

УДК: 37.014:004.738.5

DOI: [10.35619/pse.vi6.186](https://doi.org/10.35619/pse.vi6.186)

Борис САВЧУК

доктор історичних наук, професор,
професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: borys.savchuk@pnu.edu.ua

Віктор БУРЛИК

здобувач третього ступеня (PhD)
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0009-0001-3472-001X
email: viktor.burlyk.24@pnu.edu.ua

КІНОПЕДАГОГІКА ПРОТИ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ: КРИТИЧНА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ФРАГМЕНТАРНОЇ УЯВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті проаналізовано феномен кліпового мислення в студентському середовищі у контексті швидкісної цифрової трансформації сучасного суспільства. Наголошено, що постійний потік фрагментованого медіаконтенту та надмірна практика медіа-багатозадачності суттєво знижують тривалість концентрації уваги, ускладнюють обробку інформації та послаблюють здатність до побудови цілісних когнітивних структур. Обґрунтовано педагогічний потенціал критичної медіаграмотності та кінопедагогіки як ефективних засобів подолання фрагментованого сприйняття та сприяння глибшому аналітичному мисленню.

Особливу увагу приділено ролі фільму як цілісного художнього тексту, що має складну внутрішню структуру. Окреслено компоненти методології активного перегляду кінотвору, яким передбачають аналіз та рефлексію до, під час та після перегляду. Кожен етап спрямовано на відновлення контекстуального мислення за допомогою аналітичних завдань, спільного обговорення та рефлексивної інтерпретації.

Підкреслено, що ефективність кінопедагогіки залежить від цілеспрямованого навчального дизайну, який включає інтеграцію теоретичних концепцій з практичним аналізом, використання чітких аналітичних структур, заохочення множинних інтерпретацій. Зазначено, що такий підхід дає змогу здобувачам розвивати здатність визначати причинно-наслідкові зв'язки, критично інтерпретувати медіаповідомлення та розуміти соціально-культурні й ідеологічні виміри медіатекстів. Доведено, що інтеграція критичної медіаграмотності та стратегій навчання на основі кіно у вищу освіту розвиває цілісне мислення, покращує якість результатів навчання та підвищує здатність студентів до критичної взаємодії з будь-яким медіасередовищем.

Ключові слова: кліпове мислення, критична медіа грамотність, кіно педагогіка, медіаосвіта, здобувачі, когнітивні процеси.

Постановка проблеми. Цифрова культура сучасного студентства формується в умовах інтенсивного інформаційного потоку, де навчальні, комунікативні та розважальні повідомлення функціонують в єдиному медіапросторі. Тому увага стає обмеженим ресурсом, а конкуренція за неї – визначальним чинником організації діяльності здобувачів освіти. Це сприяє формуванню специфічного стилю мислення, який у педагогічній літературі визначений як «кліпове мислення».

Цей феномен характеризується високою швидкістю сприйняття інформації, що супроводжується поверховістю її обробки, дефіцитом концентрації, труднощами тривалого утримання уваги та фрагментарністю картини світу [1, с. 81, 92]. Здобувачі звикають до коротких інформаційних повідомлень, що не потребують глибокого аналізу, тому поступово втрачають здатність до послідовного розгортання мислення.

Важливим чинником формування таких змін є медіамультитаскінг, під яким розуміють одночасне використання кількох інформаційних каналів. Поєднання навчальної діяльності з переглядом відео, листуванням у соціальних мережах і перемиканням між цифровими платформами створює умови для постійного переривання уваги [2, с. 62].

Емпіричні дослідження свідчать, що інтенсивний медіамультитаскінг пов'язаний із підвищеною імпульсивністю, зростанням проблем концентрації та зниженням ефективності виконання когнітивних завдань [3, р. 147, 155]. Водночас наукові дані доводять неоднозначність цього впливу, що зумовлює необхідність пошуку педагогічних рішень, спрямованих на розвиток стійкої уваги, а також обмеження використання цифрових технологій [4, с. 13].

