DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-83-94
УДК (UDC): 372.881.1

Koryun M. Ohanyan,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia
https://orcid.org/iD-0009-0005-2352-0302

For citation: Ohanyan Koryun M. (2026).
Controlled Substitution as a Didactic Principle in Teaching Graphics.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.83-94 (in USA)

Manuscript received: 08/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

CONTROLLED SUBSTITUTION AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING GRAPHICS

УПРАВЛЯЕМАЯ СУБСТИТУЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ГРАФИКЕ

Abstract:

Objectives**:** The article synthesises the results of the author's previous studies on phonological and graphical substitution in Russian-Armenian bilingual education and formulates the principle of controlled substitution as an independent didactic category, along with its criteria and mechanisms of adaptivity.

Methodology**:** The study draws on a theoretical meta-analysis of five previous publications by the author, comparative analysis, and generalisation of empirical data from earlier pilot experiments. Particular attention is given to distinguishing spontaneous (interference-driven) substitution from controlled (pedagogically induced) substitution and to describing the mechanism by which a native-language grapheme embedded in a familiar text triggers implicit recognition of the corresponding target-language grapheme.

Results**:** Four criteria of controllability are established — awareness, temporariness, purposeful removability, and adaptivity. The three models previously developed by the author (the dynamic model of implicit learning, the PLADS model, and the correctional-developmental model) are shown to represent three levels of the same principle: cognitive, didactic-technological, and applied-correctional. A generalised algorithm for classroom application is proposed.

Contribution**:** The theoretical significance lies in establishing controlled substitution as a self-standing didactic principle rather than a private technique. The practical significance consists in an integrated, ready-to-use algorithm that teachers of Russian as a foreign language can apply at different stages of literacy instruction in Armenian schools.

Keywords: *controlled substitution, adaptive instruction, phonological and graphical substitution, bilingualism, Russian-Armenian bilinguals, teaching methodology, implicit learning, primary school*

Аннотация:

Цель исследования — обобщить результаты предыдущих работ автора, посвящённых фонологической и графической субституции в билингвальном обучении РКИ, и сформулировать принцип управляемой субституции как самостоятельную дидактическую категорию, определив его критерии и механизмы адаптивности.

Методология исследования основана на теоретическом мета-анализе пяти предшествующих публикаций автора, сопоставительном методе и обобщении эмпирических данных ранее проведённых пилотных экспериментов. Особое внимание уделяется разграничению стихийной (интерференционной) и управляемой (педагогически инициированной) субституции, а также описанию механизма, при котором графема родного языка, встроенная в знакомый текст, запускает имплицитное узнавание соответствующей графемы изучаемого языка.

Результаты исследования показали, что выделяются четыре критерия управляемости — осознанность, временность, целенаправленная устранимость и адаптивность. Показано, что три ранее разработанные автором модели (динамическая модель имплицитного обучения, модель ФЛАДС и коррекционно-развивающая модель) представляют собой три уровня реализации одного и того же принципа: когнитивный, дидактико-технологический и прикладной коррекционный. Предложен обобщённый алгоритм применения принципа на уроке.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в обосновании управляемой субституции как самостоятельного дидактического принципа, а не частного приёма или отдельной модели. Практическая значимость состоит в разработке интегрированного, готового к применению алгоритма для учителей РКИ, работающих на разных этапах обучения грамоте в армянских школах.

