



Наукові перспективи  
Видавнича група

# Перспективи та інновації науки



Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського

Видавнича група «Наукові перспективи»

Луганський державний медичний університет

Громадська наукова організація «Система здорового довголіття в мегаполісі»

Християнська академія педагогічних наук України

Всеукраїнська асоціація педагогів і психологів з духовно-морального виховання

*за сприяння КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м.Києва",  
Центру дієтології Наталії Калиновської*

## ***«Перспективи та інновації науки»***

№ 2(60) 2026

Київ – 2026

**Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University**

**Publishing Group «Scientific Perspectives»**

**Luhansk State Medical University**

**Public scientific organization "System of healthy longevity in the metropolis"**

**Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine**

**All-Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Spiritual and Moral  
Education**

*with the assistance of the KNP "Clinical Hospital No. 15 of the Podilsky District of Kyiv",  
Nutrition Center of Natalia Kalinovska*

# ***"Prospects and innovations of science"***

**№ 2(60) 2026**

**Kyiv – 2026**

ISSN 2786-4952 Online

УДК 001.32:1/3](477)(02)

Ідентифікатор медіа - R40-05846

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2\(60\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60))

**«Перспективи та інновації науки»: журнал. 2026. № 2(60) 2026. С. 3763**



**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.09.2021 № 1017 журналу присвоєно категорію "Б" із психології та педагогіки**

**Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.04.2023 № 491 журналу присвоєно категорію "Б" із медицини: спеціальність 222**

*Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління» (Рішення від 16.02.2026, № 6/2-26)*

*Журнал видається за підтримки КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м.Києва", Центру дієтології Наталії Калиновської*



Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar

*Електронний науковий журнал «Перспективи та інновації науки» заснований з метою висвітлення актуальних питань теорії та практики медицини, біології, біотехнології та реабілітації в Україні, за кордоном. Видання розраховано на науковців, викладачів, педагогів-практиків, представників органів державної влади та місцевого самоврядування, здобувачів вищої освіти, громадсько-політичних діячів*

*Згідно Порядку формування Переліку наукових фахових видань України, затвердженого наказом МОН України від 15.01.2018 № 32, повнотекстовий доступ до наукових статей журналу представлений на платформі «Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського НАН України та в Національному репозитарії академічних текстів*

**Голова редакційної колегії:**



**Вадзюк Степан Несторович** - доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри фізіології з основами біоетики та біобезпеки Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України (Україна)

**Заступник голови редакційної колегії: Торяник Інна Іванівна** - доктор медичних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії вірусних інфекцій Державної установи «Інститут мікробіології та імунології імені І.І. Мечникова Національної академії медичних наук України» (Харків, Україна)

**Редакційна колегія:**

- **Алієв, Ельнур М.** - доктор медичних наук, професор, професор Азербайджанського медичного університету (Азербайджан)
- **Бабова Ірина Костянтинівна** - доктор медичних наук, професор, старший науковий співробітник відділу економічного регулювання природокористування ДУ "Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень Національної академії наук України", лікар ФРМ (фізичної та реабілітаційної медицини) ДУ "Територіальне медичне об'єднання МВС України по Одеській області" (Одеса, Україна)

**Шідловський О.В., Морозович І.І.** **2757**  
*РЕЗУЛЬТАТИ ХІРУРГІЧНОГО ЛІКУВАННЯ ХВОРИХ НА АУТОІМУННИЙ ТИРЕОЇДИТ З ВУЗЛОУТВОРЕННЯМ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ ВІТАМІНУ С*

**Шкварковський І.В., Москалюк О.П., Пижик М.А., Козловська І.М., Русак О.Б.** **2766**  
*ВИКОРИСТАННЯ ВЛАСНОГО СПОСОБУ ПЛАСТИКИ ВЕНТРАЛЬНИХ ГРИЖ*

**Шмалько О.О.** **2777**  
*БЕЗПЕКА ЛІКАРСЬКИХ ЗАСОБІВ: ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ*

**Шумко Г.І., Амаріца Е.Г., Ковальчук І.В., Савчук А.Г.** **2788**  
*MINOSA: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ, АЛГОРИТМИ ДІАГНОСТИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЛІКУВАННЯ*

## СЕРІЯ «Психологія»

**Halushchak V.** **2797**  
*ACHIEVEMENT MOTIVATION IN THE STRUCTURE OF STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY*