Отже, проблема кліпового мислення потребує системного науково-педагогічного осмислення та впровадження інноваційних методів навчання, здатних відновити цілісність сприйняття та забезпечити глибину пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Проблему кліпового мислення та його впливу на когнітивні процеси активно досліджено в сучасній науці, зокрема в умовах цифровізації освіти та поширення медіамультитаскінгу. Науковцями розглянуто вплив кліпового мислення на розвиток дітей [2], особливості його формування у студентів в інформаційному середовищі ЗВО [1], а також специфіку прояву цього феномену в медичній освіті [9] тощо. Значну увагу приділено когнітивним наслідкам медіамультитаскінгу, зокрема пов'язаним з порушенням пам'яті та впливу на концентрацію уваги [15; 8; 12], а також психофізіологічним, соціальним і емоційним ефектам цього явища [14].

Окремий напрям становлять дослідження ролі наративу та аудіовізуальних медіа у формуванні особистості здобувачів освіти [5; 6; 13]. Низка наукових

праць стала теоретичним підґрунтям для вивчення розвитку критичної медіаграмотності та кінопедагогіки [7; 10; 11; 17]. Утім, незважаючи на значний науковий доробок, питання системного використання кінопедагогіки як ефективного засобу подолання кліпового мислення, зокрема серед студентської молоді, залишається недостатньо розробленим та потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та висвітлити педагогічний потенціал кінопедагогіки та критичної медіаграмотності як засобів подолання кліпового мислення студентської молоді, а також визначити методичні підходи до організації керованого аналізу фільмів, спрямованого на розвиток цілісного, контекстуального та аналітичного мислення здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім доцільно уточнити поняттєво-термінологічний апарат дослідження, оскільки це є підґрунтям для системного розгляду порушеної проблеми. На думку науковців, поняття «кліпове мислення» у вітчизняному освітньому дискурсі виконує функцію узагальнюючої категорії, що об'єднує низку когнітивних характеристик сучасної молоді. Воно включає не лише швидкість обробки інформації, але й поверхневність, фрагментарність, домінування образного сприйняття та зниження здатності до аналітичного мислення [1, с. 92].

У зарубіжній літературі ці явища описано у таких операційних поняттях, як «медіамультитаскінг», «перемикання завдань», «фрагментарна увага» тощо. Зокрема, найбільш поширену дефініцію «медіамультитаскінг» визначено як ступінь одночасного використання кількох медіа та пов'язано зі зниженням показників робочої та епізодичної пам'яті. Ще одне поширене поняття «фрагментарна увага» розглянуто як ключовий вимір кліпового мислення, який може бути емпірично зафіксований і виміряний [8, с. 89].

Як протипага зазначеним поняттям-явищам є дефініції «критична медіаграмотність», «медіаграмотність», які визначено як здатність отримувати доступ до медіа, аналізувати, оцінювати та створювати медіаконтент, усвідомлюючи його впливи на свідомість і поведінку [10, с. 239]. Саме розвиток цієї компетентності дозволяє перейти від пасивного споживання інформації до її осмисленого використання.

Багатограними є когнітивні наслідки кліпового мислення, зокрема, медіамультитаскінг, що створює значне навантаження на робочу пам'ять, оскільки обмежені когнітивні ресурси розподіляються між кількома завданнями одночасно [16, р. 6371]. Це призводить до зниження стійкої уваги, збільшення кількості помилок і погіршення якості виконання навчальних завдань [12, с. 147].

Одним із ключових когнітивних наслідків кліпового мислення є поверхнєве кодування інформації. Наукові дослідження свідчать, що часті порушення / перемикання уваги виступають механізмом, який пояснює зв'язок між медіамультитаскінгом та погіршенням епізодичної пам'яті. За таких умов знання

не інтегрується в цілісну систему, а існує у вигляді розрізнених фрагментів [8, с. 90].

