

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 372.881.1:373.5

doi: 10.17223/19996195/73/6

Обучение академическому чтению и аудированию в контексте заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку

Артем Петрович Гулов¹

¹ *Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,
gulov@tea4er.org*

Аннотация. Рассматривается конфигурация рецептивного блока заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по английскому языку как специфического формата проверки и драйвера обучения академическому чтению и аудированию старшеклассников. В центре анализа находятся задания рецептивного цикла заключительных этапов ВсОШ 2023–2025 гг., включающие как традиционные форматы чтения и аудирования, так и более сложные интегрированные модели, требующие одновременной обработки нескольких текстов и каналов восприятия. Объектом исследования выступает совокупность олимпиадных заданий по чтению и аудированию, а предметом – их лингводидактические и психолого-педагогические характеристики: уровневые и жанровые особенности текстов, баланс между локальным и глобальным пониманием, виды проверяемых умений, форматы тестовых заданий, а также тип и степень когнитивной нагрузки, обусловленной предъявляемым материалом и регламентом выполнения.

Цель исследования состоит в том, чтобы описать типологию и внутреннюю логику построения рецептивного блока, выявить его развивающий потенциал как средства формирования стратегий академического чтения и аудирования и одновременно селекционный потенциал как инструмента отбора наиболее подготовленных участников, а также наметить методические последствия для классной и внеурочной подготовки олимпиадников. На основе проведённого анализа формулируются практико-ориентированные рекомендации для учителей по организации работы с верхнеуровневыми текстами в системе углублённой подготовки школьников.

Эмпирической базой послужили открытые материалы заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за 2023–2025 гг., включающие тексты разной жанровой принадлежности (публицистика, академический и псевдоакадемический дискурс, эссеистика, интервью и др.) и широкий спектр тестовых форматов, среди которых двухальтернативный формат, формат тройного истинностного выбора, задание с выбором одного ответа из четырех опций; интегрированное сопоставление источников; формат словообразовательного пропуска. Анализ проводится с опорой на современные подходы к обучению чтению и аудированию в условиях повышенной когнитивной нагрузки, концепцию академической грамотности и исследования олимпиадного движения, в том числе работы, посвящённые влиянию участия в олимпиадах на образовательные траектории учащихся.

Показано, что современные олимпиадные задания по чтению и аудированию систематически выходят за рамки проверки «технического» понимания текста и нацелены на диагностику и развитие метакогнитивных стратегий (планирование, мониторинг и оценка понимания), навыков критического чтения, интерпретации авторской позиции, работы с имплицитной информацией и сопоставления данных из нескольких источников, что приближает рецептивный блок к форматам академического чтения и аудирования, характерным для вузовской среды. Отмечается, что высокая плотность текстового материала, сложность интегрированных форматов и жёсткие временные рамки одновременно способствуют формированию стратегий академического чтения и слухового восприятия (выбор опорной информации, иерархизация смыслов, распределение внимания между каналами), но при этом усиливают селекционную функцию олимпиадных заданий, делая их чувствительными к различиям в стартовых возможностях, читательском опыте и доступе к качественным ресурсам подготовки. Делается вывод о необходимости целенаправленной переориентации подготовки школьников на развитие именно академического чтения и аудирования: освоение стратегий работы с объёмными и сложными текстами, формирование метапредметных умений анализа, интерпретации и критической оценки информации, лежащих в основе читательской и слушательской грамотности в старшей школе и на начальных этапах университетского обучения. Дополнительно подчёркивается важность более осознанного проектирования олимпиадных заданий как инструмента не только отбора, но и обучения: поддерживающего образовательный потенциал участников, создающего условия для накопления позитивного опыта взаимодействия со сложными текстами и снижающего риски усиления образовательного неравенства между разными группами школьников.

Ключевые слова: рецептивные задания, олимпиада школьников, чтение, аудирование, интегрированные форматы, академическая грамотность, метакогнитивные стратегии, проверка учебных достижений

Для цитирования: Гулов А.П. Обучение академическому чтению и аудированию в контексте заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Язык и культура. 2026. № 73. С. 107–139. doi: 10.17223/19996195/73/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/6

Training academic reading and listening in the context of the final stage of the Russian national English Olympiad in English

Artem P. Gulov¹

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, gulov@tea4er.org*

Abstract. The article examines the configuration of the receptive component of the final stage of the Russian National English Olympiad in English as a specific format for assessing and as a driver of instruction in academic reading and listening for upper-secondary students. The focus of the analysis is on the set of receptive tasks used in the final stages of the Olympiad in 2023–2025, which includes both conventional reading

and listening formats and more complex integrated Listening & Reading models that require the simultaneous processing of several texts and input channels.

The object of the study is the corpus of Olympiad tasks in reading and listening, while its subject is their linguodidactic and psycho-pedagogical characteristics: text level and genre features, the balance between local and global comprehension, the types of skills assessed, the formats of test items, as well as the type and degree of cognitive load determined by the materials used and the time and format constraints imposed on test-takers. The aim of the study is to describe the typology and internal logic of the receptive block, to identify its developmental potential as a means of forming strategies of academic reading and listening and, at the same time, its selective potential as a tool for identifying the most prepared participants, as well as to outline methodological implications for classroom and extracurricular preparation of Olympiad contestants. On the basis of the analysis, the article formulates practice-oriented recommendations for teachers on how to organise work with higher-level texts.

The empirical basis consists of publicly available materials from the final stage of the Olympiad in English for 2023–2025, which include texts belonging to different genres (op-eds, academic and pseudo-academic discourse, essays, interviews, etc.) and a wide range of test formats: multiple choice, true/false and complex integrated items requiring test-takers to relate fragments drawn from several sources. The analysis draws on contemporary approaches to teaching reading and listening under conditions of increased cognitive load, on the concept of academic literacy and on research into academic competitions, including studies of the impact of Olympiad participation on students' educational trajectories. The study demonstrates that current Olympiad tasks in reading and listening systematically go beyond assessing "technical" text comprehension and are designed to diagnose and develop metacognitive strategies (planning, monitoring and evaluating comprehension), skills of critical reading, interpretation of author stance, processing of implicit information and comparison of data across multiple sources, which brings the receptive component closer to formats of academic reading and listening typical of university settings. It is noted that the high density of textual material, the complexity of integrated formats and strict time limits simultaneously contribute to the development of academic reading and listening strategies (selecting key information, hierarchising meanings, distributing attention across channels) and reinforce the selective function of the Olympiad tasks, making them sensitive to differences in students' initial resources, reading experience and access to high-quality training. The article concludes that there is a need for a purposeful re-orientation of school preparation towards the development of academic reading and listening: mastering strategies for working with lengthy and complex texts, and forming transversal skills of analysis, interpretation and critical evaluation of information that underpin reading and listening literacy in upper secondary school and at the early stages of university education. The article further emphasises the importance of more deliberate design of Olympiad tasks as an instrument not only of selection but also of learning, which supports the educational potential of participants, creates conditions for the accumulation of positive experiences of engaging with complex texts and helps to mitigate the risk of exacerbating educational inequality between different groups of school students.

Keywords: receptive tasks, school Olympiad, reading, listening, integrated formats, academic literacy, metacognitive strategies, assessment of learning outcomes

For citation: Gulov A.P. Training academic reading and listening in the context of the final stage of the Russian national English Olympiad in English. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 107–139. doi: 10.17223/19996195/73/6

Введение

Конкурсы по чтению и аудированию занимают важное место в структуре Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по английскому языку: на заключительном этапе именно задания рецептивного цикла дают значительную долю итоговых баллов и во многом определяют расстановку участников в рейтинге. В типичном олимпиадном варианте чтение и аудирование в совокупности обеспечивают около 40% от максимально возможного количества баллов, что подчёркивает их статус важного инструмента оценки результатов участника и потенциального ресурса развития академической читательской и слушательской грамотности. Цель исследования состоит в описании конфигурации рецептивного блока заключительного этапа ВсОШ и обосновании методических выводов для подготовки школьников к олимпиадным заданиям. Объектом исследования являются задания рецептивного цикла (чтение, аудирование и интегрированные форматы) заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2023–2025 гг. Предметом исследования выступают их лингводидактические и психолого-педагогические характеристики, включая типы проверяемых умений, уровневые особенности текстов и структуру когнитивной нагрузки.

Чтение и аудирование в олимпиадной парадигме оказываются точкой пересечения сразу нескольких линий образовательной политики: повестки «работы с одарёнными», задач формирования универсальных учебных и метапредметных компетенций, требований к объективности процедуры отбора и запросов на снижение образовательного неравенства. На рецептивных заданиях концентрируется ожидание, что они смогут, с одной стороны, выявить наиболее подготовленных участников, а с другой – продемонстрировать развивающий потенциал предмета, выходящий за рамки натаскивания на формальные тесты. Однако как исследования, так и практический опыт наставников и участников показывают, что реальное функционирование туров по чтению и аудированию нередко смещается в сторону жёсткой селекции: высокая когнитивная нагрузка, сложные форматы интегрированных заданий, жёсткие временные рамки и чувствительность результатов к разовым сбоям внимания приводят к тому, что рецептивные задания в большей степени начинают работать как инструмент отбора и усиливают разрыв между участниками с разным доступом к ресурсам подготовки. В этих условиях особенно важно рассматривать конфигурацию рецептивных заданий не только как механизм отбора, но и как возможную модель целевых требований к академическому чтению и аудированию старшеклассников, задающую ориентиры для долгосрочной траектории подготовки.