**Kostiu S., Almashi S.** **2810**  
*PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL READINESS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS*

**Krynichko V.V.** **2823**  
*STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ORGANIZATION OF THE BODILY SELF: CONCEPTUAL DIMENSIONS OF THE BODY SCHEMA, BODY IMAGE, AND BODILY SELF-CONSCIOUSNESS*

**Авротинський В.І.** **2838**  
*ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ*

**Анненков В.М.** **2848**  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ*

**Балицька А.А., Демченко А.В., Мукомел С.А.** **2861**  
*ПСИХОЕМОЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО РОБОТИ З ПАЦІЄНТАМИ З ХРОНІЧНИМ БОЛЕМ*

- Бачеріков О.В.** **2877**  
*МЕДІАТОРНА РОЛЬ САМОСПІВЧУТТЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЕМОЦІЙНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ДОРОСЛИХ ОСОБИСТОСТЕЙ*
- Богдановський С.О.** **2891**  
*БУФЕРНА РОЛЬ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ*
- Бойченко М., Ставицька С.** **2903**  
*ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРСПЕКТИВ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МАЙНДФУЛНЕС В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ*
- Большакова А.М., Ключев М.О.** **2915**  
*ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ ЦИВІЛЬНИХ – ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ТА ВІЙСЬКОВИХ З БОЙОВИМ ДОСВІДОМ: МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ВОЄННОГО СТРЕСУ*
- Боснюк В.Ф., Фомич М.В.** **2929**  
*ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПЕРЕБУВАННЯ У ПОЛОНІ КОМБАНТАНТІВ*
- Бочелюк В.Й.** **2941**  
*СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СТРЕСОГЕННОГО СОЦІУМУ*
- Брецько І.І., Алмаші С.І., Войтович В.В.** **2954**  
*ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ: ГЕНДЕРНО-ВІКОВИЙ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТИ*
- Бреян А.В., Панов М.С.** **2966**  
*ДЕТЕРМІНАНТИ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ*
- Булгакова Т.М., Мельник І.В.** **2981**  
*ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ*
- Вацлавів В.О.** **2992**  
*ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ В ЕКСТРИМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ*

- Вдовіченко О.В., Кондратьєва І.П.** **3005**  
*ПРОФІЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ*
- Галян І.М.** **3018**  
*ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ*
- Гергель Є.Л.** **3031**  
*ДИФЕРЕНЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ*
- Горанін В.Ю.** **3044**  
*ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ «РІВНИЙ-РІВНОМУ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ БОЙОВИХ ДІЙ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ І ПЕРСПЕКТИВИ, ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПСИХОСОЦІОІНЖЕНЕРІЇ*
- Горбенко С.Л., Лисенко А.Г., Грибова М.І.** **3060**  
*ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ*
- Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О., Вічалковська Н.К., Мудрак С.М.** **3073**  
*МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНИХ АНТИ-СТРЕСОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДВИЩЕННІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ДОСВІДОМ НАСИЛЬСТВА*
- Грись А.М., Гуцол К.В.** **3087**  
*НАРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОКРАТИВСЬКОГО ДІАЛОГУ В КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІЙ ТЕРАПІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ*
- Гулий Ю.І., Жидко М.Є., Долгополова О.В.** **3100**  
*СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ «ПРОВИНУ ВЦІЛІЛОГО»*
- Гуляєва О.В., Фрідман О.А.** **3113**  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ З ПРОДАЖУ: РОЛЬ ЗАЛУЧЕНОСТІ, ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЇ*

