

Шевченко Тетяна

асистент кафедри практичної психології,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Криворізького державного педагогічного університету, <https://orcid.org/0000-0002-7466-5174>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.454

**КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ТА МЕТАКОГНІТИВНИЙ КОНТРОЛЬ ЯК
ВЗАЄМОДОПОВНЮВАЛЬНІ РЕСУРСИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАННЯ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ:
АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ**

***Анотація.** У статті проаналізовано взаємозв'язок кліпового мислення та метакогнітивного контролю як взаємодоповнювальних ресурсів підвищення ефективності навчання студентів у сучасних освітніх умовах. Показано, що здатність швидко опрацьовувати фрагментовану інформацію може слугувати основою для розвитку усвідомлених стратегій планування, моніторингу та оцінювання власної навчальної діяльності, особливо в умовах підвищеної когнітивної та емоційної напруги. У цьому контексті змішане навчання створює умови, за яких поєднання цих механізмів набуває особливого значення та забезпечує більш гнучку адаптацію до сучасних освітніх викликів.*

Представлено результати адаптації та апробації програми розвитку метакогнітивного контролю, спрямованої на конструктивне використання елементів кліпового сприймання інформації та підсилення здатності студентів до гнучкого вибору навчальних стратегій у різних навчальних ситуаціях. Програма має універсальний, міжгалузевий характер і може бути використана у підготовці здобувачів гуманітарного та технічного спрямування, оскільки орієнтована на формування загальнонавчальних, регулятивних і метакогнітивних умінь, релевантних для різних освітніх траєкторій та форм організації навчання. Емпіричні дані підтверджують її ефективність, а також практичну значущість для підтримки освітньої реадaptaції молоді в умовах сучасного освітнього простору.

***Ключові слова:** кліпове мислення; метакогнітивний контроль; метакогнітивні стратегії; саморегуляція; змішане навчання; здобувачі освіти; програма розвитку.*

Постановка проблеми. Сучасний інформаційний простір висуває перед молоддю низку нових когнітивних і емоційних викликів, пов'язаних зі змінами у форматах навчання, зростанням ролі самостійної роботи та нерівномірністю інформаційних потоків. За таких умов особливої ваги набуває здатність поєднувати швидке фрагментарне сприймання інформації, характерне для сучасного когнітивного стилю, зі свідомим регулюванням навчальної діяльності та побудовою цілісних стратегій опрацювання матеріалу. Попри те, що кліпове мислення розглядається переважно як фактор ризику, його потенціал як ресурсу, який може бути інтегрований у механізми метакогнітивного контролю для підтримки освітньої реадaptaції студентів, залишається науково недостатньо розкритим. Це зумовлює потребу у комплексних емпіричних дослідженнях та апробованих програмах, здатних компенсувати наявні прогалини та забезпечити більш ефективну адаптацію молоді до сучасних умов навчання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасні наукові джерела засвідчують підвищений інтерес до проблеми метакогнітивного контролю як ключового механізму успішного навчання у цифровому та змішаному форматах (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002).

Дослідники наголошують на тому, що саме здатність планувати, моніторити й оцінювати власну пізнавальну діяльність визначає навчальну автономність і стійкість у середовищах з високим навантаженням на саморегуляцію.

Разом із тим, у науковому дискурсі зберігається низка суперечностей щодо феномену кліпового мислення. Частина авторів розглядає його як чинник фрагментації уваги та поверхневості пізнання (Літвінова, 2017; Плот, 2019), тоді як інші підкреслюють потенціал вибірковості, швидкості і мікроаналітики як ресурсу для роботи з великими масивами цифрової інформації (Бушуев та ін., 2024). Однак комплексних досліджень, що аналізують взаємодію кліповості з метакогнітивними стратегіями, практично немає — ці два напрями вивчаються переважно окремо. Додатковою проблемою є обмежена кількість емпіричних програм, які цілеспрямовано поєднують розвиток метакогнітивних умінь із корекцією наслідків кліповості в навчанні. Наявні інтервенції (Broadbent & Poon, 2015) здебільшого фокусуються на критичному мисленні, управлінні увагою чи організації навчальної діяльності, але не пропонують інтегрованих моделей, здатних трансформувати кліпове сприймання в активний компонент навчальної ефективності.