В рамках настоящего исследования ставятся три взаимосвязанных вопроса: (1) какова фактическая конфигурация форматов чтения, аудирования и интегрированных заданий в заключительном этапе ВсОШ по английскому языку 2023–2025 гг.? (2) какие комбинации текстовых характеристик и форматов создают наибольшую когнитивную нагрузку для старшеклассников? (3) в какой мере текущая модель рецептивного блока одновременно поддерживает развитие стратегий академического чтения и аудирования и усиливает селекционный эффект олимпиадного отбора?

Методология исследования

Анализ основан на открытых материалах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку за 2023, 2024 и 2025 гг., включающих полные тексты заданий блоков Listening и Reading, ключи и официальные методические комментарии разработчиков, а также сопутствующие инструкции для участников и проверяющих, размещённые на сайте официального оператора олимпиады – Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднёва (ФГБНУ), действующего под эгидой Министерства просвещения Российской Федерации <https://vserosolimp.edsoo.ru/>.

В корпус вошли все опубликованные варианты заданий соответствующих лет, что позволяет рассматривать использованный материал как репрезентативную выборку актуальных подходов к конструированию рецептивного блока на заключительном этапе ВсОШ. Дополнительно учитывались сопоставимые по формату фрагменты регионального этапа, когда это было необходимо для интерпретации методических комментариев и прослеживания преемственности между уровнями олимпиады. В качестве основных единиц анализа рассматривались, с одной стороны, отдельные задания, а с другой – целостные комплекты, объединяющие несколько текстов и серий вопросов в рамках одного блока Listening или Reading. Такой двухуровневый подход позволил, с одной стороны, детализировать конструкцию каждого формата, а с другой – реконструировать «макростратегию» варианта, т.е. то, как совокупность заданий задаёт участнику конфигурацию когнитивных и временных требований. При отборе материалов и их группировке соблюдался принцип сопоставимости по уровню этапа и структуре тура: анализировались только финальные туры заключительного этапа для 9–11-х классов, исключались тренировочные версии, не сопровождаемые официальными ключами и комментариями ЦПМК.

Исследовательская процедура включала несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе был проведён качественный контент-ана-

лиз текстов и аудиоскриптов с целью определения примерного уровня диапозона (B2–C2 по шкале CEFR) и жанрового спектра материалов (эссеистика, публицистика, биографический очерк, аналитическая статья, интервью, лекция, фрагменты научно-популярного и псевдоакадемического дискурса и др.). Уровневая оценка осуществлялась на основе сочетания количественных и качественных показателей: учитывались средняя длина предложений, лексическая плотность, доля мало- и редкочастотной лексики, степень терминологичности, а также параметры макроструктуры текста (наличие сложной аргументации, полифонии голосов, нестандартных схем развёртывания смысла). Жанровая принадлежность фиксировалась с опорой на традиционные типологии академического и публицистического дискурса, а также с учётом коммуникативной ситуации, имплицитно моделируемой в заданиях (лекция, интервью, радиопередача, публицистическая колонка, рецензия и т.п.). На втором этапе осуществлялась детальная типологизация тестовых форматов, представленных в корпусе: заданий с множественным выбором, форматов «верно/неверно» и «верно/неверно/в тексте не сказано», заданий на словообразование по тексту, а также интегрированных заданий на чтение и аудирование. Для каждого формата описывалось, какие виды чтения и аудирования он преимущественно задействует (детальное, выборочное, просмотровое чтение; глобальное, детальное, селективное аудирование) и какие когнитивные операции при этом актуализируются: поиск и извлечение информации, переработка и синтез смыслов, инференция, интерпретация позиции автора, оценка достоверности и релевантности источника, метакогнитивный контроль понимания. Особое внимание уделялось тому, как комбинации форматов внутри одного варианта стимулируют переключение между разными стратегиями и уровнями обработки текста.

На третьем этапе проводилась оценка предполагаемой когнитивной нагрузки и стратегических требований каждого блока Listening и Reading. Анализировались объём и плотность текстов (количество слов, число смысловых блоков, наличие вставных эпизодов и отступлений), длительность и количество прослушиваний аудиотекстов, наличие или отсутствие пауз и повторов, временные лимиты, отводимые на выполнение всего блока и его частей, а также количество заданий и распределение баллов между ними. Отдельно описывался характер дистракторов (лингвистическая и смысловая близость к правильному ответу, использование частичных совпадений, логических ловушек, перефразирования и др.). Этот этап позволил реконструировать, какие сочетания языковых, логических и метакогнитивных умений оказываются критическими для успешного выполнения варианта и как меняется профиль этих умений при переходе от традиционных форматов к интегрированным моделям

Listening & Reading. В частности, отдельно анализировались случаи, когда выполнение задания предполагает одновременную работу с несколькими источниками (например, сопоставление письменного текста и фрагментов аудио или сравнение двух текстов с различными точками зрения), что существенно повышает требования к управлению вниманием и рабочей памятью.

На четвёртом этапе была предпринята попытка соотнести формальные характеристики заданий с типичными трудностями участников, описанными в официальных методических комментариях и отчётах жюри, а также в наблюдениях наставников олимпиадных команд. Выстраивались «профили трудности» отдельных форматов и целых блоков, в которых фиксировались наиболее частотные ошибки, типичные стратегические просчёты (например, игнорирование заголовков и подзаголовков, недостаточная проверка гипотез при чтении, опора на фоновое знание вместо текста, поверхностное прослушивание при первой подаче аудио), а также влияние временного дефицита на качество выполнения заданий. Такой анализ позволил уточнить, какие элементы конструкции заданий создают барьеры для разных категорий участников и в какой мере эти барьеры связаны с собственно языковой сложностью, а в какой – с организацией когнитивной деятельности. Пятый этап был посвящён интерпретации полученных данных в рамках концепции академической грамотности и современных подходов к обучению чтению и аудированию в условиях повышенной когнитивной нагрузки. Рецептивные задания рассматривались как модельные ситуации, в которых одновременно проверяются и провоцируются к актуализации академические практики: работа с текстами большой протяжённости, извлечение релевантной информации для конкретной цели, сопоставление позиций разных авторов, отслеживание хода аргументации, критическое отношение к источнику, формулирование и проверка гипотез о смысле. На этом этапе задания заключительного этапа ВсОШ соотносились с типичными форматами академического чтения и аудирования в вузе (работа с научными статьями, лекциями, обзорами, аналитическими докладами), что позволило оценить, в какой мере олимпиада выполняет функцию «мостика» между школьным и университетским чтением и аудированием.

Отдельным направлением методологической работы стала попытка описать рецептивный блок не только как инструмент отбора, но и как потенциальный инструмент развития академических стратегий. Анализировалось наличие в структуре варианта заданий, побуждающих к многоэтапной работе с текстом (например, предварительное знакомство с заголовками и подзаголовками, последующее углублённое чтение отдельных фрагментов, финальное интегрирующее задание), возможности для самопроверки и коррекции гипотез в процессе выполнения блока (когда ответы на более поздние вопросы косвенно проливают свет на

ранние), а также баланс между заданиями на «быстрые» и «медленные» стратегии, т.е. между требованиями к оперативному просмотровому чтению и к вдумчивому, аналитическому чтению и аудированию. Важно подчеркнуть, что выбранная методология сочетает элементы структурного анализа КИМов, жанрово-уровневой экспертизы текстов и оценки когнитивной сложности форматов, что позволяет выйти за рамки описания исключительно содержательных характеристик заданий. Такой подход даёт возможность рассматривать рецептивный блок как сложную педагогическую конструкцию, в которой пересекаются языковое (уровень владения английским языком), когнитивное (спектр мыслительных операций и стратегий), организационно-регламентное (временные и процедурные ограничения) и социально-образовательное измерения (доступ к ресурсам подготовки, предшествующий читательский и учебный опыт участников). Это, в свою очередь, создаёт основу для обоснованных методических рекомендаций по подготовке школьников: от отбора текстов и выстраивания тренировочных режимов чтения и аудирования до целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий и рефлексивного отношения к собственному способу работы с текстом, а также позволяет описать механизмы, посредством которых олимпиадные задания превращаются в инструмент одновременного отбора и развития рецептивных компетенций в условиях высококонкурентного олимпиады.

В совокупности корпус заданий демонстрирует устойчивое смещение в сторону продвинутого уровня: основная масса текстов и аудиоматериалов находится в диапазоне не ниже B2, при заметной доле материалов уровня C1–C2, особенно в блоках чтения. Жанрово преобладают публицистические и эссеистские тексты, тогда как академический и псевдоакадемический дискурс, биографические очерки, рецензии и интервью формируют устойчивый, но менее представленный «пучок» жанров, задающий участникам повышенные требования к фоновым знаниям и умению переключаться между регистрами. В дальнейшем для краткости используются следующие обозначения форматов: двухальтернативный формат True/False (далее – формат True/False); формат тройного истинностного выбора True/False/Not given (A/B/C) (далее – формат T/F/NG); задание с выбором одного ответа multiple choice (A/B/C; A/B/C/D) (далее – формат multiple choice); интегрированное сопоставление источников Listening & Reading (A/B/C/D) (далее – интегрированный формат L&R); сквозное словообразование по тексту (gap-fill с деривацией) (далее – формат словообразовательного пропуска).

