

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROJECT-BASED LEARNING

У роботі проаналізовано потенціал освітніх впливів проєктно-орієнтованого навчання на громадянську ідентичність студентської молоді, що сприяє розвитку усвідомлення себе частиною суспільства і формуванню здатності сприймати, долучатися й обстоювати його демократичні ідеї, цінності та імперативи. Поглиблено уявлення про сутність та особливості проєктно-орієнтованого навчання як засобу утвердження громадянської ідентичності студентської молоді. Підкреслено ефективність інтегрування проєктного навчання в педагогічну практику викладачів з метою формування усвідомленої, активної та відповідальної громадянської позиції особистості. Окреслено проєктне навчання як інструмент подолання травматизації та ефективної соціальної (ре)інтеграції. Описано психолого-педагогічний супровід проєктного навчання, який полягає, по-перше, у створенні рефлексивно-емпатійного середовища, по-друге, у врахуванні аспектів емоційно-вольової саморегуляції, по-третє, через взаємодію на засадах партнерства, по-четверте, в організації ситуації участі (партисипації). Встановлено, що засадами такого супроводу є суб'єкт-суб'єктний підхід, який реалізується через навички розподіленого лідерства, що передбачає горизонтальні зв'язки та партнерство. Описано психолого-педагогічні рекомендації для викладачів щодо забезпечення ефективності проєктного навчання студентської молоді. Визначено типові психологічні бар'єри, що виникають у студентів під час роботи над проєктом: когнітивні, емоційні, особистісні та соціальні бар'єри. Разом із тим акцентовано увагу на психологічних бар'єрах взаємодії, спричинених травмою війни, зокрема: змінений спектр емоцій (пасивність, гіпернастороженість, недовіра, підозрілість, дратівливість, блокування емпатії, необґрунтована наївність); порушення (втрата) соціальних зв'язків, довіри та згуртованості; відчуття власної безпорадності; порушення (втрата) самоцінності. У зоні ризику емоційно-вольова саморегуляція, особистісне самовираження, комунікаційні навички. Особлива увага акцентовується на порушенні (втраті) соціальних зв'язків. Показано розгортання проєктно-орієнтованого навчання через призму врахування проявів травматичного досвіду війни.

Ключові слова: громадянська ідентичність, проєктно-орієнтоване навчання, психологічний супровід, студентська молодь, педагогіка партнерства, рефлексивно-емпатійне середовище.

The paper analyzes the potential of educational influences of project-based learning on the civic identity of student youth, which contributes to the development of self-awareness as part of society and the formation of the ability to perceive, engage in, and uphold its democratic ideas, values, and imperatives. The understanding of the essence and features of project-oriented learning as a means of affirming the civic identity of higher education students has been deepened. The effectiveness of integrating project-based learning into the pedagogical practice of teachers is emphasized with the goal of forming a conscious, active, and responsible civic stance of the individual. The text outlines project-based learning as a tool for overcoming traumatization and for effective social (re)integration. The psychological and pedagogical support of project-based learning is described, consisting of, firstly, creating a reflexive-empathic environment; secondly, considering aspects of emotional-volitional self-regulation; thirdly, through interaction based on partnership; and fourthly, in organizing a situation of participation (involvement). It is established that the basis (or fundamental principles) of such support is the subject-subject approach, which is realized through distributed leadership skills, involving horizontal ties and partnership. Psycho-pedagogical recommendations for lecturers aimed at enhancing the effectiveness of project-based learning among young students are presented. Typical psychological barriers that arise among higher education students during project work are identified: cognitive, emotional, personal, and social barriers. At the same time, attention is focused on the psychological barriers to interaction caused by war trauma, specifically: an altered spectrum of emotions (passivity, hyper-vigilance, distrust, suspicion, irritability, blocking of empathy, unsubstantiated naïveté); disruption (loss) of social ties, trust, and cohesion; feelings of helplessness; and disruption (loss) of self-worth. Emotional-volitional self-regulation, personal self-expression, and communication skills are in the risk zone. Particular emphasis is placed on the disruption (loss) of social ties. The deployment of project-oriented learning is shown through the prism of accounting for the manifestations of traumatic war experience.

