

# Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы

Е. Г. Юдина,  
кандидат психологических наук

2 ноября 2000 г. в Психологическом институте РАО прошло заседание «круглого стола» «Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы», организованного Московским городским психолого-педагогическим институтом совместно с Московским комитетом образования<sup>1</sup>. Участниками «круглого стола» стали педагоги и психологи, занимающие разные позиции в системе дошкольного образования Москвы (ученые, практики, управленцы).

Открывая заседание «круглого стола», ведущая (Е.Г.Юдина) отметила, что практика психолого-педагогической диагностики начала распространяться в системе образования России в начале 90-х гг. XX в. За прошедшие несколько лет в этой области накопились проблемы, которые в последнее время активно обсуждаются психолого-педагогическим сообществом. Более того, некоторые из этих проблем настолько обострились, что их обсуждение вышло за пределы узкопрофессионального круга, они все чаще становятся предметом разбирательств на нормативно-правовом уровне. Обычно это происходит, когда диагностика связана с тяжелыми переживаниями для детей и их родителей и в конечном итоге становится источником грубейшего нарушения их прав. Дошкольное образование в этом смысле является весьма уязвимой сферой, поскольку психологическая травма, нанесенная ребенку в этом возрасте, особенно болезненно воспринимается как им самим, так и его родителями.

Очерчивая круг проблем для дискуссии, ведущая предложила рассматривать их как условно относящиеся к трем «слоям». Первый из них связан с практикой использования психолого-педагогической диагностики в дошкольном учреждении или при поступлении ребенка в школу. Основные проблемы, относящиеся к этому слою, можно было бы обозначить через вопросы «Кто диагностирует?», «Что выбирается в качестве предмета диагностики?», «Как это делается в каждом отдельном случае?», «Зачем проводится диагностика в каждом конкретном случае?». На первый план, таким образом, выдвигается круг вопросов, связанных с квалификацией и уровнем профессионализма практического психолога или педагога, занимающегося диагностикой.

Второй слой образуют проблемы, которые являются в большей степени теоретическими, связанными с научными представлениями о психологии развития, а также с закономерностями развития отечественного образования. Однако при ближайшем рассмотрении они оказываются достаточно тесно соприкасающимися с реальными процессами проведения

---

<sup>1</sup> «Круглый стол» проводился в рамках проекта при финансовой поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101а.

диагностических процедур в детских садах. Это вопрос о возрастной норме и критериях развития (ибо никакая диагностика не обходится без этих понятий); для дошкольного возраста эта проблема стоит особенно остро вследствие специфики развития ребенка в этот период. Это также вопрос о том, насколько тип развития связан с типом образования, вопрос, который возникает в контексте вариативности дошкольного образования: насколько зависит диагностика развития от типа образовательной программы? Это, наконец, вопрос о разных видах диагностики, в том числе о правомерности использования некоторых методик (например, проективно-личностных) в целях оценки качества образования. Какова роль тестирования в образовании вообще и в дошкольном образовании в частности, если вернуться к изначальному варианту, например, тесты достижений в этом возрасте не могут носить исключительно ЗУНовский характер?

К третьему слою проблем можно отнести этико-правовой аспект применения диагностики в дошкольном образовании. Данные проблемы становятся очень острыми в связи с использованием результатов диагностики для отбора и даже отсева детей при наборе в школу и при прохождении так называемых курсов подготовки к школе. В этом же контексте должна рассматриваться проблема информированности детей и их родителей о цели, результатах и процедурах диагностики, а также об их правах (в частности, о праве на отказ от обследования). Правомерно ли предоставление информации, полученной в результате обследования, родителям, педагогам и администрации дошкольного учреждения, или она должна считаться анонимной и конфиденциальной? Если да, то в какой степени и какова этически приемлемая форма такого информирования? Является ли практика нарушения прав детей и их родителей следствием недостаточной профессиональной подготовленности практических психологов и других специалистов, занимающихся диагностикой либо нормативно-правовая ситуация с диагностикой в образовании, в принципе, недостаточно определена?