Ключевые слова: *управляемая субституция, адаптивное обучение, фонологическая и графическая субституция, билингвизм, русско-армянские билингвы, методика преподавания, имплицитное обучение, начальная школа*

Введение (Introduction)

Обучение русскому языку как неродному (РКИ) учащихся с родным армянским языком в современных условиях требует систематизации и теоретического переосмысления методов преодоления межязыковой интерференции. Нарушения на фонетическом, графическом и орфографическом уровнях у учащихся-армянофонов носят устойчивый системный характер, что создаёт необходимость разработки гибких адаптивных дидактических подходов. В контексте билингвального образования принципиальное значение приобретает поиск педагогических решений, позволяющих трансформировать родной язык обучающихся из источника интерференционных помех в управляемый и методически обоснованный ресурс [5, с.124–127]. Несмотря на наличие исследований, посвящённых отдельным проявлениям интерференции и частным приёмам графической субституции [10; 7], в современной методике преподавания РКИ до сих пор отсутствует целостное теоретическое обоснование

управляемой субституции как самостоятельного дидактического принципа. Предшествующие изыскания автора затрагивали лишь отдельные аспекты данной проблемы: когнитивный механизм имплицитного восприятия и узнавания графем [6], дидактическую модель фоно-лексической аккумуляции (ФЛАДС) [8] и прикладную коррекционно-развивающую технологию [9]. Однако до настоящего времени эти разработки существовали как разрозненные концепты, не объединённые в единую систему, не имеющие обобщенной модели критериев управляемости и универсального алгоритма реализации в учебном процессе.

Для преодоления данного исследовательского пробела настоящая работа направлена на комплексное теоретическое обоснование принципа управляемой субституции как самостоятельной дидактической категории и формулирование обобщённого циклического алгоритма его практического применения. Для достижения поставленной **цели** в исследовании последовательно решаются следующие **задачи**:

- провести понятийно-терминологическое разграничение стихийной и управляемой субституции с выделением критериев последней;
- осуществить теоретический синтез ранее созданных автором моделей на когнитивном, дидактико-технологическом и прикладном уровнях;
- раскрыть механизмы адаптивности управляемой субституции к различным типам интерференции, этапам обучения и индивидуальным траекториям учащихся;
- предложить пошаговый алгоритм циклического устранения фонетико-графических ошибок для практического использования на уроках русского языка в армянской школе.

Теоретическая значимость исследования заключается в формализации принципа управляемой субституции как целостной системы, расширяющей лингводидактические представления о механизмах использования родного языка при формировании билингвальной компетенции. **Практическое значение** работы определяется созданием универсального, готового к внедрению циклического алгоритма и конкретных количественно-качественных ориентиров контроля, предназначенных для учителей РКИ, методистов и авторов адаптивных учебных комплексов.

Обзор литературы (Literature Review)

Описывается и разбирается три уже опубликованные модели. Три модели, разработанные в предшествующих статьях цикла, при первом рассмотрении представляются самостоятельными конструктами, решающими разные задачи: одна описывает когнитивный механизм имплицитного узнавания графем [6], вторая — дидактическую систему накопления фонетико-лексического материала [8], третья — прикладную коррекционную технологию с эмпирически подтверждённой эффективностью [9]. Однако при сопоставлении становится очевидным, что все три модели реализуют один и тот же принцип управляемой субституции на разных уровнях его действия — от когнитивного механизма до конкретной методики урока.

Когнитивный уровень: динамическая модель имплицитного обучения

В динамической модели армянско-русских субституций [6] принцип управляемой субституции реализуется на уровне восприятия и обработки информации. Ребёнок воспринимает знакомый армянский текст, в который встроены отдельные русские графемы (блок перцептивной обработки); формируются ассоциации между армянскими и русскими

буквами на основе позиционного сходства, частоты встречаемости и контекста (блок ассоциативной памяти); на основе сформированных ассоциаций ребёнок строит имплицитные прогнозы о том, какая русская буква должна появиться в определённой позиции текста (блок имплицитного прогнозирования); наконец, происходит сравнение прогноза с реальным результатом чтения, что либо укрепляет, либо перестраивает сформированную ассоциацию (блок контроля и обратной связи) [6]. Этот четырёхблочный цикл описывает именно то, что происходит в сознании ученика в момент действия управляемой субституции, то есть представляет собой микроуровневый, ежемоментный механизм её работы.