Key words: civic identity, project-based learning, psychological support, student youth, pedagogy of partnership, reflective-empathic environment.

УДК 159.9+37.01+316.346.32+323.2+37
8:316.6(477)
DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.76.18>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

Дідук І.А.
к.психол.н.,
старший науковий співробітник
відділу психології політичної
поведінки молоді,
Інститут соціальної та політичної
психології
Національної академії педагогічних
наук України

В умовах тривалої війни питання громадянської ідентичності особистості в сучасному українському суспільстві стоїть надзвичайно гостро. Це зумовлено тим, що вона є як чинником єднання, так і осередком стабільних цінностей. Варто наголосити, що громадянська ідентичність особисто-

сті – це усвідомлене відчуття належності до спільноти, а також здатність сприймати, долучатися та обстоювати її ідеї, цінності й морально-правові імперативи. Передусім загроза українській ідентичності спричинена зовнішнім чинником – війною. Однак значущими є й внутрішні виклики,

що проявляються в невизначеності, розмитості, травмованості й непослідовності процесу громадянського самовизначення студентської молоді, тоді як саме вона є рушієм змін як сьогодення, так і майбутнього. Разом із тим молоде покоління знаходиться в сенситивному періоді пошуку власної ідентичності та самореалізації. Тож забезпечення сталого розвитку України як у воєнний, так і в післявоєнний період вимагає виваженого підходу до вибору психолого-педагогічних інструментів утвердження громадянської ідентичності. Таким засобом реалізації освітньої потреби у становленні громадянина постає проєктно-орієнтоване навчання, яке поступово знаходить усе ширше застосування. При цьому компетентність педагогів має вирішальне значення для успішної проєктної діяльності, особливо, у вищій освіті.

Метою роботи є дослідження змісту проєктного навчання як засобу утвердження громадянської ідентичності студентської молоді, зокрема через його психолого-педагогічний супровід.

У Зеленій книзі [1] проаналізовано вплив збройної агресії росії проти України на стан освіти, а також визначено труднощі відновлення системи освіти України на деокупованих територіях та пропозиції основ державної політики. Автори підкреслюють важливість громадянського самовизначення та впровадження політики ідентичності. Йдеться також про спрямування на демілітаризацію суспільної свідомості громадян: зменшенні впливу або зміцненні невоєнного способу мислення, цінностей і переконань. Це може включати «відмову від насильства, розвиток мирних практик, зміцнення цінностей безпеки, просування демократії тощо» [1, с. 54]. Гострою є потреба в розвінчанні наративів російської пропаганди, які росія активно поширює серед молоді через інтернет-простір і використовує на тимчасово окупованих територіях. У такий спосіб підкреслюється важливість розроблення в освітньому середовищі ефективних практик взаємодії.

Саме навчання через проєкт має ресурс особистісного підходу до навчання молоді, які переживають війну, та розвитку в них демократичних практик самореалізації. Таким чином, навчання через проєкти постає дієвим освітнім засобом утвердження громадянської ідентичності.

Наукові аспекти проєктного навчання досліджуються досить давно і мають декілька парадигм. Класик проєктного навчання американський філософ, педагог і психолог Д. Дьюї [2] наголошував на важливості досвіду та активної участі в процесі навчання. Така здатність досягається за допомогою абстрактного мислення та здобувається в процесі безпосередніх переживань, вражень, спостережень, практичних дій. В. Кілпатрік [3], розвинувши концепцію Д. Дьюї, поєднав пізнання і діяльність в освітньому процесі через розв'язання поставлених задач (освітніх проблем). Е. Коллінгс [3] запропонував використовувати досвід особистості через проєкти. У такий спосіб установлено, що проєктно

орієнтована модель навчання завдяки орієнтації на власний досвід є більш вагомим за змістом для формування особистості. Г. Г. Ващенко трактував її як активний метод навчання, що має зв'язок із життям. При цьому навчання є процесом вбудови власного досвіду в соціальний [4]. Цей дидактичний підхід став наріжним каменем проєктного навчання.