- Дзюнь Х.Б.** **3124**  
*ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ЦІННИС-  
НИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ*
- Дідковська Л.І.** **3139**  
*ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД У РОБОТІ З АДИКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ:  
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ*
- Сльчанінова Т.М., Лисенко Л.М.** **3148**  
*ПСИХОЕМОЦІЙНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕ-  
СЕЛЕНЦІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ*
- Заміщак М.І.** **3160**  
*ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ У  
ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ  
АСПЕКТИ*
- Запека Я.Г., Рибальченко С.О.** **3172**  
*ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ  
ВІЙНИ*
- Клименко Р.В.** **3185**  
*ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ РОЗГЛЯДУ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ОСОБИС-  
ТОСТІ В ПРОСТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ*
- Колесник В.В.** **3197**  
*ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР ЖІНОЧОГО НЕПЛІДДЯ З ПОЗИЦІЇ  
ТЕОРІЇ ІСТОРІЇ ЖИТТЯ: ЕВОЛЮЦІЙНІ КОМПРОМІСИ ТА СТРЕС,  
ПОВ'ЯЗАНИЙ З НЕПЛІДНІСТЮ*
- Кононова М.М., Перетяцько Л.Г.** **3213**  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО  
ІНТЕЛЕКТУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПСИХОЛОГІВ В  
УМОВАХ ВІЙНИ*
- Костю С.Й., Алмаші С.І.** **3226**  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙ-  
КОСТІ ТА ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У  
КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ ДИТЯЧОЇ ТРИВОЖНОСТІ*
- Крамченкова В.О., Бондар Г.Г., Оганян М.В.** **3236**  
*КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК МОДЕРАТОРИ ПСИХІЧОЛОГІЧНОГО  
БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ*

UDC 159.922.8:37.015.3

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2\(60\)-2810-2822](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-2810-2822)

**Kostiu Svitlana.** c.p.s., as.prof, Mukachevo State University <https://orcid.org/0000-0002-1799-4043>

**Almashi Svitlana** Senior Lecturer at the Department of Psychology Mukachevo State University <https://orcid.org/0000-0002-5494-9014>

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL READINESS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Abstract.** The article analyzes the psychological aspects of school readiness in children with special educational needs in the context of inclusive education. Psychological readiness for school education is considered as a complex multi-component formation that covers the cognitive, emotional-volitional, social, and personal spheres of a child's development and ensures their successful adaptation to a new social situation of development. It is emphasized that school readiness is not limited to the formation of learning skills, but also involves the acceptance of the social role of a student, the development of emotional self-regulation, voluntary behavior, and interpersonal interaction skills.

The study used theoretical analysis of scientific sources, Kern-Yrasek's school readiness orientation test, observation, formative and control experiments, and mathematical statistics methods. Empirical studies of older preschool children showed predominantly average and high levels of school readiness, while at the same time, most of the subjects showed increased anxiety, uncertainty about their own safety, and insufficiently formed social positions as students.

Based on the results obtained, an experimental training program for developing social readiness for school was developed and tested, implemented mainly in the form of games.

The results of the formative experiment confirmed its effectiveness in minimizing fears, aggression, and emotional instability in children with special educational needs, as well as increasing their self-confidence and readiness for school.

The study does not exhaust all the issues related to preparing children with special educational needs for school.

Prospects for further scientific research are linked to expanding the age range of the subjects, improving corrective and developmental psychotechnologies, and in-depth study of the mechanisms of socio-psychological adaptation in an inclusive educational environment.

**Keywords:** school readiness; special educational needs; psychological development; inclusion; adaptation; preschool education.

**Костю Світлана Йосипівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево, <https://orcid.org/0000-0002-1799-4043>

**Алмаші Світлана Іванівна** старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево, <https://orcid.org/0000-0002-5494-9014>

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Анотація.** У статті здійснено аналіз психологічних аспектів готовності до школи дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Психологічна готовність до шкільного навчання розглядається як комплексне багатокomпонентне утворення, що охоплює пізнавальну, емоційно-вольову, соціальну та особистісну сфери розвитку дитини та забезпечує її успішну адаптацію до нової соціальної ситуації розвитку. Наголошено, що готовність до школи не обмежується сформованістю навчальних умінь, а передбачає прийняття соціальної ролі учня, розвиток емоційної саморегуляції, довільної поведінки та навичок міжособистісної взаємодії.

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукових джерел, орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна–Ірасека, метод спостереження, формувальний і контрольний експерименти та методи математичної статистики. Емпіричне вивчення дітей старшого дошкільного віку засвідчило переважно середній і високий рівні готовності до школи, водночас у більшості досліджуваних виявлено підвищену тривожність, невпевненість у власній безпеці та недостатню сформованість соціальної позиції учня.

З урахуванням отриманих результатів було розроблено та апробовано експериментальну тренінгову програму формування соціальної складової готовності до школи, реалізовану переважно в ігровій формі. Результати формувального експерименту підтвердили її ефективність щодо мінімізації страхів, агресивності й емоційної нестабільності у дітей з особливими освітніми потребами, а також підвищення рівня їхньої впевненості в собі та готовності до шкільного навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблематики формування готовності до школи дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуються з розширенням вікового діапазону досліджуваних, удосконаленням корекційно-розвивальних психотехнологій та поглибленим вивченням механізмів соціально-психологічної адаптації в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Ключові слова:** готовність до школи; особливі освітні потреби; психологічний розвиток; інклюзія; адаптація; дошкільна освіта.