Крім того, постійне перемикання між інформаційними потоками сприяє зростанню когнітивного навантаження та виникненню нудьги. Так формується «замкнене коло». Наукові дослідження показують, що спроби уникнути нудьги через часте перемикання лише посилюють її, формуючи цикл фрагментації уваги [14, с. 2414, 2422]. Отже, кліпове мислення справляє комплексний негативний вплив на когнітивну сферу студентів, знижуючи ефективність їх навчальної діяльності.

Значним ресурсом для виправлення означеної ситуації є критична медіаграмотність та кінопедагогіка. Критична медіаграмотність розширює традиційне розуміння грамотності, включаючи здатність аналізувати медіатексти в їхньому соціальному, культурному та ідеологічному контексті. Вона формує вміння встановлювати зв'язки між формою і змістом, виявляти приховані смисли та оцінювати вплив медіа на аудиторію [9].

Ефективним інструментом формування цієї компетентності є кінопедагогіка. Фільм як аудіовізуальний текст поєднує образність із наративною структурою, що вимагає тривалого утримання уваги та глибокого осмислення. Однак ефективність використання фільмів у навчанні залежить від педагогічного дизайну. Необхідними є структуровані методи роботи: сегментація перегляду, аналіз ключових сцен, обговорення наративних і монтажних рішень, формулювання аналітичних запитань тощо [11, с. 507]. На думку дослідників, поєднання теоретичного аналізу з практичною діяльністю, зокрема створенням власних медіапродуктів, сприяє формуванню цілісного мислення та розвитку критичного ставлення до медіа [12, с. 154].

Ключова перевага кінематографа – його наративна структура, яка забезпечує послідовність подій та причинно-наслідкових зв'язків. На відміну від кліпового контенту, що складається з коротких фрагментів, фільм, формує цілісне смислове поле. Дослідження показують, що порушення наративної послідовності знижує рівень залученості глядача, тоді як цілісний наратив значно ефективніше утримує увагу [5, с. 52]. Наратив сприяє запам'ятовуванню подій, адже «особисте залучення» (занурення у зміст кінострічки) під час перегляду забезпечує краще відтворення інформації. Згідно з твердженнями науковців, це дозволяє розглядати наратив як механізм інтеграції фрагментів у цілісну систему знань [13, р. 1. 12].

У досліджуваному контексті наратив виступає як ефективний механізм відновлення уваги та когнітивної цілісності. Кінонаратив сприяє переходу від реактивної до смислотворної уваги та стимулює емоційне занурення, що зменшує вплив сторонніх подразників й підтримує тривале зосередження. Емпіричні дані свідчать, що наративна залученість пов'язана з покращенням пам'яті та зростанням інтересу до навчання [6, с. 214, 216]. Нейрокогнітивні

дослідження також підтверджують зв'язок між залученістю, стійкою увагою та якістю відтворення подій [13, р. 1].

Як важливі інструментий методики кінопедагогіки, що дають змогу нівелювати й долати негативні наслідки кліпового мислення, науковці визначають *практику керованог перегляду та аналізу фільму*. Розглянемо її сценарії та межі застосування.