Очевидно, что сам по себе принцип диагностики развития детей остается чрезвычайно актуальным в системе дошкольного образования. В связи с этим необходимо оценить место и возможности психолого-педагогической диагностики в дошкольном учреждении и определить те запреты и границы, которые не должны нарушаться в практике диагностирования. Участникам «круглого стола» было предложено обсудить эти проблемы в двух режимах: анализа ситуации и выдвижения конкретных предложений. В дискуссии приняли участие М.А. Холодная, Д.Б. Богоявленская, Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева, Р.Б. Стеркина, Р.Д. Триггер, М.М. Семаго, Т.И. Алиева, К.Ю. Белая, Н.Г. Родюшкина, Н.Я. Семаго, О.П. Гаврилушкина, Н.П. Чурсина, Т.Д. Марцинковская, Т.А. Бойко, Н.Н. Авдеева.

Дискуссия началась с обсуждения общих проблем, имеющих в практике применения диагностических методов при приеме детей в школу. Основная проблема возникает там, где результаты такой диагностики используются для отсева детей или для «селекции» их при формировании классов. При этом диагностика детей, является необходимым условием поступления в школы с развивающим типом образования (в частности, системы В.В. Давыдова, Л. В. Занкова). Необходимо отметить, что сами авторы этих педагогических систем были категорически против всякого отбора детей для программы. Наблюдающаяся практика имеет различные негативные последствия. Возникает порочная система: берут развивать не слабых детей, а тех, кто и так будет хорошо учиться. Кроме того, в критический период поступления в школу совершенно недопустимо травмировать детей и их родителей «ярлыком» неготовности к школе. Стоит при этом учесть, что поставленный диагноз зачастую очень слабо обоснован, поскольку выбор методов тестирования по отношению к конкретной цели, процедура проведения диагностики и интерпретация полученных данных часто вызывают серьезные сомнения. Диагностика нередко проводится бездумно и без ясной цели. Единственным бесспорным мотивом может быть коммерческий: школа нередко организует такую систему подготовки, при которой детей просто натаскивают на данную

диагностику. Эти курсы (или прогимназии) – платные, да и сама система тестирования в большинстве случаев платная.

Но даже если представить себе, что результаты этой диагностики дают достоверную информацию о развитии детей, то возникает вопрос: а куда девать остальных (не таких развитых и умных)? Кроме того, меняется сам подход к образованию – мы проводим селекцию детей по уже имеющимся знаниям и навыкам, в то время как мы всегда призывали педагогов работать в зоне ближайшего развития ребенка. Далее: кто сказал, что отбирать в классы нужно детей одного уровня? Не существует данных, согласно которым обучение сильных учеников вместе со слабыми является неэффективным. В частности, Н.С.Лейтес считает, что все дошкольники потенциально одарены, не может быть неталантливого ребенка. Если у ребенка возникает проблема с обучением, то виновата система, а не ребенок.

Рассмотрим, каким образом проводится отбор детей. Обычно используются тесты, причем довольно часто людьми недостаточно квалифицированными; всем известна проблема плохой профессиональной подготовки психологов, работающих в дошкольных учреждениях и школах.

Но даже если психолог владеет тестом, недопустимо ставить диагноз на основании одного или даже нескольких показателей. Сами по себе, изолированно, плохая память или высокий уровень воображения ни о чем не свидетельствуют. Плохая память может компенсироваться хорошей произвольностью, а очень развитое воображение может быть при диагнозе «шизофрения». При использовании тестов совершенно необходимо также учитывать их высокую чувствительность к уровню социализации. По данным последних американских исследований, например, 10 теснейшим образом связан с социальным статусом отца ребенка, а также с витальными факторами – качеством питания, экологическими показателями и т. п. Таким образом, если мы отбираем детей на основании только результатов теста, то при этом мы производим селекцию по социальным показателям.

Особая проблема возникает, когда в сознании практических психологов диагностика должна обязательно повлечь за собой коррекцию. Если тестируют объем кратковременной памяти, и он почему-либо не удовлетворяет психолога, то считается, что его нужно тренировать, невзирая на возрастную и личностную специфику развития ребенка. Критериально ориентированный тест – это просто инструмент в руках исследователя, а не развивающая методика. Не определена и юридическая ситуация: кто отвечает за последствия тестирования?