Тому, **мета публікації** спрямована на показ взаємодоповнювального поєднання кліпового мислення та метакогнітивного контролю для підвищення ефективності навчання, через представлення результатів апробації програми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед представленням програми варто окреслити її теоретичне підґрунтя. Однією з ключових основ став підхід когнітивної екології, у межах якого навчання розглядається як взаємодія внутрішніх механізмів мислення з соціальним і цифровим середовищем (Clark, 2008). У такій моделі зовнішні ресурси – інформація, інструменти, взаємодія – узгоджуються з індивідуальними стратегіями уваги та рефлексії, що створює умови для інтеграції кліпових форм сприймання в аналітичні та метакогнітивні процеси. Важливою опорою для програми стали й нейропсихологічні дослідження, які демонструють зв'язок розвитку виконавчих функцій – планування, робочої пам'яті, когнітивної гнучкості – з навчальною ефективністю (Firth et al., 2019; Flavell, 1979). Саме ці механізми забезпечують свідому регуляцію пізнавальної діяльності й адаптацію до динамічних умов цифрового середовища.

Додатковим методологічним підґрунтям виступили конструктивістські та трансформативні підходи (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012), які підкреслюють, що навчання передбачає активне конструювання знань, переосмислення досвіду та формування нових когнітивних схем. Саме тому програма побудована як послідовність змістових етапів, спрямованих не на механічне засвоєння, а на глибоку перебудову мислення через рефлексію, аналіз і інтеграцію різних пізнавальних стратегій. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від фрагментарного сприймання до цілісного, усвідомленого й аналітичного стилю навчання.

Тепер детальніше розглянемо зміст та особливості реалізації програми розвитку метакогнітивного контролю, впровадженної на базі Криворізького державного педагогічного університету. Програма була інтегрована у структуру чинних навчальних курсів у такий спосіб, щоб не дублювати їх зміст, а поглиблювати його за рахунок формування навичок усвідомленого опрацювання інформації. Такий підхід дозволив здобувачам освіти не лише виконувати навчальні завдання, а й осмислювати власні стратегії їх розв'язання, що сприяло більш глибокому та рефлексивному засвоєнню матеріалу. Усі теоретичні блоки, інструкції та практичні завдання було розміщено в цифровому середовищі Moodle, що забезпечило єдиний простір для роботи студентів і дозволило підтримувати динаміку міжаудиторної та самостійної діяльності. Зміст програми був розглянутий і схвалений на засіданні кафедри практичної психології університету, що підтвердило його відповідність освітнім стандартам та потребам здобувачів освіти.

Розроблена нами програма отримала назву «ANTICLIP» не випадково, вона відображає її концептуальну основу. Кожен компонент акроніма репрезентує окремий етап розвитку навчальної саморегуляції, а саме:

- *awareness* передбачає формування здатності усвідомлювати власні пізнавальні процеси й типові помилки мислення;
- *navigation* – оволодіння стратегіями орієнтування в інформаційному середовищі та критичного відбору джерел;
- *thinking* – розвиток уміння комбінувати різні способи мислення відповідно до навчального завдання;
- *integration* забезпечує поєднання когнітивних і метакогнітивних стратегій та узгодження мотиваційно-емоційних і інтелектуальних компонентів діяльності; *control* охоплює планування, моніторинг і оцінювання власних дій;
- *learning* – перенесення набутих умінь у реальні освітні ситуації;
- *planning* – формування здатності організувати час, оптимізувати ресурси та вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

Тобто, «ANTICLIP» репрезентує цілісну модель когнітивно-метакогнітивного зростання, у якій кожен елемент послідовно підсилює попередній, забезпечуючи перехід від спонтанного, фрагментарного сприймання інформації до системного, рефлексивного й керованого навчання. Програма виконує роль змістового мосту між кліповим мисленням і цілісним аналітичним опрацюванням навчального матеріалу, спрямовуючи природну фрагментарність сучасного інформаційного середовища у конструктивне русло критичного та інтегративного мислення.