Організація керованого аналізу фільму в університетській аудиторії починається з усвідомлення різниці між «практикою культурного перегляду» та «педагогічною інтервенцією». Перегляд «як відпочинок» допускає розчинення уваги в сюжеті, «ковзання між епізодами» та довіру до готового смислу, який уже змонтовано за глядача. Водночас, педагогічна інтервенція передбачає навчальну мету, чіткі інтелектуальні дії та критерії того, що саме здобувач освіти має втримати у пам'яті та зв'язати в аргумент. Саме тому вчений Н. Нгуен говорить про можливі ризики та навчальні ситуації, коли перегляд художніх фільмів і серіалів «не отримує стратегічного обрамлення інструкцією», тобто, чітких методичних рекомендацій, установок. Вони можуть підсилювати слабкі / негативні навчальні звички студентів та зменшувати навчальний (когнітивний) ефект від перегляду фільму. Для теми кліпового мислення це звучить особливо гостро: методика, яка залишає фільм «говорити самому», часто відтворює ту саму фрагментацію уваги, яку планувалося пом'якшити [11, с. 506].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити важливий принцип (підхід) до організації перегляду фільмів і добору методичних інструментів, спрямованих на подолання кліпового мислення та формування критичної медіаграмотності. Ідеться про розгляд фільму як складного медіатексту, а не як «емоційного доказу» чи допоміжної ілюстрації, що підміняє змістове пояснення навчального матеріалу. Зокрема, Р. Вокер, акцентуючи увагу на проблемі недостатньої інтеграції теорії та практики в кіноосвіті, так окреслив цей принцип: критична медіаграмотність формується лише за умови органічного поєднання теоретичного осмислення та практичного аналізу медіатекстів восвітньому процесі [16, с. 154]. Для дисциплін, не пов'язаних з кіномистецтвом, це означає, що використання фільму не має виконувати функцію «розвантаження» навчання. Навпаки, воно ускладнює освітній процес, додаючи новий рівень медіаграмотності, який потребує цілеспрямованої підготовки здобувачів освіти. За відсутності такої підготовки потужний аудіовізуальний вплив фільму може переважати над засвоєнням власне змісту окремої навчальної дисципліни.

Критична медіаграмотність забезпечує організацію освітнього процесу поняттєвим апаратом та аналітичними процедурами, що повертають контекст у поле уваги здобувачів освіти. Зокрема, Д. Келлнер і Дж. Шер окреслили її базовий каркас, який охоплює п'ять взаємопов'язаних елементів: усвідомлення сконструйованості медіакомунікації як соціального процесу; текстуальний аналіз мов, жанрів, кодів і конвенцій; вивчення ролі аудиторії у процесі

інтерпретації та «переговорювання» смислів, тобто трансформації побаченого у фільмі в реальні знання; дискусійність репрезентації крізь призму ідеології, влади та задоволення; аналіз виробництва й інституційних структур, що формують медіаіндустрію [7, с. 65]. Коли ці «аналітичні осі» стають основою для формулювання освітніх цілей і завдань, увага здобувачів спрямовується на встановлення тривалих смислових зв'язків: від окремого кадру чи монтажного рішення – до способів формування симпатій; від симпатій – до закріплення соціальних норм і стереотипів; від норм – до інституційних умов медіавиробництва. Така логіка розгортання аналізу розвиває здатність утримувати контекст – кожен наступний етап передбачає відтворення попереднього та перевірку причинно-наслідкових зв'язків, а не поверхове фрагментарне сприйняття інформації [7, с. 65-66].

Важливою методологічною основою є розуміння аналізу фільму як спільної, діалогічної діяльності, а не як суто індивідуального «враження після перегляду». Д. Келлнер і Дж. Шер підкреслюють, що формування критичної медіаграмотності має здійснюватися як «партисипативний і колаборативний процес»: спільний перегляд фільмів набуває освітньої цінності за умов, якщо викладач цілеспрямовано актуалізує позиції студентів, стимулює множинність інтерпретацій та формує базові навички герменевтики і критичного аналізу [7, с. 63]. У практичному вимірі це означає необхідність проектування занять так, щоб в академічній групі відбувалося зіставлення різних інтерпретацій, позицій а не відбір «правильних відповідей». Для протидії кліповому мисленню такий підхід є принциповим, оскільки спонукає здобувачів освіти одночасно утримувати й порівнювати кілька контекстів: власний, груповий, авторський та інституційний.

Переваги фільму як потужного наративного й емоційного ресурсу пов'язані з певними ризиками, які в системі вищої освіти потребують чітко визначених педагогічних правил. Науковець Н. Нгуєн характеризує це як «балансувальний акт»: викладач має проактивно розвивати візуалізацію як компонент кінограмотності, пропонуючи здобувачам завдання, проблемні запитання, які активізують когнітивне навантаження під час одночасного опрацювання й зіставлення змісту фільму та навчального матеріалу [11, с. 507].