Рассматриваемая проблема не исчерпывается кругом вопросов, связанных с подготовкой к школе. Эти проблемы возникают «на выходе» из детского сада, но имеет смысл обратиться и к тому, что происходит «на входе». Сейчас очень часто проводится отбор детей в дошкольные учреждения с трехлетнего возраста, и для этого используется психологическая диагностика. Психологи просто зарабатывают деньги, тестируя детей и отбирая их по заказу администрации. Рыночные отношения очень активно проникают в сферу образования и становятся доминирующим фактором при определении целей и ценностей образования.

Однако, отвечая на поставленный вопрос «зачем?», необходимо иметь в виду и те действительные проблемы, с которыми сталкивается школа. Существует реальная проблема отбора для популярных школ, которые каждый год вынуждены проводить конкурс. А на каких основаниях? Им как-то нужно решать эту проблему.

Но при рассмотрении проблемы диагностики в дошкольном учреждении главным вопросом действительно является вопрос «зачем?». Во многих детских садах воспитателей заставляют заполнять карты развития на всех детей, без исключения, начиная с 1 года. Диагностика становится формой отчетности, и воспитатель, вместо того чтобы заниматься ребенком, тратит время на заполнение этих карт. Видимо, для оптимизации педагогического процесса гораздо важнее диагностировать педагогов, а не детей.

При обсуждении проблемы тестирования следует помнить, что тесты устаревают. Благодаря тому, что из тестов делают развивающие методики, они перестают быть инструментом диагностики. Дети могут приходиться на процедуру тестирования уже подготовленными именно к этому тесту. В качестве примера можно привести графический диктант, который во многих детских садах давно используется как развивающее задание.

Основная проблема заключается в том, что психологи пошли на поводу у педагогов и у администрации образовательных учреждений, а также у рынка. Заказ и цель диагностики часто определяются психологически неграмотными педагогами. Этим и можно объяснить, что диагностике подвергаются буквально все сферы развития и какими угодно методами, включая и проективно-личностные. Как правило, квалификации тех психологов, которые работают в детских садах и школах, не всегда хватает даже на грамотное проведение и интерпретацию результатов простых тестов, не говоря уже о проективных методиках.

Было отмечено, что диагностика в образовании возникла с гуманными целями. В основном она должна была использоваться для выделения детей с аномалиями в развитии и имела своей целью оказание помощи таким детям. Необходимо, чтобы психологическая диагностика была направлена на личность ребенка и психолог стремился помогать, а не корректировать его развитие. При этом личностные тесты из-за сложности их проведения и интерпретации полученных данных могут применяться только высокопрофессиональными психологами. Совершенно необходимо ввести законное нормирование проведения диагностики, в частности надо запретить тестирование ребенка без разрешения родителей.

Было высказано мнение, что нельзя давать специальные психологические методики в руки педагогов, так как они не обладают достаточной квалификацией. Педагоги должны осуществлять педагогическую диагностику, основанную на простых методах и фиксирующую достижения ребенка. И поскольку существует ситуация вариативности образовательных программ в дошкольном образовании, то примером может служить программа «Развитие», которая сопровождается специальной диагностикой достижений детей. При этом важно, что в диагностику включены способы, с помощью которых ребенок приобрел эти достижения.

В ходе дискуссии обсуждался еще один возможный аспект ответа на вопрос «Зачем проводится диагностика в дошкольном учреждении?», который возникает, если посмотреть на эту проблему с точки зрения самого ДООУ. Часто ситуация определяется просто тем, что есть ставка психолога и имеются соответствующие модные течения. Заведующая ожидает, что вдруг в результате произойдет что-нибудь хорошее. Эта ситуация еще сравнительно нова, и опыт только накапливается. Возникает вопрос: а зачем тогда детскому саду психолог? Ответ лежит на поверхности – для отчетности. Проведение диагностики сопровождается большим количеством бумаг, красивых таблиц, а кроме того, происходит имитация пользы для ребенка, а значит, можно легко отчитаться. Возможна и другая ситуация – психолога превращают в педагога, поскольку не знают, что еще с ним делать.

Во время дискуссии прозвучало, однако, и такое мнение, что умная заведующая детским садом знает, как можно использовать психолога. Она способна поставить перед ним четкую цель, и тогда никаких проблем не возникает.