Исследования по чтению на иностранном языке подчёркивают, что на продвинутых уровнях решающую роль играют не отдельные языковые знания, а метакогнитивные стратегии: умение планировать чтение, отслеживать понимание, возвращаться к трудным фрагментам и осознанно менять стратегию (от *skimming* к *intensive reading* и обратно)

[1–3]. Именно эти стратегии необходимы при работе с типичными олимпиадными текстами ВСОШ уровней С1–С2, где задания формата multiple choice по тексту и формат T/F/NG проверяют не только буквальное понимание, но и инференцию, интерпретацию авторской позиции, распознавание иронии и оценочных маркеров. В исследовательских работах показано, что целенаправленное обучение метакогнитивным стратегиям повышает успешность выполнения заданий высокого уровня сложности, особенно тех, которые требуют интеграции информации из разных частей текста и контроля собственных выводов [4]. Это непосредственно соотносится с олимпиадными форматами множественного выбора и, в более общем виде, с заданиями, требующими сопоставления разных фрагментов текста, где участник вынужден постоянно соотносить детальное и глобальное понимание, возвращаться к уже прочитанным абзацам и проверять корректность своих гипотез. Для аудирования данные по когнитивной нагрузке показывают, что сложность задания определяется совокупностью факторов: длиной и плотностью аудиотекста, скоростью речи, количеством прослушиваний, наличием или отсутствием письменной опоры. Исследования демонстрируют, что при увеличении длины и плотности аудио резко возрастает нагрузка на рабочую память, а успешность выполнения начинает сильнее зависеть от стратегий: умения выделять опорные моменты, «отпускать» непонятое, использовать первое прослушивание для глобального понимания, а второе – для уточнения деталей [5–7]. В олимпиадных заданиях ВСОШ используется как одноразовое, так и двукратное прослушивание длинных монологических и диалогических фрагментов, при этом значительная часть задач формата True/False и multiple choice требует одновременного удержания в памяти нескольких линий содержания и тонких семантических различий между вариантами ответа, что делает блок аудирования особенно чувствительным к уровню стратегической подготовки и подтверждает необходимость рассматривать его не только как «языковую», но и как когнитивную нагрузку [8, 9].

Особое место в литературе занимают работы, анализирующие надёжность и дидактическую специфику формата T/F/NG, широко применяемого в международных экзаменах и олимпиадных заданиях. Исследовательские обзоры подчёркивают, что основная трудность этого формата заключается в разведении категорий «ложно» и «не сказано»: учащиеся часто опираются на фоновое знание или «здравый смысл», маркируя как not given утверждения, которые в реальности противоречат тексту, и наоборот [10, 11]. Это полностью коррелирует с наблюдаемой в олимпиадных заданиях ВСОШ проблемой смешения категорий false и not given: значительная доля ошибок в заданиях формата T/F/NG связана не с непониманием текста, а с неустойчивой интерпретацией логики формата и недостаточным метакогнитивным контролем («на что

именно я опираюсь – на текст или на предположения?»), а при заметной доле таких заданий это снижает измерительную надёжность блока и может исказить оценку реальной читательской и аудитивной компетентности. Исследования интегрированных заданий, объединяющих чтение и аудирование, показывают, что работа с несколькими источниками информации активизирует более сложные когнитивные операции: сопоставление точек зрения, поиск совпадений и расхождений, оценку полноты и достоверности информации, а также контроль источника. В работах по академическому чтению и критической грамотности интеграция разных модальностей и жанров рассматривается как важный шаг к формированию умений работать с текстами в университетском формате [12, 13]. Олимпиадные интегрированные задания L&R в ВСОШ реализуют этот подход в формате интегрированного L&R: участник сопоставляет письменный аналитический текст и устное интервью или лекцию, определяя, какие идеи присутствуют в обоих источниках, какие – только в одном, а какие вообще не представлены, что ставит высокие требования к управлению вниманием и рабочей памятью. Тем самым олимпиадные задания оказываются в русле современных тенденций, но при высокой плотности материалов и жёстких временных лимитах их развивающий потенциал легко превращается в фактор чрезмерной селекции, что и фиксируется в практических наблюдениях наставников и анализе результатов [14].

Наконец, литература, посвящённая олимпиадному движению и углублённой подготовке по английскому языку, подчёркивает, что задания олимпиад высшего уровня фактически выполняют функцию «мостика» к академическому дискурсу: они требуют от школьников умений работать со сложными текстами, сопоставлять источники, анализировать дискурсивные стратегии, т.е. тех же навыков, которые необходимы в вузовском обучении [15]. В то же время авторы указывают на риск смещения акцента в сторону преимущественно контрольно-измерительной логики и недостатка внимания к формированию стратегий, без которых сложные форматы – интегрированный формат L&R, задания T/F/NG, многоступенчатая работа с одним текстом – превращаются для участников прежде всего в механизм отбора [16]. На этом фоне анализ олимпиадных заданий ВСОШ по чтению и аудированию, проведённый в данной статье, вписывается в более широкий исследовательский контекст: он показывает, каким образом конкретные конструкторские решения по выбору и сочетанию форматов либо поддерживают, либо, напротив, ограничивают реализацию заявленного развивающего потенциала олимпиады.

Исследование и результаты

Рецептивные навыки в методике обучения иностранным языкам рассматриваются как комплекс умений, обеспечивающих полноценное

понимание устного и письменного текста на разных уровнях: от распознавания лексико-грамматических структур до интерпретации авторских намерений, прагматики и межтекстовых связей. В сфере чтения сюда традиционно относят владение различными видами работы с текстом (просмотровое, поисковое, изучающее, критическое чтение), умение переключаться между ними в зависимости от задачи, строить гипотезы о содержании, использовать контекстуальные подсказки и обращаться к справочным источникам. В аудировании ядром рецептивных навыков выступают способности воспринимать аутентичную речь в естественном темпе, удерживать в оперативной памяти значимые фрагменты, восполнять недостающее по контексту, распознавать коммуникативный подтекст, интонационные маркеры отношения и модальности. В современной методике всё большее внимание уделяется не только «техническому» пониманию текста, но и метакогнитивному компоненту рецептивной деятельности: осознанию собственных стратегий чтения и аудирования, умению планировать и корректировать их в зависимости от задач и условий. Для олимпиадного контекста это принципиально: здесь участник вынужден принимать стратегические решения в условиях жёсткого дефицита времени и высокой плотности информации, а значит, простого владения языковыми средствами и базовыми видами чтения уже недостаточно. Олимпиадный формат радикально повышает требования к этим навыкам и обнажает их стратегический характер.

Задания по чтению и аудированию ВСОШ опираются, как правило, на объёмные аутентичные тексты уровней С1–С2, насыщенные культурными реалиями, сложными видами связности и развёрнутой аргументацией, что требует от участника не только языковой, но и предметно-понятийной подготовленности. Дополнительное усложнение создают интегрированные форматы Listening and Reading, где необходимо сопоставлять информацию из письменного и устного источников, выявлять совпадения и расхождения, работать с противоречивыми или неполными данными; такие задания превращают рецепцию в многошаговый процесс, близкий к исследовательскому чтению и аналитическому аудированию. Специфика олимпиадных форматов проявляется и в организации когнитивной нагрузки: ограниченное время, одноразовое или двукратное прослушивание аудиофрагментов, высокая плотность информации и тестовые форматы с «тонкими» дистракторами (формат True/False, формат T/F/NG, формат multiple choice, формат словообразовательного пропуска) практически исключают возможность компенсировать дефицит стратегий за счёт простой многократной отработки типовых схем. В результате на первый план выходят не только «технические» навыки понимания, но и умения планировать работу с текстом, распределять внимание, принимать решения в условиях неопределённости, т.е. мета-

когнитивный компонент рецептивной деятельности, который в массовом учебном процессе часто остаётся в тени. Это делает анализ олимпиадных форматов важным не только для узкого круга наставников, но и для более широкой повестки развития читательской и слушательской грамотности старшеклассников.

Структура рецептивного блока трёх финалов 2023–2025 гг. оказывается не только типологически, но и количественно устойчивой, что позволяет опираться на точные суммарные показатели. В каждом варианте блок Listening and Reading включает 40 заданий одинаковой конфигурации: 10 позиций формата двухальтернативного выбора True/False в аудировании (25% заданий внутри варианта), 5 заданий формата multiple choice по аудированию (12,5%), 10 заданий интегрированного сопоставления письменного и устного источников (интегрированный формат L&R с выбором A/B/C/D, 25%), а также 15 заданий по чтению в составе комплексного задания по единому тексту: 5 позиций формата словообразовательного пропуска по тексту (gap-fill с деривацией, 12,5%), 5 позиций формата T/F/NG (12,5%) и 5 позиций формата multiple choice по тексту (12,5%). В суммарном трёхлетнем разрезе (120 заданий) эта пропорция сохраняется: двухальтернативный формат True/False в аудировании и интегрированный формат L&R (A/B/C/D) дают по 30 позиций каждый (по 25% совокупного объёма), тогда как формат multiple choice по аудированию, формат multiple choice по чтению, формат словообразовательного пропуска и формат T/F/NG представлены симметрично по 15 заданий, т.е. по 12,5% каждого формата. Такая конфигурация выстраивает для участника предсказуемую траекторию возрастания когнитивной нагрузки внутри варианта: от относительно локального контроля понимания в заданиях формата True/False и формате multiple choice по одному источнику к интегрированным форматам, требующим одновременной работы с письменным и устным текстами и сложной переработки и сопоставления информации, максимально задействующим метакогнитивные стратегии академического чтения и аудирования.