Дидактико-технологический уровень: модель ФЛАДС

Модель фоно-лексической аккумуляции посредством дифференцированной субституции (ФЛАДС) [8] разворачивает тот же принцип во времени, превращая единичный когнитивный акт в организованную учебную систему из четырёх блоков: идентификация «триггерной» графемы/фонемы, формирование «ядра субституции» и накопление связанной с ней лексики, фонематическая дифференциация и разрыв субституции, интеграция новых единиц в произвольную речь и письмо [8]. Показательно, что уже на этапе разработки модели ФЛАДС субституция трактовалась не как ошибка, а как «временная дидактическая опора» [8] — то есть модель ФЛАДС является прямой дидактической операционализацией критериев временности и целенаправленной устранимости, сформулированных в разделе 1.3 настоящей статьи.

Прикладной уровень: коррекционно-развивающая модель

Коррекционно-развивающая модель преодоления фонолого-графических субституций [9] переводит принцип на уровень конкретной, эмпирически апробированной методики: трёхэтапная структура «диагностика — дифференциация — автоматизация» с использованием «зеркальных техник» и упражнений «двойные якоря» позволила добиться статистически значимого снижения субститутивных ошибок на 35% и повышения орфографической грамотности на 42% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной [9]. Существенно, что эта модель, в отличие от ФЛАДС, изначально ориентирована на коррекцию уже закрепившихся интерференционных ошибок, то есть работает с направлением замены «армянская опора вместо непонятной русской графемы» на этапе исправления, тогда как управляемая субституция в узком смысле (Раздел 1.1) работает на предупреждение таких ошибок. Это не противоречие, а взаимодополняющее применение одного приёма в двух направлениях: превентивном (встраивание русской графемы в родной текст) и коррекционном (осознанное временное использование армянской опоры для исправления уже допущенной ошибки с последующим её устранением) — оба применения удовлетворяют всем четырём критериям управляемости, сформулированным в разделе 1.3.

Материалы и методы (Materials and Methods)

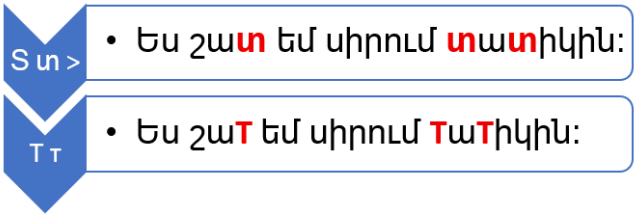
Стихийная и управляемая субституция: два полюса одного явления

Термин «субституция» (от лат. substitutio — подстановка, замена) в рамках предшествующих работ автора обозначал замену как на уровне графики, так и на уровне фонетики [10, с. 311]. При этом уже в первой статье цикла было показано, что субституция у армяно-русских билингвов проявляется двояко: как *осознанный педагогический инструмент* и как *неосознанный процесс*, обусловленный интерференцией родного языка [7, с. 27–28]. Настоящая статья формализует это разграничение и доводит его до уровня *двух полярных*

типов одного явления, различающихся по направлению замены, инициатору, механизму опоры, уровню протекания процесса и конечному результату (табл. 1).

Существенно, что различие между двумя типами субституции лежит прежде всего в направлении замены. При стихийной субституции ученик, столкнувшись с незнакомой или артикуляционно непривычной русской графемой, неосознанно подставляет вместо неё привычный армянский аналог — таковы описанные ранее случаи замены «и» на «ւ», «ть» на «Ծ» или расщепления йотированных гласных [7, с. 28–29]. При управляемой субституции направление обратное: педагог *намеренно* встраивает русскую графему в текст, написанный на родном (армянском) языке учащегося, — например, в слове «Տատիկին» («бабушку») армянская буква **S** заменяется на русскую **T**: Ես շաT եմ սիրում TաTիկին (рис. 1). Ученик, свободно читающий армянский текст, узнаёт слово целиком по смысловому и графическому контексту (гештальту) ещё до того, как анализирует отдельную незнакомую графему, и подсознательно связывает новый знак со звуком, который он и так собирался произнести [4, с. 35–41]. Тем самым управляемая субституция не исправляет уже сложившуюся ошибку, а предотвращает её появление: связь «графема — фонема» закладывается ещё до того, как ученик встретит эту графему в «чистом» русском тексте, вне опоры на родной язык.