Проєктне навчання як психологічний феномен ґрунтується на діяльнісному підході. Водночас таке навчання базується й на низці інших психологічних теорій, серед яких:

конструктивізм, котрий визначає, що знання є роботою особистості, а не зовнішньою вимогою;

теорія соціального научіння А. Бандури, яка стверджує, що люди навчаються новому, спостерігаючи за іншими, і концепція самоєфективності, адже успішний досвід у проєктах підвищує віру у власні сили;

теорія самодетермінації Е. Десі, Р. Раяна, Ю. Куля, яка пояснює як автономія, компетентність і приналежність впливають на внутрішню мотивацію.

Ці погляди є основоположними для успішної реалізації проєктного навчання. Дослідники особливо підкреслюють чинник активності особистості під час розроблення проєкту. Мова йде як про особистісну, так і соціальну активність. Зауважимо, що М. О. Орап та Білінської Х. В. [5] трактують соціальну активність як важливу психологічну передумову громадянської.

Психолого-педагогічними характеристиками проєктно-орієнтованого навчання виділено інтегрованість, проблемність, рефлексивність, співпраця та орієнтація на результат. Такі принципи реалізують наскрізний підхід організації освітнього простору сучасної вищої освіти. А робота над проєктами розглядається як частина компетентісно-орієнтованого принципу.

Таким чином, проєктно-орієнтоване навчання є потужним інструментом не лише для здобуття знань, а й для формування свідомого, відповідального та активного громадянина, який відчуває свою приналежність до спільноти та готовий долучатися до її розвитку. Воно розширює освітні задачі для утвердження громадянської ідентичності.

У проєктному навчанні діяльність викладача істотно відрізняється від традиційного викладання, оскільки фокусується на підтримці студентів в їхній самостійній та командній роботі. Його основне завдання – навчати творити через дію, створити рефлексивно-емпатійне середовище, де здобувачі освіти можуть розвивати свої комунікативні навички та самореалізовуватися. Відповідно, роль викладача вимагає глибокого розуміння емоційно-вольової саморегуляції. На думку німецького психолога Ю. Куля (цит. за [6]), процес саморегуляції активується тоді, коли на шляху до досягнення поставленої мети виникають перешкоди.

По-перше, викладач надає психологічну підтримку та виступає джерелом натхнення, заохо-

чуючи здобувачів освіти до креативності, нестандартного мислення та ініціативи, показуючи власний приклад захопленості. Замість прямої вказівки спрямовує до джерел інформації та на пошук власного рішення, відповідає на запитання, при цьому забезпечує атмосферу довіри, де студенти не бояться помилятися, експериментувати та брати на себе відповідальність. Увага зміщується з оцінювання кінцевого продукту на спостереження за динамікою роботи групи, взаємодію зі студентами, їхнє особистісне зростання. У такий спосіб викладач моніторить процес, а не лише результат.

По-друге, викладач підтримує внутрішню мотивацію здобувачів освіти, заохочуючи їх до ініціативності та активності, а не до орієнтації лише на оцінку. Разом із цим учить керувати часом: планувати свою роботу, встановлювати кінцеві терміни та дотримуватися їх. При цьому використовує формувальне оцінювання: зосередження на процесі навчання, надання регулярного, конструктивного зворотного зв'язку, чіткого визначення критеріїв оцінювання як індивідуального внеску, так і командного результату, заохочення до рефлексії та самоаналізу.

По-третє, викладач підтримує командну роботу: розподіляє ролі та обов'язки, забезпечує рівну участь і повагу до внеску кожного члена команди, розв'язує міжособистісні конфлікти, розвиває комунікативні навички активного слухання та здатності аргументувати свою позицію, стимулює ефективне спілкування.

Тобто в проектному навчанні на перший план виходить здатність викладача розуміти індивідуальні труднощі студентів, їхні переживання з приводу невдач або успіхів у проекті, готовність надавати адекватну підтримку. Викладач має зберігати спокій та об'єктивність навіть у стресових ситуаціях (наприклад, коли проект «заходить у глухий кут» або виникають серйозні конфлікти в групі). Він є авторитетом, здатним надихати, підтримувати ентузіазм навіть у складні моменти, вселяти віру в сили та потенціал проекту.