Анализ открытых заданий заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за последние 3 года показывает, что блок чтения опирается на относительно устойчивый, но методически неоднородный набор форматов: формат multiple choice, формат T/F/NG и формат словообразовательного пропуска, комбинируемые вокруг одного текста. Внутри каждого формата прослеживается тенденция к усложнению: тексты становятся длиннее и плотнее по информации, дистракторы – ближе по смыслу, а задания чаще проверяют не буквальное понимание, а умение работать с имплицитом, логикой аргументации и жанровыми особенностями. При этом сами форматы во многом соотносятся с международными экзаменами, но адаптированы к целям олимпиадного отбора, что влияет на степень «дозированной» сложности и сочетание видов чтения.

Во-первых, можно выделить группу заданий формата множественного выбора, нацеленных на проверку глобального и детального понимания текста. К ней относятся multiple choice с вопросами на основную идею, детали и выводы, а также вопросы, требующие выбора утверждения, наиболее точно отражающего содержание фрагмента или всего текста. В этих форматах участник должен одновременно удерживать общую структуру текста (темы абзацев, композицию, развитие аргументации) и работать с мелкими смысловыми различиями между опциями, что требует развитых навыков сканирования и синтеза информации. Часто вопросы формулируются так, что каждая опция опирается на отдельные фрагменты текста, вынуждая читателя сверять своё понимание сразу с несколькими участками, а не опираться на общий интуитивный вывод, что сближает олимпиадное чтение с академическими практиками работы с научно-популярными и публицистическими текстами. Во-вторых, значимое место занимает формат T/F/NG, который на олимпиадном уровне выполняет функцию проверки тонкого смыслового различия. Задания этого типа предъявляют утверждения, частично совпадающие с формулировками исходного текста, но содержательно трансформированные: вводятся обобщения, сужения, замена логических связей, изменение модальности или временных рамок. Участнику необходимо не только найти релевантный фрагмент, но и строго соотнести предлагаемый тезис с исходным высказыванием, различая полное совпадение, смысловое искажение и полное отсутствие информации; именно граница между категориями false и not given становится типичной зоной ошибок и указывает на высокую нагрузку на логические и метакогнитивные операции. Для наставников это сигнал, что работа с подобными форматами должна включать не только языковую отработку, но и обучение «логике текста» и дисциплине чтения. В-третьих, в блоке чтения устойчиво присутствуют продуктивно-тестовые задания формата словообразовательного пропуска, где понимание текста проверяется через трансформацию и дополнение языкового материала. Задания на сквозное словообразование по тексту апеллируют к способности распознавать словообразовательные модели и выбирать такую форму слова, которая одновременно соответствует контексту, синтаксической позиции и коммуникативной задаче фрагмента.

Примечательно, что в последнее время организаторы используют комбинированные форматы, когда один и тот же текст «обслуживает» сразу несколько типов заданий: формат словообразовательного пропуска, формат T/F/NG и формат multiple choice в рамках Reading Task 4 (так называемое комплексное чтение). Например, участник сначала отвечает на вопросы формата multiple choice по содержанию, затем выполняет словообразовательный пропуск по выделенным фрагментам, а после решает задания формата T/F/NG. Такая многоступенчатая работа с

одним текстом резко повышает когнитивную нагрузку: требуется удерживать в памяти структуру и ключевые смыслы, одновременно переключаясь между видами деятельности (понимание → языковое оформление → дискурсивный анализ). При жёстких временных ограничениях это превращает блок чтения в испытание не только языковой подготовки, но и стратегий распределения внимания, планирования и самоконтроля, что необходимо учитывать в методике подготовки к олимпиаде.

В совокупности используемые форматы чтения на ВсОШ проверяют не только фактологическое понимание текста, но и спектр подвидов чтения и связанных с ними когнитивных операций. На уровне целостного понимания задействуются просмотровое и ориентировочное чтение: участник должен быстро вычленить тему, коммуникативную задачу текста, жанр, основную линию аргументации и распределение подтем по абзацам. На уровне детального понимания проверяется умение точно находить релевантные фрагменты под конкретный вопрос, соотносить формулировку задания с исходным высказыванием, различать главное и второстепенное, сопоставлять информацию из разных частей текста. Значительная часть олимпиадных заданий выводит участника на более сложные когнитивные операции: инференцию, интерпретацию авторской позиции, распознавание оценочных и модальных маркеров, понимание иронии, имплицитной критики или смещения фокуса, а в сочетании с интегрированным форматом L&R фактически тестируется работа с межтекстовыми связями и источниками. Таким образом, чтение в олимпиадном формате приближается к академическому: оно требует не только реконструкции содержания, но и анализа дискурса, жанра и позиции автора, что задаёт ориентиры для построения долгосрочной траектории подготовки.

Проанализированный корпус подтверждает, что именно блок чтения задаёт наивысший уровеньный порог: значительная часть текстов находится в диапазоне C1–C2, а материалы ниже уровня B2 встречаются эпизодически. При этом внутри блока Reading устойчиво доминируют публицистика и эссеистика, тогда как академический и псевдоакадемический дискурс, биографические и аналитические очерки, интервью и лекционные фрагменты образуют более компактный, но методически значимый пул жанров, предъявляющий повышенные требования к фоновым знаниям и умению переключаться между регистрами.

Таким образом, олимпиадный блок чтения фактически проверяет и развивает ключевые элементы академической грамотности: умение выстраивать карту аргументации текста, различать уровни факта, комментария и оценки, интерпретировать авторскую позицию и работать с имплицитной информацией, распределённой по нескольким абзацам. В совокупности это приближает чтение на олимпиаде к академическим практикам работы с научно-популярными и публицистическими текстами, которые лежат в основе успешного обучения в вузе.

В блоке аудирования ВСОШ используется набор форматов, сопоставимый с международными экзаменами, но адаптированный к олимпиадной логике усложнения: формат True/False и формат multiple choice на основе аутентичных монологических и диалогических фрагментов. Наиболее распространены задания формата True/False, где проверяется точность соотнесения услышанного высказывания и формулировки утверждения, а также умение отслеживать логические связи, временные рамки, модальность и оценочные элементы в речи говорящего. Формат multiple choice позволяет проверять как глобальное понимание (основная идея, намерение или отношение говорящего), так и детальное (конкретные факты, пояснения, аргументы); близость дистракторов по смыслу требует от участника тонкого различения нюансов значения и интонационно-прагматических сигналов. На олимпиадном уровне систематически используются как одноразовое, так и двукратное прослушивание аудиотекстов: в задачах с однократным предъявлением проверяется прежде всего автоматизированность базовых навыков аудирования, способность быстро «схватывать» структуру и ключевые смыслы, работать с неполным пониманием. Двукратное прослушивание, напротив, создаёт условия для пошаговой стратегии (первый раз – глобальное понимание, второй – уточнение деталей и проверка гипотез), но при высокой плотности информации и ограниченном времени на чтение инструкций и вариантов ответов предъявляет серьёзные требования к распределению внимания и метакогнитивному контролю.

Олимпиадные задания по аудированию предъявляют к участникам требования, выходящие за рамки базового «понимания на слух» и охватывающие несколько уровней умений. На базовом уровне проверяется извлечение явной информации: фиксация фактов, числовых данных, временных и пространственных параметров, перечислений, причинно-следственных связей, которые прямо проговариваются в высказывании. Следующий уровень связан с работой с имплицитом: участнику необходимо распознавать смысловые намёки, недоговорённости, переносные значения, иронию, а также делать выводы о невыражённых напрямую мотивах, предпосылках и последствиях описываемых событий. В заданиях олимпиадного формата дополнительно проверяется понимание аргументации и позиции говорящего: требуется уловить основную линию рассуждения, структуру аргументов, различать факты и оценочные суждения и интерпретировать отношение говорящего к предмету обсуждения по лексике, интонации и дискурсивным маркерам. Такая конфигурация делает успешное выполнение аудиоблока невозможным без развитых навыков критического и аналитического слушания и выводит подготовку к аудированию за пределы традиционной тренировки на «понимание общих идей».

Соответственно, аудирование в олимпиадном формате выходит за рамки базового понимания на слух и оказывается частью более широкого спектра академической грамотности: от умения следить за структурой аргументации и различать факты и оценочные суждения до критической интерпретации позиции говорящего и сопоставления устного текста с другими источниками информации. Эти умения напрямую востребованы в университетском контексте – при работе с лекциями, семинарскими дискуссиями и академическими подкастами.

Интегрированные задания занимают особое место в структуре олимпиадных туров, так как выводят участника за рамки изолированного чтения или аудирования и моделируют работу с несколькими источниками информации. Типичный формат интегрированного задания предполагает предварительное чтение развернутого текста (например, рецензии, аналитической статьи, биографического очерка), а затем прослушивание интервью или лекции на ту же тему с последующим выбором А/В/С/D для каждого утверждения в зависимости от того, представлена ли идея в обоих источниках, только в письменном, только в устном или ни в одном. Такие интегрированные тесты требуют одновременного удержания в памяти ключевых тезисов прочитанного и услышанного, сопоставления формулировок на уровне смысла, а не поверхностного совпадения лексики. Фактически проверяется умение выстраивать «карту» темы по двум разным дискурсивным форматам (письменный аналитический текст и устное интервью/лекция), сопоставлять позиции авторов, замечать расхождения акцентов, различия в аргументации и степени категоричности высказываний, при этом постоянно контролируя источник информации. Это приближает задание к академическим практикам работы с несколькими источниками и делает интегрированный формат L&R одним из наиболее когнитивно нагруженных элементов олимпиадного блока.