Відповідно до концептуальної логіки розробленої програми, її зміст був упорядкований у низку тематичних блоків, що задають структуру роботи та окреслюють основні напрями діяльності здобувачів освіти. Кожен модуль має власний акцент і набір завдань, які розкривають відповідний компонент програми та забезпечують його практичне опрацювання. У таблиці нижче подано узагальнену характеристику цих блоків і їхній внесок у розвиток навчальної автономності та когнітивної гнучкості студентів.

Таблиця 1.

Структурно-функціональна модель модулів програми розвитку метакогнітивного контролю

Мета блоку	Основні завдання	Очікувані результати
<i>Сучасне мислення: кліпове/ фрагментарне як контекст (Awareness/Navigation)</i>		
Поглибити розуміння особливостей кліпового та фрагментарного мислення і їх впливу на навчальну діяльність; сформувати здатність усвідомлено керувати власними інформаційними патернами.	<ul style="list-style-type: none"> - розкрити особливості кліпового мислення в цифровому середовищі; - навчити розпізнавати прояви фрагментарності у власному навчанні; - сформувати вміння інтегрувати фрагменти у цілісний зміст. 	<ul style="list-style-type: none"> - розпізнає власні патерни кліпового мислення; - усвідомлює сильні й слабкі сторони фрагментарного сприйняття; - здатний інтегрувати фрагменти в логічну структуру.
<i>Навчання та способи мислення (Thinking/ Integration)</i>		
Сформувати усвідомлення різних типів мислення та навчити комбінувати їх відповідно до навчальної задачі.	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з різновидами мислення; 	<ul style="list-style-type: none"> - визначає власний стиль мислення; - добирає підходящий спосіб мислення;

	<ul style="list-style-type: none"> - навчити обирати тип мислення за вимогами завдання; - розвинути здатність комбінувати стилі мислення. 	<ul style="list-style-type: none"> - комбінує стилі для підвищення ефективності навчання.
<i>Метакогнітивний контроль і когнітивні стратегії (Control/ Integration)</i>		
Розвинути здатність планувати, моніторити та оцінювати власну навчальну діяльність, свідомо обираючи стратегії.	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з функціями метакогнітивного контролю; - навчити вибору стратегії відповідно до типу завдання; - сформувати вміння оцінювати ефективність стратегій. 	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює функції метаког. контролю; - добирає стратегії відповідно до завдання; - аналізує їх ефективність; - прогнозує труднощі та способи їх подолання.
<i>Рефлексивні вміння (Control/ Learning)</i>		
Розвинути багаторівневу рефлексію — когнітивну, метакогнітивну та особистісну — як основу саморегуляції навчання.	<ul style="list-style-type: none"> - сформувати навичку аргументації й роботи з помилками; - навчити прогнозувати й оцінювати власний поступ; - навчити емоційній регуляції у навчанні. 	<ul style="list-style-type: none"> - поєднує три рівні рефлексії; - визначає фактори успіху та перешкоди; - здійснює власний рефлексивний аналіз навчальної діяльності.
<i>Психотехнології навчання (Thinking/ Integration/ Learning)</i>		
Сформувати вміння застосовувати психотехнології для підвищення якості навчання та оптимізації мислення.	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з дієвими психотехнологіями; - розвинути здатність інтегрувати їх у навчальні стратегії. 	<ul style="list-style-type: none"> - володіє та застосовує базові психотехнології; - інтегрує техніки у власні стратегії; - оцінює їх ефективність.
<i>Індивідуальні ресурси ефективного навчання: тайм-менеджмент і відновлення (Planning/ Learning)</i>		
Розвинути здатність організовувати власний навчальний процес і підтримувати баланс між ресурсами та навантаженням.	<ul style="list-style-type: none"> - навчити методам організації часу; - ознайомити з принципами відновлення та роллю сну; - сформувати навички саморегуляції. 	<ul style="list-style-type: none"> - організовує власний навчальний час; - підтримує баланс навантаження; - формує сталі навчальні звички.