Водночас викладач має виявляти педагогічний хист та здатність працювати з фільмами як ефективним засобом організації навчального процесу. Це виявляється у кількох аспектах. По-перше, необхідно враховувати багатоканальність кіно (поєднання зображення, звуку, ритму, сюжету), що істотно підвищує когнітивне навантаження й активність та потребує створення «опор» для організації уваги. По-друге, емоційно насичені сцени можуть зміщувати дискусію в бік некритичної емпатії або моральної поляризації, тому правила обговорення, етичні межі та цілі мають бути визначені до початку перегляду. По-третє, існує ризик редукації методики до «кліпового монтажу», коли фільм фрагментується на окремі ефектні епізоди без збереження цілісної

логіки. Такий підхід створює ілюзію активності, але не сприяє розвитку причинно-наслідкового мислення та аналітичної глибини [11, с. 507-508].

Ефективна організація керованого аналізу фільму передбачає поетапну структуру, в якій кожна фаза забезпечує «повернення контексту» через конкретні навчальні дії. Так, перша «передпереглядова» (підготовча) фаза (15–25 хв.) має включати постановку навчальної проблеми у вигляді змістового запитання, введення 2–3 ключових аналітичних категорій (наприклад, «точка зору», «репрезентація», «жанровий код», «причинно-наслідковий зв'язок»), а також визначення правил дискусії, вимоги до емоційної безпеки тощо. Наявність чітких понять і критеріїв трансформує сприйняття перегляду: воно перестає бути суто емоційним та набуває аналітичної спрямованості [11, с. 507].

Друга фаза – це перегляд (цілісний фільм або сегменти тривалістю 10–20 хв.), який організовується залежно від дидактичної мети. Цілісний перегляд фільму сприяє формуванню здатності «утримувати довготривалий контекст» (тобто цілісного сприйняття проблеми), а сегментований перегляд дозволяє зосередитися на окремих питаннях. Перегляд стрічки може супроводжуватися «когнітивними паузами», які, однак, не повинні перетворюватися на надмірні коментарі викладача, щоб не порушувати його цілісності та логіки. Під час перегляду науковці радять застосовувати методику «подвійного нотування»: з одного боку, це проста фіксація фактів (ключових подій, імен героїв тощо), з іншого боку, це формулювання припущень і гіпотез, які передусім стосуються змістових сенсів, а також монтажу, значення музичного супроводу тощо. Така стратегія дисциплінує увагу та створює основу для подальшої інтерпретації змісту кінострічки, що, на думку Д. Келлнера та Дж. Шера, є «центральною процедурою» (сенсом і основною дидактичною метою) спільного аналізу [7, с. 63].

Третя «післяпереглядова» фаза (30–50 хв.) передбачає перехід від «первинної реакції» на зміст фільму до його аргументованого аналізу. Її доцільно організувати у дві стадії. Перша – реконструктивна, спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків та виявлення ключових смислів фільму. Друга – критична, реалізується за «аналітичними осями» Д. Келлнера та Дж. Шера. Вони передбачають суб'єктивний аналіз, інтерпретацію медіатексту на основі обговорення основного сюжету, його відповідності реальними подіям та безлічі інших рефлексій, які зумовлюються як змістом стрічки, так і навчальними цілями щодо організації її перегляду [7, с. 65]. На цьому етапі також реалізується принцип інтеграції теорії та практики, окреслений Р. Вокером: аналіз має охоплювати не лише зміст, а й мовні та виробничі механізми формування смислу та інші аспекти [17, с. 154].

Для запобігання «методичним спрощенням», на думку науковців, доцільно дотримуватися «мінімального педагогічного протоколу». По-перше, необхідно чітко визначати цілі заняття та передбачати вимірюваний результат за певними

критеріями, якими можуть бути такі: складання «аналітичного тексту», «карти причинно-наслідкових зв'язків», «порівняльний аналіз інтерпретацій» тощо [11, с. 506]. По-друге, варто обмежувати кількість навчальних завдань, зосереджуючи увагу на ключових моментах: опису, обґрунтування, зіставлення змісту кінострічки тощо. По-третє, обов'язковою є організація множинності інтерпретацій через групову роботу й порівняння різних аналітичних позицій здобувачів освіти [7, с. 63]. По-четверте, важливо дотримуватися етичних вимог щодо ведення дискусії, вільного висловлення альтернативних позицій та їх адекватного сприйняття. Вони мають бути інтегровані в дизайн заняття [11, с. 507].