С методической точки зрения интеграция чтения и аудирования обладает значительным развивающим потенциалом. Во-первых, она стимулирует критическое чтение: школьник учится не просто понимать текст, а отслеживать, какие идеи являются ключевыми, как они соотносятся с альтернативными интерпретациями и где возможны лакуны или смещения. Во-вторых, формируется умение сопоставлять источники: выделять зоны совпадения и несоответствия, замечать, что один источник дополняет или корректирует другой и что именно «теряется» при переходе от письменной к устной форме, и наоборот. Наконец, работа с несоответствиями между текстом и аудио развивает компетенции, важные для олимпиадного и академического дискурса: готовность проверять свои предположения, замечать противоречия и осмыслять их как предмет анализа. При грамотной методической организации такие задания помогают сместить акцент подготовки с натаскивания на отдельные

форматы к формированию комплексных рецептивно-аналитических умений, необходимых и для успешного участия в олимпиадах, и для дальнейшего обучения на старших ступенях образования. В этом смысле интегрированные задания могут рассматриваться не только как источник дополнительной сложности для участника, но и как ресурс для выстраивания более содержательной и долгой траектории обучения, в которой олимпиада становится поводом для углублённой работы с текстом и смыслом.

Интегрированный формат L&R особенно прозрачно соотносится с концепцией академической грамотности, поскольку требует от участников выстраивать целостное понимание темы на основе нескольких источников, сопоставлять точки зрения, выявлять расхождения и лакуны, а также контролировать источник каждого тезиса. Эти операции совпадают с теми, которые описываются в исследованиях академического чтения и критической информационной грамотности как ядро подготовки к университетскому обучению.

Таблица 1

Олимпиадные форматы Listening and Reading и их академические аналоги

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
Лекционный или документальный фрагмент с тестом на понимание ключевых фактов и деталей	2023 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 2 прослушивания)	Радиопередача о городских легендах Нью-Йорка	Извлечение явной информации, понимание деталей, различение факта и вымысла	Высокая плотность фактов и имён; ловушки на частичном совпадении формулировок; необходимость распределять внимание между первым и вторым прослушиванием
Аудиозадачи по деловой коммуникации, case-based listening в курсах ESP/Business English	2023 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Деловой диалог о заказе партии очков	Понимание числовых и временных параметров, условий сделки, прагматики	Одно прослушивание; дистракторы на реально упомянутых цифрах и условиях; риск спутать гипотетические и финальные варианты
Академическое задание на сравнение статьи и лекции/подкаста по одной теме	2023 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Текст о судебной лингвистике + устное выступление	Сопоставление письменного и устного источников, идентификация совпадающих и различающихся идей, инференция	Длинный текст + объёмное аудио; высокая нагрузка на рабочую память; риск опоры на «общее впечатление»

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
Академическое чтение журнальной колонки/эссе с комбинированным контролем: вопросы на содержание + задания на языковую форму в контексте	2023 Reading комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) + формат multiple choice (5 вопросов)	Длинный публицистический/эссенстский текст о странностях известных людей	Понимание нарратива и аргументации, интерпретация авторской позиции, работа с оценочной лексикой; локальная работа с формой слова в контексте	Большой объём текста, насыщенность примерами и культурными отсылками; необходимость переключаться между разными типами заданий (лексико-грамматический уровень, проверка фактов, интерпретация смысла), риск потери «карты» текста при фрагментарном чтении
Интервью/подкаст о языковой политике с тестом на понимание содержания	2024 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 1 прослушивание)	Радиоинтервью о гэльском языке	Понимание фактов, динамики числа носителей, статуса языка	Одно прослушивание; множество числовых и исторических деталей; ловушки на изменениях тенденций
Аудирование академического диалога (конференции, семинары) на курсах ESP	2024 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Разговор на конференции	Интерпретация прагматики, оценочных суждений, межличностной динамики	Одно прослушивание; зависимость от тона и модальности; риск неверной интерпретации отношения собеседников
Академическое задание на сравнение статьи и лекции/подкаста по одной теме	2024 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Статья о ChatGPT и опросах + устное выступление учителя/эксперта	Работа с количественными данными, сопоставление позиций, понимание аргументации про ИИ	Требует удержания в памяти статистики и интерпретаций из двух источников; риск путаницы цифр и оценок
Академическое чтение эссе/глава книги с последующим тестом на понимание и обсуждением	2024 Reading Task 4 комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) +	Эссе «Logofascination»	Глобальное и детальное понимание, отслеживание нарратива, интерпретация авторской позиции	Объёмный текст с описаниями и отсылками; необходимость возвращаться к ключевым фрагментам

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
	формат multiple choice (5 вопросов)			
Аудирование фрагмента университетской лекции с тестом на понимание аргументации	2025 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 2 прослушивания)	Лекция Harvard Business School об альтруизме	Глобальное и детальное понимание аргументации, различение обобщающих выводов и отдельных кейсов, отслеживание структуры рассуждения и логики переходов между примерами	Академический стиль, абстрактные понятия; риск перепутать общее утверждение исследователя с иллюстративным примером, а также смешать выводы лектора с описываемыми экспериментами
Аудиозадания по нарративному интервью/разговору (oral history, counseling settings)	2025 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Диалог о школьной встрече и истории Джудит	Понимание структуры рассказа и развёртывания истории, интерпретация эмоциональных реакций и оценочных суждений, сопоставление «интуитивных» объяснений героев с описываемыми фактами	Одно прослушивание, высокая эмоциональная насыщенность; дистракторы строятся на частично верных интерпретациях мотивов и переживаний, что создаёт риск опоры на общее впечатление вместо точной проверки содержания
Академическое задание на критическое чтение рецензии + прослушивание лекции по той же книге	2025 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Рецензия на «Txting: the gr8 db8» + лекция профессора	Улавливание подтекста, эмоций, имплицитной информации, ключевых фактов биографии	Плотный метаязыковой материал; нужно различать голоса автора и лектора, культурные примеры
Академическое чтение личного/рефлексивного эссе на курсах writing studies / cultural studies	2025 Reading Task 4 комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) + формат multiple choice (5 вопросов)	Эссе «Being a Writer and a Restaurateur»	Понимание причинно-следственных связей, эволюции авторской позиции, конфликта ролей	Длинный текст с изменением фокуса и тональности; нужно удерживать линию биографического и профессионального сюжета

Завершающий раздел статьи посвящён критическим замечаниям к текущей конфигурации заданий по чтению и аудированию и возможным направлениям их доработки.

1. Порог входа и содержательная валидность (Reading и интегрированный формат L&R). Тексты для Reading и интегрированного формата L&R устойчиво локализуются в диапазоне C1–C2 и опираются на специфический культурный и академический контекст (публицистика о лингвистике, профессиональная рефлексия писателей и журналистов, академические лекции и эссе), что повышает планку входа для участников. Это приводит к тому, что часть школьников демонстрирует пониженные результаты не столько вследствие недостаточного уровня владения языком, сколько из-за дефицита фоновых знаний и ограниченного опыта работы с подобными жанрами.

Возможные решения (на уровне спецификаций и отбора текстов):

– сохранять один «флагманский» высокоуровневый текст, но дополнять его одним-двумя более компактными текстами уровней B2–C1 и иных жанров (информационные заметки, популярно-научные статьи с нейтральной авторской позицией), что повысит содержательную репрезентативность блока;

– при отборе тематически и культурно насыщенных материалов сопровождать их кратким глоссарием и (или) пояснительными ремарками, снижая когнитивную нагрузку без упрощения собственно языкового материала.

2. Перегруженность интегрированного формата L&R. Интегрированный формат L&R предполагает работу с содержательно плотным письменным текстом и его сопоставление с не менее насыщенным аудиофрагментом по ряду утверждений с выбором A–D, при этом время на предварительное чтение текста сокращается с 15 минут (2023) до 10 (2024) и 7 минут (2025). В такой конфигурации в большей степени тестируются навыки скоростного чтения, объём рабочей памяти и стрессоустойчивость, тогда как собственно умение соотносить письменный и устный источник частично отходит на второй план.

Возможные решения (на уровне формата и конструирования материалов):

– умеренно увеличить время на чтение либо сократить количество утверждений для сопоставления, особенно при использовании тематически и понятийно сложных текстов;

– при сохранении формата A/B/C/D варьировать информационную плотность источников (например, сочетать сложный письменный текст с более прозрачно структурированным аудио или наоборот), чтобы интегративная операция проверяла стратегии сопоставления, а не только способность выдерживать экстремальную нагрузку на внимание.

3. Надёжность форматов True/False и T/F/NG. Формат True/False и формат T/F/NG интенсивно задействованы в аудировании и чтении, при-

чём часть утверждений строится на минимальных семантических сдвигах и тонких перефразсах. В результате значительная доля ошибок связана со смешением категорий *false* и *not given* и отражает не дефицит понимания текста или аудио, а неуверенность участника в интерпретации логики формата, что снижает измерительную надёжность блока.

Возможные решения (на уровне спецификаций тестовых заданий):

– ограничивать количество «пограничных» утверждений и более жёстко разводить случаи явного опровержения автором высказывания (*false*) и полного отсутствия соответствующей информации в источнике (*not given*), избегая искусственно сконструированных логических ловушек;

– комбинировать формат T/F/NG с заданиями формата *multiple choice* по смысловым блокам текста или аудио, чтобы итоговый результат отражал в первую очередь уровень понимания, а не реакцию на единичные спорные формулировки.

4. Баланс типов чтения и жанровое разнообразие. В последнем задании раздела *Reading* доминируют объёмные эссеистские или автобиографические тексты с ярко эксплицированной авторской позицией, вокруг которых выстраивается комбинация формата словообразовательного пропуска, формата T/F/NG и формата *multiple choice*. В подобной конфигурации преимущественно диагностируются умения интерпретировать авторский «голос» и реконструировать отношение автора, тогда как навыки работы с типичными академическими жанрами (информативные статьи, отчёты, регламенты, инструкции) и соответствующие стратегии сканирующего чтения остаются практически не охваченными.