Действительной проблемой является подготовка практического психолога для детского сада и школы. Квалификация и профессионализм психолога очень часто оставляют желать лучшего. И основной недостаток подготовки практического психолога (даже с высшим образованием) в том, что его знания обычно слишком теоретические и отвлеченные. Для подготовки практического психолога важны практика наблюдения, умение вступать в контакт с детьми. Для оказания помощи практическим психологам следовало бы создать консультативный совет.

Несмотря на то, что классические тесты устаревают, их нормативы не меняются и не учитывается современная ситуация. По данным медиков, 75 – 80% детей имеют проблемы в

физическом и нервно-психическом развитии. Следовательно, и норма развития сильно изменилась.

Тем не менее, вариативные программы предъявляют к ребенку все более высокие требования, вместо того чтобы его пощадить. Возникает парадокс: акселерация закончилась, начался период инфантилизации, но этого никто не принимает в расчет. Необходимо приспособить имеющуюся диагностику к современным условиям.

В ходе обсуждения принципа учета одаренности детей при формировании групп были приведены результаты конкретных исследований. Согласно полученным данным, в смешанных группах из музыкально одаренных детей и детей с обычными музыкальными способностями последние сделали сильный рывок в музыкальном развитии и позже весьма успешно учились в музыкальной школе. Что касается диагностики в ДОУ, была обоснована позиция, согласно которой основной акцент, безусловно, стоит делать на педагогической диагностике. Это позволяет педагогу отслеживать продвижение ребенка, и в этом смысле карты развития могут быть очень полезны.

Был отмечен важный аспект применения диагностики в образовании – использование ее в сфере аттестации дошкольного учреждения. Широкое распространение психолого-педагогической диагностики в детских садах произошло, в частности, и в связи с введением аттестации при отсутствии других рекомендованных методов. Очень важно оценивать качество образования в образовательном учреждении с помощью адекватных методов. Таким образом, была затронута фундаментальная проблема общих подходов и конкретных способов оценки качества образования. В условиях вариативности дошкольного образования авторы программы должны предоставлять и инструментарий такого оценивания, т.е. конкретные способы диагностики.

Проблема подготовки практических психологов в ходе дискуссии поднималась и самими психологами, работающими в образовательных учреждениях. Именно недостаточная компетентность большинства педагогов-психологов в дошкольных учреждениях является основной причиной обсуждаемых проблем. Доморощенные психологи не знают психологических особенностей возраста детей, не имеют инструментария, но обладают очень высокой самооценкой и не всегда готовы учиться. Проблема усугубляется тем, что проверяющие чиновники также не слишком компетентны в психологии и часто не могут заметить непрофессиональных действий такого психолога. Очень важно, чтобы психологов контролировали квалифицированные психологи.

Особый аспект этой проблемы был отмечен студентами психологических факультетов педагогических университетов. В частности, студенты говорили о формализме в профессиональной подготовке психологов, о плохо организованной психологической практике. К сожалению, процесс прохождения психологической практики нередко ориентирован только на бумажную отчетность и не обеспечивает студенту необходимых практических навыков.

Однако если работает психолог-профессионал, то особых проблем не возникает. На примере конкретного учреждения «школа – детский сад» можно увидеть, как проводится диагностика, направленная на помощь детям. Диагностирование происходит в присутствии родителей, диагноз при этом не ставится. Целью такой диагностики является, во-первых, консультация для родителей, а во-вторых, определение того, каким ребенком приходит в школу. Если у ребенка проблема, то приглашается дефектолог. В ходе дискуссии, правда, выяснилось, что и в данном образовательном учреждении формирование классов происходит по итогам обследования, что и там существует система подготовки детей к школе, причем осталось не совсем ясным, какой, собственно, тип подготовки реализует эта система и каким образом осуществляется помощь детям по результатам диагностики.

Было также отмечено, что еще одним важным аспектом проведения диагностики в образовательном учреждении является ее организация. Если перед диагностикой действи-

тельно стоит задача оказывать ребенку помощь, а не формировать группы, то нет необходимости проводить специальную диагностику сразу, без учета адаптационного периода. В этот период основным средством диагностики должно быть наблюдение в группах, в процессе которого психолог и обнаруживает «проблемных» детей. Это значит, что совершенно не обязательно диагностировать всех детей подряд: наблюдение экономит время и силы. Позже психолог вместе с педагогом разрабатывает конкретную программу помощи этим детям. Важно, чтобы психолог работал в тесном контакте с педагогом. Кроме того, одним из эффективных показателей является динамика продвижения детей «по программе». Отслеживая эту динамику, можно составить достаточно полную картину развития ребенка.