За означених умов керований аналіз фільму перестає бути декоративним елементом навчання та набуває статусу інструменту формування контекстуального мислення. Отже, здобувачі освіти навчаються вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати кіномову як механізм конструювання смислу, розпізнавати ідеологічні аспекти медіатексту та аргументувати власну інтерпретацію «почутого і побаченого» [7, р. 65].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що кліпове мислення є складним когнітивним феноменом, зумовленим впливом цифрового середовища і медіамультитаскінгу, та проявляється у фрагментарності сприйняття, зниженні концентрації уваги, поверхневості обробки інформації. Це актуалізує необхідність пошуку ефективних педагогічних інструментів, здатних забезпечити відновлення цілісності пізнавальної діяльності студентів.

Уважаємо, що критична медіаграмотність є однією з важливих компетентностей, яка забезпечує перехід від пасивного споживання медіаконтенту до його усвідомленого аналізу, інтерпретації та оцінювання в широкому соціокультурному контексті. Вона формує здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти ідеологічні смисли та аналізувати механізми конструювання медіаповідомлень. Отже, кінопедагогіка може стати дієвим засобом реалізації критичної медіаграмотності через формування здатності до утримання уваги та розвитку зв'язного мислення та інтеграції знань у цілісну систему. Результативність використання фільмів у освітньому процесі залежить від педагогічно виваженого дизайну, що передбачає поєднання теоретичного аналізу та практичної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні критеріїв оцінювання ефективності зазначених педагогічних практик та емпіричній перевірці їх впливу на когнітивний розвиток здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бушуев С., Корчова Г., Красильник Ю., Руденко М. Козир Б. Розвиток кліпового мислення студентів вищих навчальних закладів в інформаційному середовищі. *Інформаційні*

технології і засоби навчання. 2024. Т. 99. №1. С. 76-94. DOI: 10.33407/itlt.v99i1.5376. (дата звернення: 03.03.2026)

2. Aliksieienko Y. Clip Thinking and Its Impact on Children’s Development. *SWorld Journal*. 2025. № 4. P. 63–73. DOI: 10.30888/2663-5712.2025-30-04-066.

3. Barton N., Smyth M. Context-switching in Short-form Videos: What Is The Impact on Prospective Memory? *Memory*. 2025. Vol. 33. Is. 7. P. 788-801. DOI: 10.1080/09658211.2025.2521076.

4. Hasan Md. K. Digital Multitasking and Hyperactivity: Unveiling The Hidden Costs to Brain Health. *Annals of Medicine & Surgery*. 2024. No 86. P. 6371–6373. DOI: 10.1097/MS9.0000000000002576.

5. Hinde S. J., Smith T. J., Gilchrist I. D. Does Narrative Drive Dynamic Attention to a Prolonged Stimulus? *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2018. No. 45. P. 1-12. DOI: 10.1186/s41235-018-0140-5.

6. Howell E. L., Behrman S. L., Kirschner E. Storytelling in Science Film: Narrative Engagement Relates to Greater Knowledge, Interest, and Identification With Science. *Science Communication*. 2024. No 10. DOI: 10.1177/10755470241269885.

7. Kellner D., Share J. Critical Media Literacy Is Not an Option. *Learning Inquiry*. 2007. No 8. P. 61-79. DOI: 10.1007/s11519-007-0004-2.

8. Madore K. P., Khazenzon A. M., Backes C. W. Memory Failure Predicted by Attention Lapsing and Media Multitasking. *Nature*. 2020. No. 587. P. 87-91. DOI: 10.1038/s41586-020-2870.