Возможные решения (на уровне конструирования блока чтения):

– проектировать задание как связку: один крупный «авторский» текст + один-два более кратких информативных текста, ориентированных на извлечение фактической информации, понимание структуры аргументации и работу с деталями;

– эпизодически включать тексты с простыми визуальными компонентами (таблицы, схемы, диаграммы), тем самым приближая формат к реальным академическим практикам чтения и расширяя спектр диагностируемых стратегий.

5. Общая нагрузка и тайм-менеджмент в блоке *Listening and Reading*. Суммарный объём аудиоматериала (монолог, диалог, лекционный фрагмент в интегрированном формате L&R) в сочетании с объёмом чтения в установленный хронометраж формирует очень высокую нагрузку на внимание и рабочую память участника. В результате значимым предиктором успеха становится развитый тайм-менеджмент и устойчивость к стрессу, что частично смещает акцент с оценки языковой и читательской компетенций на проверку экзаменационной техники.

Возможные решения (на уровне формата и методической поддержки):

– при сохранении общего временного лимита скорректировать распределение времени между подсекциями Listening и Reading, уменьшив долю технически однотипных заданий и разгрузив наиболее напряжённые участки работы;

– варьировать длину и информационную плотность текстов: сочетать один крупный текст с несколькими более короткими, чтобы нагрузка на рабочую память распределялась более равномерно, а не концентрировалась вокруг одной сверхмасштабной задачи;

– при конструировании аудиоматериалов избегать избыточно длинных монологических фрагментов с высокой скоростью речи, при необходимости структурируя их на логические сегменты с отдельными группами вопросов;

– выстраивать преимущество интегрированного формата L&R не за счёт постоянного усложнения формата, а за счёт умеренного усложнения содержания и целенаправленной методической поддержки (рекомендации по стратегиям распределения внимания между этапами «текст–аудио», использованию черновых пометок и др.).

Выявленные конструктивные особенности заданий по чтению и аудированию задают не только направление возможной корректировки самих комплектов, но и рамки для методической работы в школе: значительная часть обозначенных рисков может быть частично сглажена за счёт целенаправленного формирования стратегий чтения и аудирования, метакогнитивных умений и работы с фоновыми знаниями в учебном процессе.

Таблица 2

Ключевые форматы рецептивного блока ВСОШ и их когнитивные требования

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
Двухальтернативный формат (True/False)	Для каждого утверждения решить, соответствует ли оно содержанию услышанного текста (А – True, В – False)	Быстрое соотнесение утверждения с конкретным фрагментом; работа с отрицаниями, количествами и перефразами; риск «узнавания по ключевым словам» вместо проверки смысла. Типичная ошибка: выбор ответа по отдельному ключевому слову при игнорировании отрицаний, количеств или модальности
Множественный выбор на основе аудирования (А/В/С)	По каждому вопросу выбрать один правильный вариант ответа из трёх пред-	Удержание цепочки событий и деталей за одно прослушивание; различение факта, предположения и гипотетических сценариев;

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
	ложных (A/B/C) после однократного прослушивания диалога	дистракторы основаны на реально прозвучавшей информации. Типичная ошибка: выбор дистрактора на реально прозвучавшую информацию, без учета главного тезиса
Интегрированное сопоставление источников (A/B/C/D Listening & Reading)	Для каждого утверждения решить, выражена ли идея: A – и в письменном тексте, и в аудио; B – только в тексте; C – только в аудио; D – ни в одном	Параллельное удержание содержания двух источников; точное сопоставление идей, а не лексики; высокий риск спутать «похожие, но разные» утверждения и опереться на общее впечатление, а не на проверку по каждому источнику. Типичная ошибка: выбор ответа «по общему впечатлению», что происходит из-за повышенной когнитивной нагрузки и потери концентрации
Сквозное словообразование (gap-fill с деривацией)	Вставить в пропуски слова в нужной грамматической форме, образованные от заданных базовых слов, опираясь на контекст текста	Совмещение понимания микроконтекста с морфологической деривацией; риск воспринимать задание как «чисто грамматическое» и не дочитывать контекст до конца предложения/абзаца. Типичная ошибка: выбор формально возможной формы слова без учёта коммуникативной задачи и регистра
Тройной истинностный выбор True/False/Not given (A/B/C)	Для каждого утверждения определить: A – True, B – False, C – Not given, исходя только из текста	Чёткое различие «прямо сказано», «противоположно сказанному» и «вообще не упомянуто»; высокий риск при опоре на фоновые знания или логические догадки вместо строгой опоры на текст. Типичная ошибка: маркировать как not given утверждения, которые на самом деле опровергаются текстом небольшой деталью
Множественный выбор на основе чтения (A/B/C/D)	Выбрать один вариант ответа, наилучшим образом	Потребность сочетать глобальное понимание текста с

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
	отражающий смысл фрагмента или всего текста (оценка, причина, следствие, характеристика)	точечным анализом формулировок; дистракторы опираются на второстепенные детали или частично верные интерпретации Типичная ошибка: выбор варианта, основанного на ярком примере, а не на основном тезисе абзаца/текста

Сопоставление форматов и соответствующих им когнитивных требований показывает, что рецептивный блок ВСОШ организован как система заданий с разной глубиной переработки материала: от локальной проверки понимания отдельных фрагментов до интеграции нескольких источников и анализа сложных текстов. Табличное представление этих требований позволяет увидеть, какие именно операции (детальное сопоставление, инференция, распределение внимания между каналами, работа с имплицитом) становятся «узкими местами» для участников и требуют осмысленного включения в траекторию углублённой подготовки, выходящей за рамки простого увеличения объёма тренировочных заданий.

Мини-кейс 1. Комплексное чтение. В одном из вариантов заключительного этапа Reading Task 4 опирается на объёмное эссеистское произведение (около 1 000–1 200 слов), в котором автор через серию анекдотических эпизодов и культурных отсылок постепенно формулирует позицию о «странностях» публичных фигур и границах нормы. Участник последовательно решает три группы заданий: формат словообразовательного пропуска (локальная работа с формой слова), формат T/F/NG (проверка истинности утверждений по тексту) и формат multiple choice (выбор интерпретации ключевых фрагментов и общей идеи текста). В реальности успешное выполнение такого блока требует не только детального понимания отдельных предложений, но и целого набора операций более высокого уровня: инференции (вывода не явно проговорённых смыслов), интерпретации авторской позиции через оценочную лексику и иронию, сопоставления информации из нескольких абзацев для ответа на один вопрос. При этом типичная ошибка сильных участников – опора на яркие примеры в ущерб главному тезису или смешение собственной и авторской позиции, что подчёркивает необходимость специальной работы с приёмами анализа сложных абзацев и стратегиями чтения верхнеуровневых текстов.

Мини-кейс 2. Интегрированное задание. Характерный пример интегрированного формата L&R – связка «письменный аналитический текст + устное интервью или лекция» по одной теме, как в заданиях о

судебной лингвистике, языковой политике или технологиях ИИ. Участник сначала читает аналитическую статью (например, обзор подходов к анализу языковых доказательств или обсуждение опросов о восприятии ChatGPT), а затем слушает интервью/выступление эксперта, где тема подхватывается с иной точки зрения и с другими акцентами; далее следует блок из 10 утверждений, для каждого из которых нужно определить, представлена ли идея в обоих источниках, только в письменном, только в устном или ни в одном (варианты A/B/C/D). Такая конфигурация реализует сразу несколько когнитивно сложных операций: одновременное удержание в рабочей памяти карт двух текстов, сопоставление идей на уровне смысла, а не совпадения лексики, постоянный контроль источника («откуда именно я беру этот факт?»), управление вниманием между чтением, прослушиванием и проверкой утверждений. В условиях жёсткого лимита времени и высокой плотности информации именно распределение внимания, умение строить «карту темы» и возвращаться к спорным пунктам после второго прослушивания становятся ключевыми предикторами успеха, что согласуется с исследованиями о влиянии длины и плотности материала на когнитивную нагрузку и подчёркивает важность целевой работы со стратегиями в интегрированных форматах.

Методические рекомендации для учителей (с учётом типичных олимпиадных ошибок)

1. Работа с «верхнеуровневыми» текстами (C1–C2). Регулярная работа с «верхнеуровневыми» текстами должна стать одним из опорных направлений подготовки к олимпиаде. Для этого имеет смысл планировать систематическое чтение публицистических и эссеистских текстов объёмом 800–1 200 слов с ярко выраженной авторской позицией (коллонки, личные эссе, качественная журналистика), жанрово и стилистически близких к материалам заключительного этапа ВсОШ последних лет. В таких текстах важно целенаправленно отрабатывать приёмы анализа сложных абзацев: учить учащихся выделять тезис и микротемы, отделять примеры от авторского комментария, находить оценочную и модальную лексику, по которой считывается отношение автора и степень категоричности суждений; типичная олимпиадная ошибка в заданиях формата multiple choice по подобным текстам состоит в выборе варианта, опирающегося на яркий пример, а не на главный тезис абзаца или всего текста. Неотъемлемой частью такой работы должно стать систематическое обсуждение фоновых реалий: профессий, академических практик, культурных отсылок, упомянутых институций, причём именно как планируемого элемента урока, а не «побочного эффекта» индивидуальной эрудиции сильных учеников, поскольку в заданиях заключительного

этапа заметная доля неверных ответов связана с незнакомым содержанием контекстом, а не с собственно языковыми трудностями.