В качестве одного из возможных способов диагностики в свободной форме был приведен пример диагностики совместной игры ребенка с родителями. Психолог, наблюдая этот процесс, ведет «карту взаимодействия», фиксируя, чего в этом взаимодействии не хватает и что хорошо. Делается видеозапись таких игр, а затем происходит их обсуждение с родителями и педагогами.

Была представлена позиция, относящаяся к дефектологическому контексту диагностики развития. Важно очень точно понимать, зачем проводится диагностика развития. По ее результатам, конечно, не ставится диагноз, но создается психолого-дефектологический портрет ребенка. При этом необходимо работать в зоне ближайшего развития ребенка. Наиболее плодотворным является подход к данной проблеме, заявленный Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. Ни в коем случае нельзя приклеивать к ребенку ярлык диагноза, так как он способен повлиять на траекторию развития ребенка. Работая в зоне ближайшего развития, психолог и дефектолог могут и диагностировать, и корректировать развитие ребенка, давая ему возможность продвигаться. Коррекция обязательно должна сопровождать диагностику. Иначе зачем нужна диагностика? И конечно, совершенно необходимо сообщать результаты диагностики и педагогу, и родителям.

В ходе дальнейшего обсуждения, однако, было отмечено, что тезис о необходимости коррекции по результатам диагностики, видимо, совершенно справедлив, когда речь идет о действительных отклонениях в развитии, но вызывает сомнение, если мы имеем дело с вариантом нормы. Результатом диагностики может быть индивидуальный вариант развития, и необходимость его коррекции зачастую диктуется либо конъюнктурными, либо другими, не относящимися к делу соображениями. С осторожностью следует обращаться с конфиденциальной информацией, которая часто содержится в результатах диагностики: важно учитывать, кому и в какой форме она может сообщаться. Это один из основных вопросов этики работы практического психолога. К сожалению, вопросы профессиональной этики очень мало разработаны в нашей стране, в результате чего нередко нарушаются права детей и их родителей.

Этические и правовые проблемы получили свое дальнейшее развитие в выступлениях практиков, а также в историко-психологическом и общегуманитарном контексте. Психологи-практики обсуждали проблему серьезной психологической травмы для ребенка при проведении стандартной диагностики, поскольку она связана с экспертной ситуацией, в которую ставится ребенок. Бланковая или другая специальная диагностика нужна лишь в исключительных случаях, психологу многое становится ясным из беседы с ребенком. Был представлен опыт, когда на основании полученных данных психолог делал прогноз относительно того, какого типа педагог был бы наиболее эффективен для конкретного ребенка. Таким образом, происходил не отбор детей под программу, но подбор педагога для детей. Но даже такое тестирование необходимо проводить по желанию детей и их родителей и только в том случае, когда дети уже зачислены в школу.

Современная ситуация в сфере психологической диагностики в образовании вызывает ассоциации с положением в 30-х гг., когда было выпущено известное постановление, касающееся педологии. Не хотелось бы, чтобы и нынешняя ситуация закончилась подобным

образом, поэтому обращение к этой теме можно считать более чем своевременным. Конечно, необходимы конкретные меры, которые бы регулировали проведение тестирования. Нельзя забывать, что существует понятие нормы возрастной и нормы индивидуальной; их ни в коем случае нельзя путать в процессе диагностики. Кроме того, очень важно иметь в виду, что нынешняя ситуация в некотором смысле является естественной, поскольку правила и ограничения в этой сфере только нащупываются. Практические психологи нуждаются в помощи и поддержке.

Действительно, проблема повальной психологической диагностики в образовании уже вышла за пределы профессионального сообщества и носит более широкий общественный и гуманитарный характер. Это объясняется тем, что диагностика распространяется все шире, почти бесконтрольно и имеет дискриминационный оттенок. Она становится новой социальной технологией. Свидетельством общественного интереса к этой проблеме, в частности, является тот факт, что весной этого года прошел «круглый стол» по проблемам психологической диагностики в образовании, организованный Институтом человека РАН. В этом мероприятии участвовали специалисты-гуманитарии, в том числе не имеющие прямого отношения к сфере образования. В результате была начата гуманитарная экспертиза данной ситуации. Совершенно необходима ее концептуальная проработка, к которой надо привлечь специалистов более широкого профиля, в частности философов, занимающихся этической проблематикой. К тому же следует разработать учебный курс «Психологическая этика» для студентов педагогических и психологических университетов.