**Introduction.** The content of psychological readiness for school is dynamic, constantly developing and becoming more complex. While preschoolers are capable of many actions, their cognitive abilities should not be overestimated. Logical thinking begins to form but is not yet typical; their thinking remains specific to the preschool stage. Higher forms of visual thinking emerge as a result of intellectual development, and other mental processes show similar specificity.

At this age, children should be prepared for the leading activity of the next stage – learning. Developing relevant learning skills ensures, as noted by O. Usova, a “high level of learnability,” reflected in the ability to identify a learning task and turn it into a personal goal. Overcoming fear of difficulties and developing persistence help children cope with school challenges independently or with minimal assistance.

Self-discipline and organization depend largely on the child’s sensitivity to adult guidance as a carrier of social norms. Recent studies show that six- and seven-year-olds possess strong physical and cognitive abilities but often display emotional instability, fatigue, and situational behavior.

Research on children with special educational needs (SEN) (Kots, Yatchuk, 2019) indicates difficulties in emotional regulation, anxiety, and weak volitional control, which requires targeted psychological correction.

The term “*children with special educational needs*” emphasizes the need for additional educational support for children with developmental differences.

However, diagnostic assessments of such children remain limited and highly specialized due to their complexity. Therefore, the **social component of school readiness** in children with SEN requires further research and practical attention (Rosenfield, 2013).

**Theoretical background.** A significant contribution to the study of children’s school readiness was made by L. Venger and his colleagues. Their theoretical framework is based on a fundamental principle of Soviet psychology – that all psychological characteristics of a person are formed through various types of activity. Venger emphasized that a preschool child cannot possess “school” qualities in their pure form, since every psychological process develops within the type of activity for which it is required (Howard & Hoffman, 2018). Therefore, these features cannot emerge without changing the child’s way of life and the learning conditions typical of preschool institutions. On this basis, Venger argued that **psychological readiness for school** does not mean that a child already has “school” characteristics, but rather that they possess **the prerequisites for their further development**. Preschool age (from three years) marks the beginning of the child’s interaction not only with adults but also with peers. However, many parents underestimate the importance of peer communication.

They may question the need for kindergarten if the child can stay at home with a caregiver, believing that play on the playground is unproductive or even dangerous. Instead, they prefer early academic learning - reading, writing, and foreign languages – considering it more beneficial (Nilholm, 2021).

The main aspects of psychological readiness for school include:

1. **Communication and social competence** – the ability to interact with peers and adults, develop empathy, understand social norms, and engage in cooperative activities.
2. **Self-control and self-regulation** – the capacity to manage one’s behavior and emotions, adapt to new situations, and solve problems.
3. **Speech and communication development** – the ability to express thoughts clearly, understand others, and communicate effectively.
4. **Motor skills and coordination** – physical abilities that support participation in play and learning activities, such as writing, cutting, and crafting.
5. **Learning readiness and independence** – the ability to listen attentively, follow teacher instructions, and perform basic self-care tasks.
6. **Psychological resilience and adaptability** – the ability to adjust to new routines, rules, and expectations at school.
7. **Motivation and learning interest** – curiosity and desire to learn and explore new knowledge.

Parents, educators, and specialists play a crucial role in supporting children’s psychological readiness for school by providing guidance and creating a supportive developmental environment.

**Research methods.** Theoretical analysis of scientific sources, diagnostic methods (Kern - Yirasek test), observation method during work with children, formative and control experiments, and methods of mathematical statistics (quantitative and qualitative analysis).

The research was conducted in several stages and combined both theoretical and empirical methods. The theoretical stage included a comprehensive analysis of scientific sources related to the psychological readiness of children for school and the peculiarities of development in children with special educational needs. This stage allowed us to define the conceptual framework, identify research gaps, and substantiate the methodological approach.

At the empirical stage, a diagnostic toolkit was applied to assess children’s school readiness. The primary diagnostic method was the Kern - Yirasek School Maturity Test, which evaluates fine motor skills, cognitive development, visual-motor coordination, and the ability to reproduce learned patterns. The test was administered at the beginning of the academic year at Preschool Educational Institution №5 in Mukachevo.

