of Osh State University. Philology*, no. 1 (1). (In Russ.) https://doi.org/10.52754/16948874_2023_1(1)_4
7. Осмаева Э.И., Сулейманова Т.З. Системная подготовка и мотивация педагогов как базис эффективного взаимодействия школы с родительской общественностью // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 15 января 2026 г.). Чебоксары: Среда, 2026. С. 337–340. https://doi.org/10.31483/r-153101
Osmaeva E.I., Suleimanova T.Z. (2026). Systemic training and motivation of teachers as the basis for effective interaction between the school and the parent community. *Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i sotsial'nykh nauk: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Current

issues of the humanities and social sciences: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Cheboksary, Sreda Publ., pp. 337-340. (In Russ.) https://doi.org/10.31483/r-153101
8. Чудиновских А.В. Развитие поликультурного образования в Кыргызстане: конец XX – начало XXI вв. // Вестник педагогических наук. 2024. № 8. С. 251–256. https://doi.org/10.62257/2687-1661-2024-8-251-256
Chudinovskikh A.V. (2024). Development of multicultural education in Kyrgyzstan: late 20th – early 21st centuries. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 8, pp. 251-256. (In Russ.) https://doi.org/10.62257/2687-1661-2024-8-251-256
9. Cha W., Anderman E.M., Kim M. (2025). How to promote intrinsically versus extrinsically motivated teachers' job satisfaction: Exploring individual and school factors. *Teaching and Teacher Education*, 105179. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105179
10. Deci E.L., Ryan R.M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 4, pp. 19-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
11. Hidajat T.J., Hodges J., Ma T., Allen K.A., Morawska A., Boyle C., Sanders M.R. (2026). Exploring School Staff Perspectives on Brief, School-Based Parenting Seminars with a Reciprocal School Staff Component: Implications for Home-School Partnerships. *School Mental Health*. https://doi.org/10.1007/s12310-026-09875-1
12. Lipka O., Sarid M. (2026). Beyond the classroom: unravelling teachers' challenges, support, and commitment in Israel's education system. *Israel Affairs*, vol. 32, iss. 2, pp. 213-249. https://doi.org/10.1080/13537121.2025.2511663
13. Pavin Ivanec T., Marušić I., Šabić J. (2026). Engaged teachers: How motivation for the teaching profession and teachers' goal orientations shape their work engagement? *Educational Psychology*, vol. 46, no. 2, pp. 209-228. https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2582637
14. Rifaudin A., Wasehudin, Apud, Suwenti R., Kurniawati E. (2026). Reconstructing educational management through value-based leadership enhance teacher performance. *International Online Journal of Education and Teaching*, vol. 13, no. 3, p. 94.
15. Ryan R.M., Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
16. Vedder-Weiss D., Roth G., Mishaeli Y. (2025). Supporting Teacher Reflection and Motivation through Psychological Needs Satisfaction in Collaborative Reflection-Based PD. *Journal of Experimental Education*, vol. 93, no. 2, pp. 320-339. https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2309920

GRNTI 14.01.00+14.25.00+14.39.00
UDC 37.018.1+373.5+37.015.3
VAK 5.8.1.

Sadirova Karalina D.
Master's student
Osh State University
Osh, Kyrgyzstan
E-mail: sadirovakaralina13@gmail.com

Gareeva Vilena G.
Candidate of Political Science, Associate Professor, Department of Psychology
Osh State University
Osh, Kyrgyzstan
E-mail: vilenagareeva80@gmail.com

THE PSYCHOLOGY OF TEACHER MOTIVATION AS A RESOURCE FOR FAMILY–SCHOOL INTERACTION IN THE MULTICULTURAL SPACE OF KYRGYZSTAN AND RUSSIA: A THEORETICAL REVIEW

Abstract. Based on a comparative analysis of educational practices in Kyrgyzstan and Russia, this article examines the psychological structure of motivation in teaching and its role in organising effective interaction between the family and the school. Teacher motivation is considered not only as a factor of effective family–school interaction, but also as a resource for preserving intergenerational continuity and transmitting cultural traditions in a multi-ethnic and multi-faith society. The theoretical framework is provided by E. Deci and R. Ryan's theory of self-determination, which helps to explain why the fulfilment of teachers' basic psychological needs (for autonomy, competence and relatedness) is a necessary condition for establishing a partnership with parents. Drawing on empirical research conducted in post-Soviet education systems, the study demonstrates that a lack of teachers' psychological and communicative competences, coupled with a shortage of institutional support, act as universal barriers that undermine professional motivation. The work is theoretical and review-based and does not claim empirical verification of hypotheses. Particular attention is paid to analysing the Russian experience of implementing mentoring programmes and psychological and pedagogical support for teachers as potentially relevant models for the Kyrgyz education system. It is concluded that, in the context of the multi-ethnic and multi-faith societies of both countries, a motivated teacher with well-developed communication skills becomes a key agent in preserving intergenerational continuity and transmitting cultural traditions by fostering a dialogue based on trust between the family and the school.

Keywords: motivation in teaching, self-determination theory, family–school interaction, mentoring, psychological and pedagogical support, education in Kyrgyzstan, comparative pedagogy, generational continuity.