На нашу думку, саме така структура демонструє, що поступовий перехід від блоків Awareness–Navigation до Planning формує послідовну й цілісну логіку розвитку метакогнітивних умінь. На початкових етапах здобувачі усвідомлюють особливості власного мислення, способи сприйняття та обробки інформації, навчаються орієнтуватися в інформаційному середовищі. Подальші модулі спрямовані на інтеграцію когнітивних і метакогнітивних стратегій, формування контролю, рефлексії та саморегуляції. Завершальний етап дозволяє вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, оптимізувати особисті ресурси

та підтримувати сталий ритм навчальної діяльності. Така послідовність повністю відповідає сучасним підходам до метакогнітивного навчання та принципам персоналізованої освіти (Walkington, 2013; Zimmerman, 2002).

Разом з цим, реалізація програми спиралася на поєднання трьох ключових структурних компонентів, що були інтегровані у кожне заняття й виконували окремі функції у формуванні метакогнітивної компетентності здобувачів освіти, а сам: *теоретичний*, спрямований на засвоєння ключових понять і принципів (реалізовувався у форматі стислих змістових довідок, що забезпечували достатнє інтелектуальне підґрунтя); *практичний компонент* програми представлений системою вправ, що забезпечують перенесення теоретичних положень у реальні навчальні ситуації; *компонент самостійної роботи*, який посилював ефективність навчання, забезпечуючи можливість індивідуального опрацювання матеріалу й поглиблення рефлексії між заняттями.

Змістові модулі програми поєднували різні види практичних завдань (див. табл. 2), які дозволяли студентам застосовувати опрацьовані під час занять ідеї та техніки, а також поступово формувати необхідні навички саморегуляції й усвідомленого навчання.

Таблиця 2.

Практичний інструментарій змістових блоків програми «ANTICLIP»

Структурні компоненти заняття		
Теоретичний	Практичний	Самостійна робота
<i>Сучасне мислення: кліпове/фрагментарне як контекст</i>		
Аналіз особливостей кліпового та фрагментарного мислення; вплив цифрового середовища; визначення типових когнітивних патернів	Виконання аналітичної обробки інформаційних фрагментів. Дискусія «Кліпове мислення: ризик чи ресурс?»; Відтворення цілісного змісту на основі фрагментованого матеріалу	Ведення тижневого спостереження за особистими патернами фрагментарного мислення. Аналітичне есе «Фрагментарність у моєму навчанні: ризики та можливості». <i>рефлексивний щоденник</i> .
<i>Навчання та способи мислення</i>		
Ознайомлення з різновидами мисленням; принципами їхнього комбінування.	Самодіагностика стилів мислення; побудова «карти навчальних стратегій»; групове обговорення кейсів на поєднання способів мислення	Мікроексперимент із комбінування способів мислення у власному навчальному завданні. Самоаналіз отриманих результатів. <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Метакогнітивний контроль і когнітивні стратегії</i>		
Сутність метакогнітивного контролю; базові та інтегровані стратегії.	Виконання одного завдання різними стратегіями; аналіз ефективності та обмежень.	Розробка і виконання «метаплану» до навчального завдання; самооцінювання за критеріями; <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Рефлексивні вміння</i>		
Три рівні рефлексії: когнітивна, метакогнітивна, особистісна; емоційна регуляція	Аналітична побудова карти помилок та успішних рішень Обговорення індивідуальних факторів,	Трикомпонентний рефлексивний аналіз навчальної ситуації: когнітивного (як я мислив?), метакогнітивного (як я контролював хід роботи?), особистісного (які емоції

	що впливають на навчальну активність.	виникали?). <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Психотехнології навчання</i>		
Ознайомлення з різними психотехнологіями. Особливості поєднання психотехнологій з кліповим мисленням	Практика ментального моделювання; техніка «мислення вголос» у парах; креативні групові мікропроекти; аналіз навчальних кейсів	Студент обирає різні психотехнології та застосовує їх до одного навчального завдання та робить: короткий опис способу застосування кожної; порівняння результативності; обирає який з них підходить саме йому. <i>рефлексивний щоденник</i>
<i>Індивідуальні ресурси ефективного навчання: тайм-менеджмент і відновлення</i>		
Основи тайм-менеджменту; роль сну й відновлення; баланс ресурсів; сталий навчальний ритм	Планування дня/тижня; щоденник часу; практики релаксації	Розробка особистого мікроплану навчання й відновлення (Pomodoro, sleep-tracking, тощо); рефлексія впливу на якість навчання; <i>рефлексивний щоденник</i>