9. Melnyk Y., Yekhalov V., Sedinkin V. The Role and Influence of «Clip Thinking» on the Educational Process in Medical Education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*. 2020. Vol. 11. No. P. 61-78. DOI: 10.30476/IJVLMS.2020.85375.1019.

10. Naumuk I. M., Valko N. V. Trends and Challenges in Implementing Media Education in Ukraine. *CTE Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 11. P. 239-254 DOI: 10.55056/cte.688.

11. Nguyen N. N. The Balancing Act of Repurposing Feature Films and TV Series for University Teaching. *Encyclopedia*. 2024. No. 4. P. 497-511. DOI: 10.3390/encyclopedia4010033.)

12. Rioja K., Cekic S., Bavelier D., Baumgartner S. E. Unraveling The Link Between Media Multitasking and Attention Across Three Samples. *Technology, Mind, and Behavior*. 2023 ; 4(2): P. 1-36. DOI: 10.1037/tmb0000106.

13. Song H., Finn E. S., Rosenberg M. D. Neural Signatures of Attentional Engagement During Narratives and Its Consequences for Event Memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. DOI: 10.1073/pnas.2021905118.

14. Tam K. Y. Y., Inzlicht M. Fast-forward to Boredom: How Switching Behavior on Digital Media Makes People More Bored. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2024. No 8. DOI: 10.1037/xge0001639.

15. Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and Brains of Media Multitaskers: Current Findings and Future Directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. Vol. 15. No 40. P. 9887-9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115

16. Vedeckina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12.

17. Walker R. A. A More Equitable Film Pedagogy: Including Media Literacy in Higher Education Film Classrooms to Result in Better Media Practitioners. *Journal of Media Literacy Education*. 2022. 14. P. 153-167, DOI: 10.23860/JMLE-2022-14-1-11

REFERENCES

1. Bushuiev S., Korchova H., Krasyllyk Yu., Rudenko M. Kozyr B. Rozvytok klipovoho

- myslennia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv v informatsiinomu seredovyschi. [Development of Clip Thinking of University Students in The Information Environment]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 99, No. 1, pp. 76–94. DOI: 10.33407/itlt.v99i1.5376. [in Ukrainian].
2. Aliksieienko Y. Clip Thinking and Its Impact on Childrens Development. *SWorld Journal*. 2025. No 4. R. 63–73. DOI: 10.30888/2663-5712.2025-30-04-066.
 3. Barton N., Smyth M. Context-switching in Short-form Videos: What Is The Impact on Prospective Memory? *Memory*. 2025. Vol. 33. Is. 7. R. 788-801. DOI: 10.1080/09658211.2025.2521076.)
 4. Hasan Md. K. Digital Multitasking and Hyperactivity: Unveiling The Hidden Costs to Brain Health. *Annals of Medicine & Surgery*. 2024. No 86. R. 6371–6373. DOI: 10.1097/MS9.0000000000002576.
 5. Hinde S. J., Smith T. J., Gilchrist I. D. Does Narrative Drive Dynamic Attention to a Prolonged Stimulus? *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2018. No. 45. R. 1-12. DOI: 10.1186/s41235-018-0140-5.
 6. Howell E. L., Behrman S. L., Kirschner E. Storytelling in Science Film: Narrative Engagement Relates to Greater Knowledge, Interest, and Identification With Science. *Science Communication*. 2024. No 10. DOI: 10.1177/10755470241269885. (data zvernennia: 05.03.2026)
 7. Kellner D., Share J. Critical Media Literacy Is Not an Option. *Learning Inquiry*. 2007. № 8. P. 61-79. DOI: 10.1007/s11519-007-0004-2.
 8. Madore K. P., Khazenzon A. M., Backes C. W. Memory Failure Predicted by Attention Lapsing and Media Multitasking. *Nature*. 2020. No. 587. P. 87-91. DOI: 10.1038/s41586-020-2870.)
 9. Melnyk Y., Yekhalov V., Sedinkin V. The Role and Influence of «Clip Thinking» on the Educational Process in Medical Education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*. 2020. Vol. 11. No. R. 61-78. DOI: 10.30476/IJVLMS.2020.85375.1019.
 10. Naumuk I. M., Valko N. V. Trends and Challenges in Implementing Media Education in Ukraine. *CTE Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 11. R. 239-254 DOI: 10.55056/cte.688.
 11. Nguyen N. N. The Balancing Act of Repurposing Feature Films and TV Series for University Teaching. *Encyclopedia*. 2024. No. 4. P. 497-511. DOI: 10.3390/encyclopedia4010033.
 12. Rioja K., Cekic S., Bavelier D., Baumgartner S. E. Unraveling The Link Between Media Multitasking and Attention Across Three Samples. *Technology, Mind, and Behavior*. 2023 ; 4(2): P. 1-36. DOI: 10.1037/tmb0000106.
 13. Song H., Finn E. S., Rosenberg M. D. Neural Signatures of Attentional Engagement During Narratives and Its Consequences for Event Memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. DOI: 10.1073/pnas.2021905118.
 14. Tam K. Y. Y., Inzlicht M. Fast-forward to Boredom: How Switching Behavior on Digital Media Makes People More Bored. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2024. No 8. DOI: 10.1037/xge0001639.
 15. Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and Brains of Media Multitaskers: Current Findings and Future Directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. Vol. 15. No 40. P. 9887-9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115
 16. Vedeckina M., Borgonovi F. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.611155.
 17. Walker R. A. A More Equitable Film Pedagogy: Including Media Literacy in Higher Education Film Classrooms to Result in Better Media Practitioners. *Journal of Media Literacy Education*. 2022. 14. R. 153-167, DOI: 10.23860/JMLE-2022-14-1-11