Тож в основі проектно-орієнтованого навчання лежать засади суб'єкт-суб'єктного підходу. Проектне навчання переміщує свою увагу від викладача до здобувача освіти, надаючи останньому як право на максимальне розкриття потенціалу, так і відповідальність за результат. При цьому важливою є можливість рефлексії, зворотного зв'язку з викладачем та обговорення з ним досягнутого результату. В основі такого навчання – розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків) і соціальне партнерство (рівноправність, добровільність зобов'язань).

Важливим аспектом роботи викладача є допомога студентам подолати типові психологічні бар'єри, що виникають у спільній роботі.

Робота з фокус-групою дозволила виділити психологічні бар'єри, з якими стикалися учасники

проектів: страх помилки і перфекціонізм; відсутність саморегуляції; конфлікти та складнощі в командній роботі; незрозумілість завдань та відсутність чітких рішень; низька самооцінка й невпевненість у власних силах. Як бачимо, проявляються когнітивні, емоційні, особистісні та соціальні бар'єри. Емоційні бар'єри проявляються через страх помилки, невпевненість у собі, низьку самооцінку, тривожність через оцінку з боку інших. Ці внутрішні переживання блокують активність та ініціативність. Когнітивні бар'єри свідчать про незрозумілість завдань, складність у прийнятті рішень, невміння структурувати інформацію. Особистісні бар'єри (перфекціонізм, відсутність саморегуляції, прокрастинація, низький рівень мотивації) пов'язані з поведінковими настановами. Про соціальні бар'єри свідчать конфлікти в команді, складнощі комунікації, невміння працювати в групі, залежність від думки інших.

Першочерговим завданням викладача є чітко донести: проектна діяльність – це цінний досвід та процес експериментування, де помилка є можливістю для навчання, а не приводом для покарання. Важливо акцентувати увагу на процесі, а не лише на результаті, надавати зворотний зв'язок на проміжних етапах, а також відзначати зусилля та креативність у пошуку рішень, навіть якщо вони не ідеальні. Відкритість викладача та розповіді про власний досвід подолання труднощів продемонструють, що помилки – це нормальна частина будь-якого процесу.

Поширеною проблемою серед студентів є відсутність навичок саморегуляції. Без чіткої організації етапів проекту здобувачі освіти схильні відкладати роботу «на потім». Завдання викладача полягає в тому, щоб чітко донести цілі та завдання проекту, допомогти спланувати та визначити шляхи його реалізації, спрогнозувати очікувані результати, а також установити кінцевий і проміжні часові терміни. Великий проект варто розбити на менші, керовані частини з чіткими проміжними термінами. Тоді завдання менш лякає і дозволяє студентам бачити свій прогрес. Важливими є також рекомендації щодо планування часу, використання календарів і трекерів завдань. Регулярні короткі зустрічі з групою для обговорення прогресу дозволять вчасно реагувати на можливі проблеми та підтримувати мотивацію.

Спільна робота над проектом часто супроводжується конфліктними ситуаціями. Роль викладача скоригувати їх та розвивати навички співпраці. На початкових етапах викладачу доречно провести міні-тренінги з ефективною комунікації, активного слухання та розв'язання конфліктів. Чіткий розподіл ролей та відповідальності допоможе групі ясно визначити, хто і за що відповідає. У разі виникнення суперечок викладачеві важливо виступати нейтральним медіатором, допомагаючи здобувачам освіти знайти компромісні рішення та усвідомити причини розбіжностей. Важливою є рефлексія командної роботи: заохочення групи

обговорювати не лише результати, а й сам процес взаємодії – що вдалося, що ні, й чому.

На відміну від традиційних завдань, що передбачають єдину правильну відповідь, проєктна діяльність часто вимагає пошуку оригінальних, нестандартних рішень, що може призводити до розгубленості здобувачів освіти. Отже, критично важливо, щоб викладач активно заохочував креативність, постійно демонструючи, що нетипові підходи теж доречні. Необхідно спрямовувати студентів, але утримуватися від надання готових відповідей. Натомість доцільно пропонувати їм навідні питання, які допоможуть їм самостійно визначити правильний вектор руху. Доступ до якісних інформаційних ресурсів, консультацій з експертами та необхідного програмного забезпечення також є суттєвою підтримкою для здобувачів вищої освіти в процесі пошуку та впровадження інноваційних рішень. Важливо відзначати успіхи здобувачів освіти перед групою, підкреслюючи їхні сильні сторони та цінний внесок у спільну справу.