Важливим компонентом кожного заняття стало систематичне ведення *рефлексивних щоденників*, які слугували інструментом для усвідомлення власних навчальних стратегій і відстеження індивідуального прогресу. Завдяки регулярним записам здобувачі освіти фіксували прояви когнітивних і метакогнітивних процесів, аналізували труднощі та ефективні рішення, а також помічали зміни у роботі з інформацією. У форматі змішаного навчання така практика забезпечувала безперервність рефлексії між аудиторною та дистанційною діяльністю, сприяла зміцненню метакогнітивного контролю та усвідомленню впливу кліпового мислення на навчальні дії.

Для оцінювання ефективності програми було проведено порівняльний та кореляційний аналіз результатів «до» і «після» її реалізації. Використання коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона (r) дало змогу визначити силу й напрям зв'язку між первинними та повторними вимірюваннями та встановити, наскільки чутливими виявилися окремі показники до програмного впливу. Такий підхід є обґрунтованим для даної вибірки та забезпечує цілісну оцінку динаміки змін. Деталізований опис усіх кореляційних залежностей наведено в дисертаційному дослідженні; у межах статті зосереджено увагу лише на тих шкалах, де зафіксовано суттєві та помірні позитивні зрушення (див.табл.3.), що найбільш чітко демонструють результативність розробленої програми.

Таблиця 3

Динаміка ключових показників після апробації програми

Шкала	Динаміка (до → після)	r	Характер зміни	Стисла інтерпретація
<i>Рефлексивні вміння (когнітивний рівень)</i>				
Уміння пояснити хід своїх міркувань	24.9 → 28.3	0.58	Суттєве покращення	Підсилення усвідомленості мисленневих операцій і прозорості власних міркувань
Упорядковувати процес пошуку рішення	22.1 → 24.3	0.40	Помірне покращення	Зростання структурованості в розв'язанні навчальних завдань
Загальний рівень розвитку	110.0 → 115.4	0.40	Помірне покращення	Покращення цілісності когнітивних рефлексивних умінь

<i>Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)</i>				
Прогнозувати помилки і труднощі	37.5 → 40.9	0.40	Помірне покращення	Більш точне передбачення ризиків і можливих помилок у навчанні
Планувати, оцінювати і перевіряти дії	30.1 → 33.9	0.58	Суттєве покращення	Посилення самостійного контролю й оцінювання власних навчальних кроків
Проводити моніторинг форм активності	29.0 → 32.8	0.58	Суттєве покращення	Підвищення здатності відстежувати й коригувати власну навчальну активність
<i>Рефлексивні вміння (особистісний рівень)</i>				
Організувати осмислення проблемної ситуації	24.7 → 27.7	0.58	Суттєве покращення	Поглиблення здатності до осмислення складних особистісно-значущих ситуацій
Визначати мету діяльності	24.8 → 27.9	0.58	Суттєве покращення	Зростання усвідомленості цілей та спрямованості особистісної рефлексії
Ретельно аналізувати результати	23.0 → 25.2	0.40	Помірне покращення	Удосконалення навичок критичного перегляду власних результатів
<i>Стратегії навчальної діяльності</i>				
Глибинна обробка інформації	3.54 → 4.21	0.40	Помірне покращення	Перехід до ґрунтовнішого та змістовно вмотивованого опрацювання інформації
Критичність в аналізі інформації	3.32 → 4.23	0.58	Суттєве покращення	Посилення навичок аналізу, аргументації та верифікації навчальної інформації
Інтегровані стратегії: глибинна обробка + критичний аналіз	5.65 → 6.49	0.40	Помірне покращення	Покращення вміння поєднувати стратегії для досягнення якіснішого результату
<i>Тест Торндайка</i>				
Загальний бал	20.0 → 21.9	0.40	Помірне покращення	Зростання інтелектуальної гнучкості й адаптивності мислення