2. Формирование навыков выполнения интегрированных заданий «чтение + аудирование» (интегрированный формат L&R). Работу с интегрированным форматом L&R целесообразно выстраивать как регулярный, а не эпизодический элемент подготовки. Для этого на занятиях стоит моделировать структуру олимпиадного задания: давать учащимся письменный текст с жёстким лимитом времени на чтение, затем аудио по той же теме и блок утверждений с выбором A/B/C/D, где A означает, что идея представлена и в тексте, и в аудио, B – только в тексте, C – только в аудио, D – ни в одном из источников. Такой формат воспроизводит логику заданий Listening and Reading заключительного этапа и помогает учащимся привыкнуть к самой идее распределения содержания по источникам.

Не менее важно целенаправленно обсуждать и отрабатывать стратегии работы с двумя источниками: как быстро просматривать текст, отмечая ключевые абзацы; как визуально разводить пометки «из текста» и «из аудио» (разные цвета, значки, отдельные столбцы в черновике); как помечать спорные утверждения для осознанного возврата к ним после второго прослушивания. Здесь полезно проговаривать типичную олимпиадную ошибку – выбор варианта «по общему впечатлению» без точной проверки, из какого источника берётся информация. После каждой тренировки имеет смысл разбирать 2–3 утверждения с максимальным разбросом ответов и просить учащихся вслух объяснить, на какой источник они опирались и где именно в тексте или аудио видят подтверждение; такая рефлексия напрямую адресует частую проблему «подмены» источника, когда ученик уверен, что нужная фраза прозвучала в аудиотексте, хотя в действительности она встречается только в письменном, или наоборот.

3. Отработка форматов True/False и T/F/NG (чтение и аудирование). Работу с форматами True/False и T/F/NG целесообразно выносить в отдельный блок подготовки, так как именно здесь сильные участники нередко теряют баллы не из-за понимания текста, а из-за интерпретации формата. Целевые мини-тренинги можно строить на фрагментах, по структуре близких к олимпиадным заданиям: к одному и тому же тексту или аудио конструируются несколько сходных по смыслу утверждений, а затем вместе с учащимися подробно разбирается, какие из них действительно противоречат источнику (false), а какие просто не упомянуты (not given), с фокусом на типичную ошибку – маркировать как not given утверждение, которое в действительности опровергается текстом из-за игнорирования небольшой, но критически важной детали.

Полезно обучать школьников простому, но жёсткому алгоритму принятия решения: сначала целенаправленно искать в тексте или аудио

прямое опровержение утверждения (если оно найдено, ответом становится false), затем, только при отсутствии как подтверждения, так и опровержения, переходить к варианту not given и, наконец, сознательно избегать использования NG как маркера «не помню/не заметил». Такой пошаговый подход напрямую адресует типичную для олимпиад ситуацию, когда даже сильные участники теряют баллы на границе между false и not given. Дополнительный эффект даёт сочетание формата T/F/NG с вопросами формата multiple choice по тем же смысловым блокам текста или аудио (по аналогии с Reading Task 4): это наглядно показывает, что одна и та же информация может проверяться как через выбор истинности утверждения, так и через выбор интерпретации, и помогает уменьшить долю чисто «форматных» ошибок без снижения содержательной сложности материала.

4. Разнообразие жанров и стратегий чтения. В годовой цикл подготовки к олимпиаде по английскому языку важно целенаправленно включать не только «авторские» тексты (эссе, колонки, личные рефлексивные тексты), но и информационные и академические жанры: обзоры исследований, новостные репортажи, выдержки из отчётов, инструкции, регламенты, краткие аналитические заметки, близкие по дискурсу к заданиям о цифровых технологиях, языковой политике или академической карьере. Такая жанровая палитра приближает урок к реальному формату олимпиадного чтения, где от участника ждут умения ориентироваться в разных типах текстов, а не только в эссеистике.

При этом стратегии чтения полезно делать предметом явного обучения. Skimming стоит отрабатывать как инструмент быстрого вычленения темы и основной идеи, подчёркивая типичную ошибку учащихся – сразу погружаться в детали и терять общую структуру текста, что критично для многих заданий. Scanning следует тренировать для поиска конкретных фактов, дат и чисел, акцентируя риск опоры только на «узнавание» ключевых слов без проверки контекста, что ведёт к попаданию в ловушки на частичном совпадении формулировок. Наконец, intensive reading необходимо связывать с заданиями на инференцию и отношение автора, отдельно разбирая типичную ошибку – подмену авторской позиции собственной и игнорирование оценочной лексики и модальности.

Отдельное направление работы – тексты с простыми визуальными компонентами: таблицами, диаграммами, схемами. К таким материалам полезно конструировать вопросы, логически близкие к олимпиадным: на сопоставление данных, чтение подписи к диаграмме, интерпретацию тенденций, различение фактического описания и авторского комментария. Распространённая ошибка в подобных заданиях – игнорирование подписей, легенд и пояснительных надписей, но именно это легко моделировать и целенаправленно отрабатывать на уроке, показывая учащимся, как много информации закодировано не в основном тексте, а во вспомогательных элементах.

5. Тайм-менеджмент и стратегическая работа в блоках Listening и Reading (в формате ВсОШ). Работу со временем и нагрузкой в блоке Listening and Reading целесообразно строить как отдельное направление подготовки, а не сводить к единичным «пробникам». Регулярные тренировочные занятия в реальном хронометраже, максимально приближенном к условиям заключительного этапа, позволяют отрабатывать полный блок Listening and Reading «под часы», а затем предметно разбирать, на каких именно форматах (формат True/False в аудировании, формат multiple choice, интегрированный формат L&R, комплексное задание) у конкретных учащихся возникают задержки; при этом особенно важно проговаривать сделанные типичные ошибки. Обсуждение и целенаправленная отработка оптимальной последовательности действий (предварительный просмотр заданий по аудированию перед прослушиванием, распределение времени на чтение большого текста через условные «контрольные точки», планируемый возврат к спорным вопросам после первого прохода) помогают формировать у школьников осознанные стратегии, а практика показывает существенную разницу между участниками, которые заранее планируют время, и теми, кто идёт по заданиям строго линейно и не успевает вернуться к сложным позициям.

Неотъемлемой частью такой работы становится формирование у учащихся набора «технических» приёмов снижения когнитивной нагрузки: использование условных пометок в тексте, выделение ключевых слов в вопросах и утверждениях, построение кратких схем структуры текста на полях, введение сокращённых обозначений типов информации (пример, аргумент, контраргумент, вывод) и других опорных маркеров. В реальных олимпиадных вариантах значительная часть ошибок связана не с непониманием содержания как такового, а с потерей «карты» текста или аудио и невозможностью быстро найти нужный фрагмент по ходу выполнения, поэтому целенаправленная работа с подобными приёмами напрямую снижает риск «форматных» и временных провалов.

6. Лексика и фоновые знания как ресурс, а не барьер. Работу с лексикой в олимпиадной подготовке имеет смысл выстраивать вокруг ключевых тематических блоков, которые регулярно появляются в заданиях: образование и технологии, медиа и цифровая коммуникация, наука и общество, культурная политика, профессиональные биографии, академическая и бизнес-среда. Такое тематическое ядро позволяет снизить долю ошибок, связанных не с языковой, а с содержательной непонятностью сложных текстов уровня С1–С2. При этом подготовка не должна сводиться к отдельным спискам слов: гораздо продуктивнее организовать её вокруг лексико-понятийных кластеров – устойчивых словосочетаний, типичных аргументов, примеров и метафор, характерных для обсужде-

ния искусственного интеллекта, языковой политики, академической карьеры и других часто встречающихся в олимпиадах тем. Важным дополнением становится отбор материалов, максимально близких по тематике и дискурсу к олимпиадным текстам и аудиофрагментам, с последующим разбором типичных линий аргументации и культурных отсылок: во многих заданиях Reading и интегрированного L&R ошибки возникают не из-за непонимания английского языка, а потому, что учащиеся не распознают знакомые им по другим предметам сюжеты в новом языковом оформлении.

Параметры рецептивного блока – высокий уровеньный порог (доминирование текстов C1–C2), сложные интегрированные форматы, высокая плотность материала и жёсткий хронометраж – формируют особый тип когнитивной нагрузки, в которой ключевыми оказываются не только языковые знания, но и развитые метакогнитивные стратегии, читательский опыт и умение управлять вниманием. В такой конфигурации систематически выигрывают участники, имеющие длительную практику чтения сложных текстов, доступ к разнообразным источникам информации и адресную олимпиадную подготовку, тогда как школьники с меньшим опытом академического чтения и ограниченными ресурсами поддержки даже при сопоставимом уровне владения языком оказываются в менее выгодной позиции. Это подчёркивает двойственность олимпиадного формата: с одной стороны, он стимулирует развитие элементов академической грамотности, с другой – усиливает селекционный эффект и может воспроизводить существующее образовательное неравенство, если не сопровождается методической поддержкой школ и наставников. Именно поэтому в статье особое внимание уделяется практическим стратегиям работы с форматами чтения, аудирования и интегрированными заданиями, которые позволяют частично сгладить различия в стартовых возможностях за счёт целенаправленного формирования стратегий и расширения читательского опыта.