Відповідно, ми можемо говорити про 3 групи чинників, які негативно впливають на проєктну діяльність: індивідуальні, групові та функціональні. Окреслені психолого-педагогічні кроки є запорукою ефективного супроводу.

Низка відповідей свідчать також про ситуацію травматизації пережитими подіями війни. А саме:

- змінений спектр емоцій (пасивність, гіпернастороженість, недовіра, підозрілість, дратівливість, блокування емпатії, необґрунтована наївність),
- порушення (втрата) соціальних зв'язків, довіри та згуртованості;
- відчуття власної безпорадності;
- порушення (втрата) самоцінності.

Йдеться про прояви гіпернастороженості та дратівливості, навіть паніки. Відбувається блокування емпатії та взаєморозуміння в спілкуванні як результат захисного емоційного оніміння. Спостерігається змінений спектр емоцій та спотворене сприйняття реальності. Під впливом травми може змінюватися сприйняття безпеки, намірів інших людей, що призводить до надмірної недовіри, підозрілості або, навпаки, необґрунтованої наївності. Виникає страх осуду або стигматизації: багато хто боїться бути «незрозумілим» або «іншим», що призводить до самоізоляції та відмови від спілкування. В. Фадєєв [7] відзначає, що проведені соціологічні опитування Raiting Group та Інституту соціології НАН України, фіксують у громадян переоцінку міжособистісних стосунків, окрема, підвищення недовіра один до одного. Науковець говорить, що з одного боку зросла «довіра до тих, хто поділяє спільні погляди на війну, а з іншого – зросла недовіра та, як наслідок, соціальна дистанція щодо прихильників відмінних поглядів» [7, с. 113]. Власне, це свідчить про незадоволення психологічних потреб. А саме, потреби в безпеці, самореалізації та приналежності.

Таким чином, зафіксовано психотравматичні наслідки війни, які розгортаються на

емоційному, соціальному та ціннісному рівнях особистості. У зоні ризику емоційно-вольова саморегуляція, особистісне самовираження, комунікаційні навички. Особлива увага акцентується на порушенні (втраті) соціальних зв'язків. З огляду на це, залучення здобувачів вищої освіти до проєктного навчання та спрямування на партнерську взаємодію у групу може сприяти подоланню цих бар'єрів.

Проєктна діяльність дозволяє здобувачам освіти долати прояви гіпернастороженості, дратівливості та емоційного оніміння, пов'язаних із травмою війни. Емоції та воля здобувача освіти тренуються в реальних, змістовних ситуаціях, а не на абстрактних прикладах. Це підвищує відчуття контролю над процесом, критично важливе для подолання травматичної «втрати контролю». Успішне подолання складних, але досяжних проєктних викликів, підвищує віру у власні сили. Викладач, відзначаючи прогрес, а не лише результат, створює психологічний простір для «дозволу на помилку», руйнуючи паралізуючий страх невдачі та перфекціонізм. Необхідність планування, встановлення кінцевих термінів та самостійного керування часом є прямим тренуванням вольової та емоційної саморегуляції.

Спільна робота над проєктом сприяє відчуттю приналежності та інтеграції через внесок у спільну справу, а не через формальну присутність. Досягнення спільної мети (особливо успішне) згуртовує учасників, посилюючи їхнє відчуття колективної ефективності. Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам, задовольняються базові психологічні потреби в автономії (право вибору) та приналежності (командна робота). Це стає основою внутрішнього самосприйняття. Водночас викладачем відбувається корекція групової динаміки: група проходить етапи формування та нормування, розв'язуючи міжособистісні конфлікти. Це дозволяє долати «блокування емпатії» та недовіру, спричинені травмою, та відновлювати ефективні комунікативні навички. Зазначимо, що взаємодія на засадах партнерства та проактивності, права вибору та відповідальності за результат є основою демократичних практик самореалізації. Проєктна діяльність стає практичним тренінгом соціальної взаємодії, що перетворює знання про спільноту на навички життя в ній.