The sample consisted of 19 senior preschool children (10 girls and 9 boys) from a speech therapy group.

Additionally, the observation method was used to monitor children’s behavior, communication, and emotional responses during group activities. This allowed for the collection of qualitative data complementing the quantitative results.

To evaluate the effectiveness of the intervention program, formative and control experiments were conducted. The formative stage aimed to enhance the social

component of school readiness, while the control stage assessed changes after implementing the training program.

The obtained data were processed using methods of mathematical statistics, including both quantitative and qualitative analysis, to ensure the reliability and validity of the results.

This methodological design provides a comprehensive and replicable framework for examining children's psychological readiness for school and can serve as a basis for further comparative studies.

**Results and discussion.** To determine children's readiness for school, various methods and approaches are used. Some of the most common are outlined below:

**Diagnostic tests.** These include tasks aimed at assessing a child's cognitive abilities, logical thinking, language development, and mathematical skills. Such tests make it possible to evaluate the overall level of a child's school readiness.

**Language development assessment.** Diagnosing language skills is an important part of determining readiness for school. Assessing speech development helps to identify possible language difficulties and provide timely support.

**Socio-psychological assessment.** This includes observing the child's social behavior, adaptation to new environments, and interactions with peers and adults. It helps to evaluate the child's social communication readiness for school life.

**Mathematical readiness.** The diagnosis of mathematical abilities involves solving tasks and games that promote logical reasoning and basic numeracy skills.

**Physical readiness.** This aspect assesses the child's physical development, coordination, and ability to handle physical activity. Physical fitness and a healthy lifestyle are key components of readiness for learning.

**Preparatory workbooks and exercises.** Various tasks and workbooks are used to foster creativity, attention, imagination, and logical thinking in preschool children.

**Conversations and interviews with parents.** Gathering additional information from parents about the child's development, interests, and individual traits is essential. Parents can provide valuable insight into their child's level of readiness for school.

It is important to emphasize that school readiness is a multidimensional concept, and its assessment should be comprehensive. Each child develops at their own pace; therefore, it is crucial not to impose premature expectations but to allow children to enjoy their childhood and mature naturally.

Among the different methods for assessing school maturity, the Kern - Jirásek School Maturity Test is considered particularly effective for initial screening. This standardized test is convenient, time - efficient, and commonly used to assess six - year - old children.

The Jirásek Test (also known as the Jirásek School Maturity Test) was developed by Polish educator and psychologist Juliusz Jirásek. It is designed to evaluate a child's psychological readiness for school and overall preparedness for the demands of school life. The main goal of the test is to assess the level of development across various domains such as memory, attention, logic, cognitive activity, language skills, and

observational abilities. The results help teachers and parents understand how well - prepared the child is for formal learning and which areas may need further support before school entry.

The Kern - Yirasek School Maturity Test was administered at the beginning of the academic year in Preschool Educational Institution №5 (Mukachevo). The study involved 19 senior preschool children from a speech therapy group, including ten girls and nine boys. The Kern - Yirasek School Maturity Test serves as a tool for assessing a child's readiness for formal schooling.

The main task of our study was to provide a safe and supportive research environment in which every child in the sample could demonstrate their abilities and potential. Following the administration of the Kern - Yirasek School Maturity Test among children with special educational needs included in the sample, we obtained the following results presented in Table 1.

Table 1

Level of School Readiness Development in Children

Scores	Number of Children	%
3-6	7	36,8
7-11	12	63,2
12-15	-	-

The study showed that seven children (36.8%) demonstrated a higher level of development, while twelve children (63.2%) showed an average level of development.

There were no children with a low level of development in the group. This may be due to insufficient differentiation of results, which does not fully reflect the experimental conditions. Therefore, we decided to examine all subtests of the Kern - Yirasek test separately (Table 2).

Table 2

Indicators of School Maturity Development by Subtests

Scores	Subtest 1		Subtest 2		Subtest 3	
	Number of children	%	Number of children	%	Number of children	%
1	1	5.3	2	10.6	8	42.1
2	6	31.6	10	52,7	7	36,9
3	4	21.1	6	31.6	4	21.1
4	6	31.6	1	5.3	-	-
5	2	10.6	-	-	-	-

We begin the interpretation with Subtests 2 and 3, since no significant differences were found between them.