Результати порівняльного та кореляційного аналізу дозволяють стверджувати, що програма виявила вибіркочну ефективність, спрямовану переважно на когнітивно-рефлексивні та метакогнітивні аспекти навчальної діяльності. На когнітивному рівні рефлексії найбільш виразні зміни простежуються у здатності студентів пояснювати хід власних міркувань ($r=0.58$), що вказує на посилення прозорості мисленневих операцій і зростання усвідомленості у процесі прийняття рішень. Помірне підвищення впорядкованості пошуку рішення ($r=0.40$) та загального когнітивного рівня рефлексії свідчить про тенденцію до більш структурованого й послідовного виконання навчальних завдань.

На метакогнітивному рівні зафіксовано суттєве посилення здатності планувати, оцінювати й перевіряти власні дії ($r=0.58$), а також здійснювати моніторинг навчальної активності ($r=0.58$). Ці результати засвідчують, що учасники програми стали ефективніше застосовувати механізми самоконтролю, демонструючи здатність до оперативного коригування стратегії навчальної діяльності та критичної оцінки її результатів. Помірне

покращення уміння прогнозувати помилки і труднощі ($r=0.40$) відображає підсилення аналітичної складової метакогнітивного контролю, що є ключовим для регуляції складних навчальних дій.

Особистісний рівень рефлексії продемонстрував суттєві зміни у здатності організувати осмислення проблемної ситуації ($r=0.58$) та визначати мету діяльності ($r=0.58$). Це може свідчити про поглиблення здатності до змістового аналізу власних дій та формування більш чіткої цільової спрямованості. Помірне покращення ретельності аналізу результатів ($r=0.40$) підтверджує розвиток критичності у ставленні до власних досягнень та більшої відповідальності в оцінюванні ефективності навчальної діяльності. У групі стратегій навчальної діяльності найбільш значущим є зростання критичності в аналізі інформації ($r=0.58$), що узгоджується з підсиленням метакогнітивних механізмів контролю. Помірне покращення глибинної обробки інформації та інтегрованих стратегій («глибинна обробка + критичний аналіз», $r=0.40$) свідчить про поступове зміщення навчальної поведінки від поверхневих до більш змістовних і аналітично вмотивованих підходів. Помірне підвищення показників за тестом Торндайка ($r=0.40$) підтверджує розвиток інтелектуальної гнучкості, що є важливою складовою адаптивного мислення.

Водночас результати свідчать, що програма не спричинила суттєвих змін в емоційно-особистісних компонентах, пов'язаних із регуляцією емоцій та усвідомленням емоційних станів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення модулів, спрямованих саме на розвиток емоційної саморегуляції як окремого аспекту рефлексивної компетентності.

Отже, кореляційна динаміка показала, що програма найбільш ефективно впливає на компоненти, пов'язані з усвідомленим контролем, аналітичною обробкою інформації та структурованим плануванням. Найпомітніші зміни відбулися саме в тих сферах, що забезпечують перехід від фрагментарного, кліпово орієнтованого сприймання до більш цілісного й керованого мислення. Результати підтверджують, що використання кліпових елементів як ресурсу — через роботу з інформаційними фрагментами, порівняльний аналіз і аналітичні схеми — сприяло зміцненню метакогнітивного контролю та підвищенню здатності студентів усвідомлено регулювати власну навчальну діяльність.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження показало, що кліпове мислення та метакогнітивний контроль можуть функціонувати як взаємодоповнювальні ресурси підвищення навчальної ефективності студентів у складних сучасних умовах. Поєднання здатності швидко опрацьовувати фрагментовану інформацію з уміннями планувати, моніторити й оцінювати власну діяльність забезпечує більш цілісне та свідоме засвоєння матеріалу. Змішане навчання стало сприятливим середовищем для такої інтеграції, оскільки водночас активізує кліпові способи сприймання та потребує розвитку рефлексії й саморегуляції.