В заключение участники «круглого стола» приняли резолюцию.

**Резолюция «круглого стола»  
«Психолого-педагогическая диагностика  
в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы»**

В последнее время в дошкольных учреждениях России, и в частности Москвы, широкое распространение получила психолого-педагогическая диагностика. Поначалу введение диагностики в систему образования объяснялось насущной необходимостью обратить внимание педагогов на индивидуальность ребенка, на присущие лично ему интересы и склонности. Важно было, чтобы педагоги строили свои действия при учете этой информации о ребенке. Однако со временем практика диагностики исказила эти первоначальные цели и оказалась сопряженной с множеством проблем профессионального, этического и правового характера.

Эти проблемы стали предметом обсуждения на заседании «круглого стола» «Психолого-педагогическая диагностика в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы», организованного 2 ноября 2000 г. в Психологическом институте РАО.

Участники дискуссии отметили, что современная ситуация в сфере диагностики в дошкольном образовании является естественным результатом развития психологической службы в образовании, которая едва насчитывает 10 лет.

Очень остро была поставлена проблема использования результатов психолого-педагогической диагностики в практике дошкольного образования, особенно в контексте готовности детей к школе.

Были обсуждены такие вопросы, как качество используемых диагностических методик; целесообразность их использования на отдельных этапах образовательного процесса; квалификация педагогов-психологов и педагогов, проводящих диагностику; проблема представления результатов диагностики педагогам и родителям.

Было отмечено, что в условиях вариативности образования, в ситуации модернизации дошкольного образования и учитывая короткий путь развития психологической службы в образовании Москвы, необходимо предоставить педагогам-психологам как консультативную, так и сопровождающую помощь.

Участники обсуждения считают необходимым:

1. Разработать пакет документов, касающихся концептуальных, а также нормативно-правовых оснований использования диагностических процедур в практике работы дошкольного образовательного учреждения. В пакет должны входить:

- концепция под условным названием «Роль и место психолого-педагогической диагностики в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения», которая выступит основанием для решения основных проблем, возникающих в дошкольной практике;
- этический кодекс педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения;
- проект Положения о педагоге-психологе дошкольного образовательного учреждения, отражающий функционал, права и обязанности и учитывающий видовую специфику дошкольных образовательных учреждений;
- рекомендации по проведению диагностико-консультативной работы с детьми 5- и 6-летнего возраста, направленной на выявление уровня и особенностей развития ребенка, а также на выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для его развития и подготовки к школе.

2. Разработать и внести предложения по модификации существующих курсов подготовки и переподготовки педагогов-психологов для системы дошкольного образования. Разработать курс «Психологическая этика» и содействовать его включению в практику подготовки и переподготовки педагогов-психологов для дошкольных образовательных учреждений.

3. Внести предложения по созданию системы консультирования и сопровождения педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений.

4. Организовать серию «круглых столов», предметом обсуждения которых стали бы базовые проблемы, сопряженные с проблемами использования диагностики в дошкольном образовательном учреждении. В частности, предметом такого обсуждения может стать фундаментальная проблема способов оценки качества образования, в том числе в процессе аттестации в дошкольном образовательном учреждении.

5. Упорядочить систему контроля за деятельностью педагогов-психологов в дошкольном образовательном учреждении посредством переводе результатов работы из плана отчетности в план практической деятельности.

6. Отметить важность подхода, согласно которому основной удельный вес диагностики в дошкольном образовательном учреждении должен приходиться на «отслеживание» динамики, темпов и направления развития ребенка самими педагогами дошкольного образовательного учреждения.

7. Обеспечить условия для возникновения широкой междисциплинарной этической экспертизы и контроля за соблюдением прав детей и их родителей в процессе использования результатов диагностики в дошкольном образовательном учреждении.

г. Москва, 2 ноября 2000 г.