In Subtest 2, children were asked to copy words written in capital letters. The results for Subtest 2 were as follows: high score (1) - 2 children (10.52%); score 2 - 10 children (52.7%); score 3 - 6 children (31.6%); score 4 - 1 child (5.3%); score 5 - no children.

Similar results were obtained for Subtest 3, in which children were required to copy a group of dots. The combined results across the three subtests were: score 1 - 8 children (42.1%); score 2 - 7 children (36.9%); score 3 - 4 children (21.1%); low scores such as 4 and 5 were not observed in the group.

We examined Subtests 2 and 3 first because the children were already familiar with tasks similar to these and demonstrated readiness for school. Attention was not paid to producing the human figure from memory, so we decided to analyze Subtest 1 (figure drawing) in greater depth and detail.

As we can see from the test results, the children demonstrate high and average levels of school readiness. This indicates that they have well - developed fine motor skills, good intellectual abilities, and the capacity to imitate modeled behaviors. Such results may be associated with the fact that the children were well prepared for school. During preschool age, they engage in drawing, modeling with clay, and writing, which helps develop fine motor coordination and hand - eye control. More differentiated results were obtained from the first subtest: one child scored 1 point (5.3%), six children scored 2 points (31.6%), four children scored 3 points (21.1%), six children scored 4 points (31.6%), and two children scored 5 points (10.3%).

For comparison, we present a drawing that includes all facial features, which indicates a strong self-awareness in the child. Beautiful eyes and long eyelashes suggest aesthetic tendencies and femininity among the girls. Arms extended to the sides symbolize sociability, while legs represent support and stability. The profile of the feet is a sign of self - confidence and steadiness. To clarify the results and obtain additional data, we conducted the Jirasek Orientation School Maturity Questionnaire (see Table 3).

*Table 3*

Results of the Jirasek Orientation School Maturity Questionnaire

<b>Groups</b>	<b>Number of children</b>	<b>%</b>
Group 1 – plus 24 and above	5	26.3
Group 2 – plus 14 to 23	8	42.1
Group 3 – from 0 to 13	6	31.6
Group 4 – from minus 1 to minus 10	–	–
Group 5 – less than minus 11	–	–

Children who scored from +24 to +13 points are regarded as ready for schooling, while those who obtained 0 - 13 points demonstrate an average level of school

readiness and belong to the third group. The study showed that the children possess average and high levels of preparedness for school.

Thus, the study made it possible to diagnose the level of school readiness among children in this group, to identify the specific structural components of this formation in different children, and to reveal certain individual characteristics.

In our opinion, the first subtest of the Kern - Jirasek School Maturity Test (drawing a human figure) proved to be the most informative, as it allowed us to differentiate children according to their level of psychological readiness (rather than academic preparedness) for school.

In the subsequent stages of our work, we relied on the results of this first subtest, selecting a group of children with lower scores for further analysis.

Based on the results of the diagnostic (ascertaining) experiment conducted with senior preschool children, we identified a group of children who had not yet developed the social component of school readiness.

In this regard, we designed a training program aimed at improving the previous results. The subsequent study was carried out with younger school-age children at Secondary School №2 in Mukachevo. The main goal of the program is to promote the child's cognitive and personal development by expanding their zone of proximal development, thereby helping them adapt to the conditions of the social environment.

Dynamics of the indicators of the social component of school readiness in younger school-age children

As a result of the training program, we observed that the children became more thoughtful, calm, and attentive to one another, and learned to listen when their peers were speaking. This is supported by the findings of a sub-experiment using the "Draw - a - Person" method, which helps identify anxiety, aggression, intellectual abilities, neurotic behavior, and feelings of inferiority. We considered the levels of anxiety and aggression as indicators of the dynamics of the social component of school readiness. The research results are presented in Table 4.

*Table 4*

Dynamics of anxiety and aggression in children of the experimental group

№	Anxiety (points)		Aggression (points)	
	Before classes	After classes	Before classes	After classes
1	3	1	2	0
2	3	0	0	0
3	3	0	2	1
4	3	1	1	0
5	3	1	2	1
6	2	1	2	0
$\bar{x}$	2.83	0.66	1.5	0.33

According to the results presented in Table 3.1, the first child showed moderate anxiety and aggression before the training program, which could be seen in the drawing features such as excessive shading and pressure on the arms. After the program, the child's anxiety level decreased to low, and no signs of aggression were observed.