Апробація програми розвитку метакогнітивного контролю підтвердила її ефективність у формуванні більш усвідомлених когнітивних і метакогнітивних стратегій. Отримані дані вказують на зростання здатності студентів прогнозувати труднощі, аналізувати власні дії та коригувати стратегії відповідно до навчальних завдань. Міжгалузевий потенціал програми дає підстави рекомендувати її для впровадження у підготовці здобувачів різних спеціальностей, а також як вибірково дисципліну та методичний інструмент підтримки навчальної ефективності молоді.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бушуєв, С. Д., Корчова, Г., Красильник, Ю. С., Руденко, М., & Козир, Б. Ю. (2024). Розвиток кліпового мислення студентів вищої освіти в інформаційному середовищі. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 1(99), 76-94. Взято з <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5376>.

- Літвінова, М. Б. (2017). Досвід діагностування кліпового мислення. *Педагогічні науки*, 76, 140-145.
- Плот, Н. В. (2019). Кліпове мислення як феномен інформаційного суспільства. *Філософські обрії*, 2(20), 104-109.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L. ... Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/wps.20617>.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>.
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction for students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0031882>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

REFERENCES

- Bushuiev, S. D., Korchova, H., Krasyl'nyk, Yu. S., Rudenko, M., & Kozyr, B. Yu. (2024). Rozvytok klipovoho myslennia studentiv vyshchoi osvity v informatsiinomu seredovyschi [Development of clip thinking of higher education students in the information environment]. *Informatsiini tekhnologii ta zasoby navchannia*, 1(99), 76-94. Vziato z <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5376>. [in Ukrainian].
- Litvinova, M. B. (2017). Dosvid diahnostuvannia klipovoho myslennia [Experience in diagnosing clip thinking]. *Pedahohichni nauky*, 76, 140-145. [in Ukrainian].
- Plot, N. V. (2019). Klipove myslennia yak fenomen informatsiinoho suspilstva [Clip thinking as a phenomenon of the information society]. *Filosofski obrii*, 2(20), 104-109. [in Ukrainian].
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>. [in English].
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. [in English].
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333213.001.0001>. [in English].
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. [in English].
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L. ... Sarris, J. (2019). The “online brain”: How the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/wps.20617>. [in English].

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. [in English].
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>. [in English].
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction for students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0031882>. [in English].
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2. [in English].

CLIP THINKING AND METACOGNITIVE CONTROL AS COMPLEMENTARY RESOURCES FOR ENHANCING STUDENTS' LEARNING EFFECTIVENESS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONDITIONS: PROGRAM APPROBATION

Tetiana Shevchenko

assistant at the Department of Practical Psychology,
PhD Student in Psychology,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

 <https://orcid.org/0000-0002-7466-5174>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.454

Abstract. *The article analyzes the relationship between clip thinking and metacognitive control as complementary resources for enhancing students' learning effectiveness in contemporary educational environments. The analysis highlights that the ability to rapidly process fragmented information may serve as a basis for developing conscious strategies of planning, monitoring, and evaluating one's learning activity. In this context, blended learning creates conditions in which the integration of these mechanisms becomes particularly meaningful for sustaining students' academic functioning under increased cognitive and emotional demands. The post-war educational environment requires learners to navigate heterogeneous information flows, balance digital and offline formats, and independently regulate their learning trajectories, which makes the combination of clip-like processing and metacognitive regulation especially relevant.*

The article presents the results of adaptation and pilot implementation of a metacognitive control development program designed to promote the constructive use of clip-like information processing and to enhance students' capacity for flexible selection of learning strategies. The program has a universal, cross-disciplinary character and can be applied in the training of students from both humanities and technical fields, as it focuses on the formation of general learning, regulatory, and metacognitive skills relevant to diverse educational trajectories. At the current stage, the program is presented as a set of structured methodological recommendations, with the potential to be implemented as an elective academic course in higher education institutions.

Empirical findings demonstrate improvements in learners' self-regulation, resilience to information overload, and ability to integrate fragmented learning materials, confirming the effectiveness and practical significance of the program for supporting young people's educational readaptation within contemporary higher education.

Key words: *clip thinking; metacognitive control; metacognitive strategies; self-regulation; blended learning; higher education students; development program.*

Стаття надійшла до редакції 24.11.2025р.