FILM PEDAGOGY AGAINST CLIP THINKING: CRITICAL MEDIA LITERACY AS A MEANS OF OVERCOMING THE FRAGMENTARY IMAGINATION OF STUDENTS

Borys SAVCHUK

doctor of sciences (in History), professor, professor
at the Bogdan Stuparik Pedagogy Department of
Vasil Stefanik Carpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: borys.savchuk@pnu.edu.ua

Victor BOORLYK

PhD candidate in Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences,
at Vasyl Stefanyk Carpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0009-0001-3472-001X
email: viktor.burlyk.24@pnu.edu.ua

Abstract. The article examines the phenomenon of clip thinking among students in the context of a rapidly evolving digital information environment. It is argued that the constant flow of fragmented media content and the widespread practice of media multitasking contribute to decreased attention span, superficial information processing, and weakened ability to construct coherent cognitive frameworks. In response to these challenges, the study substantiates the pedagogical potential of critical media literacy and film pedagogy as effective means of overcoming fragmented perception and fostering deeper analytical thinking.

Particular attention is paid to the role of film as a complex audiovisual text that combines narrative structure with emotional engagement, thereby creating conditions for sustained attention and meaningful interpretation. The article outlines a structured methodology for guided film analysis, which includes pre-viewing, viewing, and post-viewing stages. Each stage is designed to support the restoration of contextual thinking through targeted analytical tasks, collaborative discussion, and reflective interpretation.

The findings emphasize that the effectiveness of film pedagogy depends on deliberate instructional design, including the integration of theoretical concepts with practical analysis, the use of clear analytical frameworks, and the encouragement of multiple interpretations. It is demonstrated that such an approach enables students to develop the ability to identify causal relationships, interpret media messages critically, and understand the socio-cultural and ideological dimensions of media texts.

The study concludes that the integration of critical media literacy and film-based teaching strategies into higher education contributes to the development of holistic thinking, improves the quality of learning outcomes, and enhances students' capacity for critical engagement with contemporary media environments.

Keywords: clip thinking, critical media literacy, film pedagogy, media education, students, cognitive processes.

Стаття надійшла до редакції 21.04.2026 р.

Стаття прийнята до друку після рецензування 05.05.2026 р.

Стаття опублікована 15.06.2026 р.