Тож проєктно-орієнтоване навчання у відповідь на виклики воєнного та післявоєнного стану варто розглядати і як цінну ресурсну практику, зокрема як інструмент подолання травматизації та соціальної (ре)інтеграції. Робота над проєктом може допомогти в переосмисленні та зміцненні громадянських цінностей, сприяти консолідації групи і подоланню розбіжностей, формуванню позитивного образу громадянина. Разом із цим проєктне навчання спрямовано на розвиток критичного мислення. Завдяки йому розвиваються «інформаційні бульбашки» і робота з ворожими наративами стає ефективнішою.

Отже, результати дослідження показують, що проєктне навчання постає психологічним інструментом, який забезпечує інтеграцію власного досвіду здобувачів освіти в соціальний контекст. Це є критично важливим для формування свідомого громадянина, здатного до конструктивних практик самореалізації на засадах партнерства. Також це вчить брати на себе відповідальність за результат. Власне, саме шляхом залучення до спільних проєктів можливо створювати простір взаємної довіри, визнання та поваги, що особливо важливо в умовах воєнних та післявоєнних викликів.

Ключова роль при цьому належить викладачу, який трансформує свою задачу з передачі знань на наставництво. Виокремлено такі характеристики психолого-педагогічного супроводу: створення рефлексивно-емпатійного середовища, взаємодія на засадах партнерства, практика навичок саморегуляції, забезпечення ситуації участі. Варто зазначити, що саме проєктне навчання відтворює цикл громадянської участі (партисипації), даючи можливість студентській молоді спробувати себе у ролі активних суб'єктів змін, що є основою сталого громадянського суспільства. Таким чином також компенсується втрата чи послаблення зв'язків з соціальним оточенням.

Таким чином, проєктно-орієнтоване навчання формує студентів як громадян, які здатні брати на себе особисту відповідальність за побудову сталого громадянського суспільства. Психолого-педагогічний супровід проєктного навчання є наріжним каменем його успішної реалізації. Він сприяє не лише підвищенню якості результату, а й формуванню психологічної стійкості, відчуття приналежності до групи та розвитку практики участі. Роль психолого-педагогічного супроводу викладачем є при цьому визначальною. Виділено такі характеристики такого супроводу: створення рефлексивно-емпатійного середовища, взаємодія на засадах партнерства, забезпечення ситуації участі (партисипації) та практик саморегуляції.

Проєктно-орієнтоване навчання набуває все більшої актуальності в умовах воєнного та післявоєнного періодів, оскільки дозволяє відповідати на нові освітні виклики. При цьому питання психологічного змісту все ще залишаються відкритими, зокрема врахування проявів травматичного досвіду війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зелена книга «Відновлення освітнього процесу на деокупованих територіях». Аналітичний звіт за підсумками дослідження стану освіти на тимчасово окупованих територіях / Р. Грищук, М. Красненко, Я. Мозгова, М. Куляша, І. Губеладзе, В. Васютинський, В. Штегельський, А. Проїдаков, Р. Сегол, О. Демар'єв, К. Семенова, Ю. Мироненко та команда благодійного фонду «Солом'янські котики» – А. Єрофєєв, О. Тарасенко, Д. Чудновська, І. Кравчишин. Київ, 2023. 84 с.
2. Д'юї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василенко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
3. Мельниченко Б. Метод проєктів за рубежом: минуле та сучасне. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1405/>
4. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання : підручник для педвузів. Харків : Державне видавництво України, 1929. С. 207–229.
5. Орап М. О., Білінська Х. В. Психологічні детермінанти громадянської активності сучасної молоді. *Grail of Science*, (36), С. 441–442. URL : <https://www.researchgate.net/publication/379032627>
6. Шамлян К.М. Воля, саморегуляція, самоконтроль та інші «само» – процеси. *Габітус*, 64. 2024. С. 22–28.
7. Фадєєв В. Старі та нові відмінності: соціальна (ре)інтеграція після війни. *Філософська думка*, 2, 2023. С. 99–116. URL : <https://doi.org/10.15407/fd2023.02.099>

Стаття надійшла в редакцію: 02.08.2025

Стаття прийнята: 16.08.2025

Опубліковано: 23.10.2025