Заключение

Анализ заданий по чтению и аудированию заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за 2023–2025 гг. показывает, что олимпиады фактически моделируют требования академического дискурса: работа с текстами уровня C1–C2, сопоставление источников, интерпретация позиции автора и критическое осмысление сложных аргументов становятся нормой, а не исключением. При этом конструкция блока Listening and Reading выявляет не только языковые и рецептивные умения, но и уровень сформированности метакогнитивных стратегий, тайм-менеджмента и готовности работать с высокой когнитивной нагрузкой. Выделенные форматы – двухальтернативный формат

True/False, формат T/F/NG, формат multiple choice, формат словообразовательного пропуска и интегрированный формат L&R – образуют устойчивую конфигурацию, в которой каждая «малая» задача встраивается в более широкий спектр когнитивных операций: от извлечения явной информации до инференции, сопоставления источников и анализа дискурсивных стратегий. Вместе с тем именно эта конфигурация порождает ряд рисков: завышенный порог входа из-за преобладания верхнеуровневых текстов, перегруженность интегрированных заданий, чувствительность форматов True/False и T/F/NG к «форматным» ошибкам и высокая зависимость результатов от стратегической подготовленности, а не только от языковой компетенции.

С методической точки зрения олимпиады высшего уровня могут и должны рассматриваться как ресурс для выстраивания «длинной» траектории обучения, а не только как механизм отбора: те же форматы, которые в условиях дефицита времени превращаются в стресс-тест, при целенаправленной работе в классе становятся мощным инструментом развития академического чтения, аналитического аудирования и критического мышления. Многие риски – от смешения false и not given до «залипания» на сложных пунктах в интегрированном формате L&R – могут быть существенно снижены за счёт систематической работы со стратегиями, жанровым разнообразием и фоновыми знаниями, интегрированной в обычный учебный процесс. Таким образом, корректировка олимпиадных комплектов (баланс уровней и жанров, калибровка интегрированных заданий, уточнение доли наиболее «хрупких» форматов) и целенаправленная методическая поддержка школ и наставников оказываются взаимодополняющими направлениями работы. В совокупности они позволяют приблизить практику ВСОШ к заявленной цели: не только выявлять наиболее подготовленных участников, но и стимулировать распространение продвинутых практик чтения и аудирования в массовом обучении старшеклассников, превращая олимпиаду в точку роста, а не в разовый экзаменационный барьер.

Список источников

1. *Sheorey R., Mokhtari K.* Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers // System. 2001. № 29. P. 431–449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
2. *Hamiddin H., Saukah A.* Investigating metacognitive knowledge in reading comprehension: The case of Indonesian undergraduate students // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2020. № 9. P. 608–615. doi: 10.17509/ijal.v9i3.23211
3. *Li J.* Development and validation of Second Language Online Reading Strategies Inventory // Computers & Education. 2020. № 145. P. 103733. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103733
4. *Ghaith G.* Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension // Issues in Educational Research. 2020. № 30 (4). P. 1309–1328.

5. **Alharbi M.A., Al-Ahdal A.A.M.H.** Communication barriers in the EFL classroom: is poor listening the culprit that obstructs learning? // *Interact. Learn. Environ.* 2022. P. 1–15. doi: 10.1080/10494820.2022.2098776
6. **Aryadoust V.** Teaching and assessing reading comprehension to improve literacy: an integrated model and its application. Keynote speech presented at English literacy pedagogy in 21st century: striving for multiple literacies in classroom practices. Indonesia, 2017.
7. **Aryadoust V., Foo S., Ng L.Y.** What can gaze behaviors, neuroimaging data, and test scores tell us about test method effects and cognitive load in listening assessments? // *Lang. Test.* 2022. № 39. P. 56–89. doi: 10.1177/02655322211026876
8. **Dong Y., Ma X., Wang C., Gao X.** An optimal choice of cognitive diagnostic model for second language listening comprehension test // *Front. Psychol.* 2021. № 12: 608320. doi: 10.3389/fpsyg.2021.608320
9. **Dunkel P.** Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice // *TESOL Q.* 1991. № 25. P. 431–457. doi: 10.2307/3586979
10. **Habák A., Magyar A.** The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use // *Educational Assessment & Evaluation.* 2019. № 6 (1). P. 1–19. doi: 10.1080/2331186X.2019.1616522
11. **Sato M.** Metacognitive instruction for collaborating interaction: The process and product of self-regulated learning in the Chilean EFL context. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts.* Clevedon, UK : Multilingual Matters, 2020. P. 215–236.
12. **Максимчик О.А.** Новые интегрированные задания Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие : материалы Междунар. лингвистического форума, Воронеж, 24–28 ноября 2021 года. Ч. 2.* Воронеж : Воронежский государственный университет, 2022. С. 82–95. EDN FHJALG.
13. **Герцен С.М., Бабич О.А., ШUTOVA Е.Ю., Ожгибесова Н.Ю.** Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе // *Science for Education Today.* 2024. Т. 14, № 3. С. 24–42. doi: 10.15293/2658-6762.2403.02
14. **Курасовская Ю.Б., Титова О.А.** К вопросу о подготовке участников ВСОШ по английскому языку к выполнению интегрированных заданий на понимание устного и письменного текстов // *Иностранные языки в школе.* 2025. № 10. С. 79–87. EDN QSEHIY.
15. **Осипова Н.Н., Трофименко М.П.** Возможности предметной олимпиады в вузе (на примере Всероссийской олимпиады по английскому языку для студентов нелингвистических специальностей) // *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023. Т. 11, № 3. EDN PFICHG.
16. **Гулов А.П.** Особенности заданий по чтению на Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // *Инновации в образовании.* 2023. № 7. С. 32–39. EDN BQAOQS.

References

1. Sheorey R., Mokhtari K. (2001) Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*, 29. pp. 431–449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
2. Hamiddin H., Saukah A. (2020) Investigating metacognitive knowledge in reading comprehension: The case of Indonesian undergraduate students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9. pp. 608–615. doi: 10.17509/ijal.v9i3.23211
3. Li J. (2020) Development and validation of Second Language Online Reading Strategies Inventory. *Computers & Education*, 145, 103733. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103733

4. Ghaith G. (2020) Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1309–1328.
5. Alharbi M.A., Al-Ahdal A. A. M. H. (2022) Communication barriers in the EFL classroom: is poor listening the culprit that obstructs learning? *Interact. Learn. Environ.* pp. 1–15. doi: 10.1080/10494820.2022.2098776
6. Aryadoust V. (2017) Teaching and assessing reading comprehension to improve literacy: an integrated model and its application. Keynote speech presented at English literacy pedagogy in 21st century: striving for multiple literacies in classroom practices, Indonesia.
7. Aryadoust V., Foo S., Ng L.Y. (2022) What can gaze behaviors, neuroimaging data, and test scores tell us about test method effects and cognitive load in listening assessments? *Lang. Test.* 39. pp. 56–89. doi: 10.1177/02655322211026876
8. Dong Y., Ma X., Wang C., Gao X. (2021) An optimal choice of cognitive diagnostic model for second language listening comprehension test. *Front. Psychol.* 12:608320. doi: 10.3389/fpsyg.2021.608320
9. Dunkel P. (1991) Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Q.* 25, pp. 431–457. doi: 10.2307/3586979
10. Habák A., Magyar A. (2019) The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Educational Assessment & Evaluation*, 6 (1), pp. 1–19. doi: 10.1080/2331186X.2019.1616522
11. Sato M. (2020) Metacognitive instruction for collaborating interaction: The process and product of self-regulated learning in the Chilean EFL context. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 215–236.
12. Maksimchik O.A. (2022) *Novye integrirovannye zadaniya Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po anglijskomu yazyku [New Integrated Tasks of the All-Russian School Olympiad in English] // Lingvistika i vyzovy sovremennoj paradigmy obshchestvennyh otnoshenij: mezhdisciplinarnoe, mezhkul'turnoe, mezhyazykovoe vzaimodejstvie: materialy Mezhdunarodnogo lingvisticheskogo foruma, Voronezh, 24–28 noyabrya 2021 goda. Part 2. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. pp. 82–95. EDN FHJALG.*
13. Gercen S.M., Babich O.A., Shutova E.Yu., Ozhgibesova N.Yu. (2024) *Effektivnost' metakognitivnyh strategij onlajn-chteniya na inostrannom yazyke v vuze [Effectiveness of Metacognitive Strategies for Online Reading in a Foreign Language at University] // Science for Education Today. 14 (3). pp. 24–42. doi: 10.15293/2658-6762.2403.02*
14. Kurasovskaya Yu.B., Titova O.A. (2025) *K voprosu o podgotovke uchastnikov VSOSH po anglijskomu yazyku k vypolneniyu integrirovannyh zadaniy na ponimanie ustnogo i pis'mennogo tekstov [On Preparing Participants of the All-Russian School Olympiad in English for Integrated Tasks on Listening and Reading Comprehension] // Inostrannye yazyki v shkole. 10. pp. 79–87.*
15. Osipova N.N., Trofimenko M.P. (2023) *Vozможности predmetnoj olimpiady v vuze (na primere Vserossijskoj olimpiady po anglijskomu yazyku dlya studentov nelingvisticheskikh special'nostej) [Potential of a Subject Olympiad at University (the Case of the All-Russian Olympiad in English for Non-Linguistics Students)] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 11 (3).*
16. Gulov A.P. (2023) *Osobennosti zadaniy po chteniyu na Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po anglijskomu yazyku [Specific Features of Reading Tasks in the All-Russian School Olympiad in English] // Innovacii v obrazovanii. 7. pp. 32–39.*

Информация об авторе:

Гулов А.П. – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: gulov@tea4er.org

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Gulov A.P., D.Sc. (Education), Associate Professor of the Department of English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: gulov@tea4er.org

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 22.10.2025; accepted for publication 31.01.2026