A comparison of the results of the control and experimental groups was conducted to identify the factors influencing the development of the social component of school readiness.

These data are presented in Table 5.

Table 5

Comparison of anxiety and aggression levels between  
the experimental and control groups

	Levels	Before classes		After classes	
		Experimental group	Control group	Experimental group	Control group
Anxiety	High	83.3%	–	–	46.16%
	Medium	16.5%	46.14%	–	15.39%
	Low	–	30.78%	66.68%	30.79%
	Not observed	–	23.09%	33.34%	7.8%
Aggression	High	–	–	–	15.38%
	Medium	66.5%	7.8%	–	15.39%
	Low	16.8%	15.39%	33.34%	15.39%
	Not observed	16.8%	76.91%	66.67%	53.85%

The  $\chi^2$  test was used to verify the reliability of these data. The  $\chi^2$  value for anxiety was  $\chi^2 = 188.73$ , indicating a statistically significant difference at the 0.001 level. The  $\chi^2$  value for aggression was  $\chi^2 = 54.76$ , also confirming the reliability of the difference at the 0.001 level. Thus, the training program “*I Learn to Control Myself*” helps children adapt to school by developing emotional self-regulation, reducing anxiety and fears, and increasing self-confidence. This program plays an important role in the social and psychological adaptation of children to school life.

The training program consisted of 19 sessions during which children learned to understand their own emotional states, recognize the feelings of others, express their thoughts, listen and show respect, consider situations from different perspectives, and think about possible consequences. By the end of the program, the children became more balanced and calm, as confirmed by the post-training test results. Anxiety and aggression levels decreased in 100% of the children who participated in the program.

**Conclusions.** The study showed that diagnosing children's level of school readiness is useful for identifying the specific structural components of this readiness among different children and for revealing their individual psychological characteristics.

Thus, the first subtest of the Kern - Jirasek School Maturity Test (drawing a human figure) proved to be the most informative, as it made it possible to distinguish children based on their psychological readiness for school rather than their academic preparation.

This approach allows us to identify children with lower scores and to focus attention on their psychological readiness for school, providing opportunities for further support and correction.

Highlighting such children can help teachers and parents direct their efforts toward developing the necessary skills and fostering psychological preparedness for successful schooling.

Based on the results of the empirical study of various components of school readiness, it was found that most children demonstrate medium or high levels of readiness for school. However, the majority of the participants also showed signs of anxiety, insecurity, and a lack of readiness to assume the social role of a student.

The developed experimental training program aimed at enhancing the social component of school readiness promotes both cognitive and personal development by expanding the child's zone of proximal development, thereby facilitating successful adaptation to the social environment.

Overall, the study may serve as a valuable tool for psychologists, educators, and parents in preparing children for school and identifying those who require additional attention and support.

**Acknowledgments:** None declared.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflict of Interest:** None.

### **References**

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
2. Albritton, K., Mathews, R. E., & Boyle, S. G. (2019). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280>
3. Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
4. Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology*, 35(6), 367–374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
5. Conselho Nacional da Educação. (2022). *Estado da Educação 2021 [State of Education 2021]*. Conselho Nacional da Educação.

6. Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 293–304. <https://doi.org/10.1007/BF03173417>
7. Farrell, P., Jimerson, S., & Oakland, T. (2007). School psychology internationally: A synthesis of findings. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 501–510). Sage.
8. Farrell, P., & Woods, K. (2017). Consultation and the role of the school psychologist: Barriers and opportunities. In C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.), *The international handbook of consultation in educational settings* (pp. 217–231). Routledge.
9. Hardy, I., & Woodcock, S. (2023). Inclusive education policies – objects of observance, omission, and obfuscation: Ten years on... *International Journal of Inclusive Education, 28*(13), 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
10. Hernández-Torrano, D., Faucher, C., & Tynybayeva, M. (2021). The role of the school psychologist in the promotion of children's well-being: Evidence from post-Soviet Kazakhstan. *Child Indicators Research, 14*(3), 1175–1197. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x>
11. Howard, M. C., & Hoffman, M. E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches: Where theory meets the method. *Organizational Research Methods, 21*(4), 846–876. <https://doi.org/10.1177/1094428117744021>
12. Jortveit, M. (2023). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International, 44*(3), 326–343. <https://doi.org/10.1177/01430343221127435>
13. Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0317-7>
14. Kots, M., & Yatchuk, T. (2019). *Psychological and pedagogical correction of violations of the personal sphere in adolescents with special educational needs. Scientific Notes of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Psychology, (8), 85–92.*
15. Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals: Images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
16. Newman, D. S., Hazel, C. E., Barrett, C. A., Chaudhuri, S. D., & Fetterman, H. (2018). Early-career school psychologists' perceptions of consultative service delivery: The more things change, the more they stay the same. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), 105–136. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1378106>
17. Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
18. Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools, 55*(7), 850–866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
19. Panteri, M., Calmaestra, J., & Marín-Díaz, V. (2021). Roles of the school psychologist – current versus preferred roles in the Greek schools: A case study from the island of Crete. *Education Sciences, 11*(8), 439. <https://doi.org/10.3390/educsci11080439>
20. Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education: A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education, 28*(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
21. Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools – are we there yet? *Consulting Psychology Journal, 65*(4), 303–308. <https://doi.org/10.1037/a0035652>

