

## GLOBAL DISCIPLINES AND LANGUAGES IN KINDERGARTEN

**Munzira Rozikova,**  
JGPI, Jizzakh, Uzbekistan.

**Tatiana Ibragimova,**  
JGPI, Jizzakh, Uzbekistan.

**Resume:** The article focuses on the real school practice of primary school teachers in the field of science education. One of the goals of this research study was to better understand the dynamics of science-based school time in its interaction with other school or extracurricular time.

**Keywords:** Philosophy of education, language, preschool educational institution, relationship between an adult and a child

## ГЛОБАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ И ЯЗЫКИ В ДЕТСКОМ САДУ

**Мунзира Розикова,**  
ДЖГПИ, Джизак, Узбекистан.

**Татьяна Ибрагимова,**  
ДЖГПИ, Джизак, Узбекистан.

**Аннотация:** В статье основное внимание уделяется реальной школьной практике учителей начальных классов в области естественнонаучного образования. Одна из целей этого исследовательского исследования состояла в том, чтобы лучше понять динамику научно-ориентированного школьного времени в его взаимодействии с другим школьным или внешкольным временем.

**Ключевые слова:** философия образования, язык, дошкольное образовательное учреждение, отношения взрослого и ребенка

Свойства и субстанции, понятие материи, участвуют в загадке, чье сочувствие миру остается обязанностью учителя. Под эмпатией мы подразумеваем то, что Эммануэль Хуссет определил как «место познания смысла других от меня самого, несмотря на тот факт, что опыт другого я всегда отличен от моего и что никакое общение не может преодолеть их внешность» (Housset, 2000, стр. стр. 260. Определение взято из глоссария, разработанного Эммануэлем Хуссе...). В свою очередь, мы хотим определить класс детского сада как место для успешного проявления этой «сущности мира», которая может осуществляться управляемыми образовательными амбициями, когда они вкладывают работу в тело, на жест, движение, внимание на чувства, служащие открытию Другого и мира, так что внешность будет способствовать связи, представлению и мысли. Представление мира в детском саду частично переводится в соответствующее определение рабочих пространств, где мир может возникнуть в своем неудовлетворительном единстве, раскрыть себя (обнажить себя) и, в свою очередь, работать с ним как с субстанцией и материалом. Именно в этих привилегированных

отношениях класс может конституировать себя, стать для себя своим собственным пространством чувствительности, рефлексии и взаимодействия вокруг своих вопросов, за которые ручается учитель, потому что они открыты для рассуждений и логики своих свойств.

Но желательно четко обозначить глобальную ставку этого дидактического момента, например, чтобы учитель мог его написать, подумать, реализовать, проанализировать. Главный и насущный вопрос, который должен привлечь наше внимание, - это вопрос о языке, на котором работают воспитатели детского сада, а не только о том, на котором они говорят и пишут в классе ежедневные утверждения, общие и конкретные, предназначенные для общения со своими юными учениками. Если использование языка, который делают ученые, имеет тенденцию означать и объяснять мир, то его использование как учителя и учеников в классе не может быть отделено от вопроса о том, кто на нем говорит, и об идентичности, которую он приписывает себе.

Факт остается фактом: глобальный лингвистический подход, в котором школьный учитель выражает себя, остается и должен оставаться тем, который позволяет ему, прежде всего, быть понятным, а не отклоняться, как сказал бы Остин «от здравого смысла, т.е. от доказанного употребления слов» (Остин, 1962, стр. 144). Одна из областей, представляющих интерес для анализа этих школьных моментов, непосредственно касается этих «реальностей, о которых мы говорим словами» (Austin, 1962), чтобы перейти с прагматической точки зрения к определению осей локального семантического пространства (Victorri, 2004). Взяв за основу работу Ива Лесерфа над «глобальным научным проектом» (1994), мы можем поэтому попытаться узнать, есть ли в нашем распоряжении правильные инструменты для анализа с требованиями строгого и адаптированного научного подхода, феноменально наблюдаемого данные «реального», которые составляют эти школьные моменты, то есть:

"Для производства или сборки для этой цели инструментов, которые затем интегрируются в реальность и которые могут быть как материальными инструментами (измерительные приборы, машины и т. Д.), Так и абстрактными инструментами (системы рациональности, процедуры рассуждения и т. Д.) Методами, алгоритмическими и/или математическими объектами, тексты), все материальные и/или абстрактные инструменты, которые затем сами наблюдаются одновременно с остальной реальностью; в частности, для создания восходящей иерархии метаинструментов, то есть инструментов, которые организуют использование и наблюдение за другими ранее созданными инструментами в каскаде. » (Лесерф, 1994, с. 1).

Нам ясно кажется, что именно в свете этих дидактических пространств и темпоральности учитель на последующих этапах обзора деятельности будет обращать внимание на оценку выполненных учебных ситуаций, этих «высших функций». язык: в частности, описательная функция и аргументативная функция. » (Поппер, 1972).

### Список использованной литературы:

1. Ив Лесерф. Наука как сеть: проект манифеста союза местных рационалистов, 1994
2. Сирадж-Блатчфорд, И., изд. 1998 Пособие по разработке учебных программ для воспитателей дошкольного образования. Стаффордшир, Великобритания: TrenthamBooksLimited.
3. Бол, С. Дж. (2006). *Образовательная политика и социальный класс: избранные произведения Стефена Дж Болл*. Лондон: «Routledge».

- 
4. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. М.,1998.