ISSN 2786-4952 Online

22. Rosenfield, S. (2021). Strengthening the school in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 51(6), 785–794. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1993032>
23. Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20–42. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337>
24. Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal design for learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
25. Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education*. Springer. <https://link.springer.com/bookseries/13450>
26. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.18356/2ddb782c-en>
27. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti (Kn. 1: Osobystisno orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady)*. Lybid.

### Література

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
2. Albritton, K., Mathews, R. E., & Boyle, S. G. (2019). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280>
3. Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
4. Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology*, 35(6), 367–374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
5. Conselho Nacional da Educação. (2022). *Estado da Educação 2021 [State of Education 2021]*. Conselho Nacional da Educação.
6. Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 293–304. <https://doi.org/10.1007/BF03173417>
7. Farrell, P., Jimerson, S., & Oakland, T. (2007). School psychology internationally: A synthesis of findings. In S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 501–510). Sage.
8. Farrell, P., & Woods, K. (2017). Consultation and the role of the school psychologist: Barriers and opportunities. In C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.), *The international handbook of consultation in educational settings* (pp. 217–231). Routledge.
9. Hardy, I., & Woodcock, S. (2023). Inclusive education policies – objects of observance, omission, and obfuscation: Ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
10. Hernández-Torrano, D., Faucher, C., & Tynybayeva, M. (2021). The role of the school psychologist in the promotion of children's well-being: Evidence from post-Soviet Kazakhstan. *Child Indicators Research*, 14(3), 1175–1197. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x>
11. Howard, M. C., & Hoffman, M. E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches: Where theory meets the method. *Organizational Research Methods*, 21(4), 846–876. <https://doi.org/10.1177/1094428117744021>

12. Jortveit, M. (2023). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*, 44(3), 326–343. <https://doi.org/10.1177/01430343221127435>
13. Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0317-7>
14. Kots, M., & Yatchuk, T. (2019). *Psychological and pedagogical correction of violations of the personal sphere in adolescents with special educational needs. Scientific Notes of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Psychology*, (8), 85–92.
15. Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals: Images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
16. Newman, D. S., Hazel, C. E., Barrett, C. A., Chaudhuri, S. D., & Fetterman, H. (2018). Early-career school psychologists' perceptions of consultative service delivery: The more things change, the more they stay the same. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 105–136. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1378106>
17. Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
18. Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850–866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
19. Panteri, M., Calmaestra, J., & Marín-Díaz, V. (2021). Roles of the school psychologist – current versus preferred roles in the Greek schools: A case study from the island of Crete. *Education Sciences*, 11(8), 439. <https://doi.org/10.3390/educsci11080439>
20. Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education: A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
21. Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools – are we there yet? *Consulting Psychology Journal*, 65(4), 303–308. <https://doi.org/10.1037/a0035652>
22. Rosenfield, S. (2021). Strengthening the school in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 51(6), 785–794. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1993032>
23. Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20–42. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337>
24. Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal design for learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
25. Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education*. Springer. <https://link.springer.com/bookseries/13450>
26. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.18356/2ddb782c-en>
27. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади). Либідь.

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.02.2026

**Журнал**

***«Перспективи та інновації науки»***

**№ 2(60) 2026**

Формат 60x90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 8,2.

Видавець:

Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»  
Свідоцтво серія ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>