Рис. 1. Пример применения управляемой фонолого-графической субституции на уровне предложения



Ученик, свободно читающий армянский текст, узнаёт слово целиком по смысловому и графическому контексту (**гештальту**) *ещё до того, как анализирует* отдельную незнакомую графему, и подсознательно связывает новый знак со звуком, который он и так собирался произнести. Тем самым управляемая субституция не исправляет уже сложившуюся ошибку, а *предотвращает* её появление: связь «графема — фонема» закладывается ещё до того, как ученик встретит эту графему в «*чистом*» русском тексте, *вне* опоры на родной язык.

Таблица 1. Стихийная и управляемая субституция: сопоставительная характеристика

Признак	**Стихийная субституция (ошибка)**	**Управляемая субституция (инструмент)**
Направление замены	русская графема → заменяется на армянскую	армянская графема в тексте → заменяется на русскую
Инициатор	ученик, неосознанно	учитель/методист, сознательно и заранее
Опора	ученик не узнаёт русский знак и заменяет его привычным	ученик узнаёт слово целиком (гештальт) и достраивает новый знак по контексту

Признак	Стихийная субституция (ошибка)	Управляемая субституция (инструмент)
Уровень протекания	ошибочная подстановка при письме/чтении на русском языке	имплицитное усвоение при чтении родного текста
Результат	ошибка, требующая последующей коррекции	новая графо-фонемная связь, формирующаяся без осознанного усилия
Источник в цикле работ автора	[7]	[10; 8; 6]

Управляемая субституция как дидактический принцип

На основании изложенного разграничения управляемую субституцию правомерно определить следующим образом:

Принцип управляемой субституции *— это дидактическая стратегия целенаправленного встраивания графем изучаемого языка в текст на родном языке учащегося, при которой опознавание новой графемы происходит имплицитно, на основе смыслового и графического контекста знакомого слова, без предварительного осознанного анализа, а сама замена носит временный характер и подлежит запланированному устранению по мере формирования устойчивой графо-фонемной связи.*

Данное определение согласуется с общедидактическими принципами сознательности, доступности и наглядности [14, с. 5–15], а также с положением о психологической роли родного языка как опоры при усвоении выразительных средств неродного языка [2, с. 215–224], однако не сводится к ним: специфика управляемой субституции в том, что сознательность здесь распределена асимметрично — учитель действует осознанно и целенаправленно, тогда как ученик на начальном этапе усваивает материал имплицитно, не формулируя правил [6], [11, с. 23–25; 15, с. 53–58]. Это отличает принцип управляемой субституции от классических эксплицитных приёмов обучения графике и сближает его с идеями имплицитного научения, разработанными в рамках динамической модели автора [6].

Существенно и то, что *управляемая субституция не является инструментом*, действующим изолированно: она реализуется в связке с механизмом обратного контроля (Раздел 1.3) и всегда *мыслится как этап, а не конечная цель обучения*. Именно поэтому она обозначается как **принцип**, а не просто как приём: принцип задаёт общую логику организации учебного материала на всех этапах — от первого предъявления графемы до полной автоматизации навыка, — тогда как конкретные приёмы (посимвольная замена [10], «двойные якоря» и «зеркальные техники» [9], построение «ядра субституции» в модели ФЛАДС [8]) являются частными реализациями этого принципа.

Критерии управляемости субституции

Для того чтобы отличить управляемую субституцию от стихийной не только по направлению замены, но и по совокупности признаков, целесообразно выделить четыре критерия управляемости.

Осознанность. Управляемая субституция всегда инициируется и контролируется учителем, что отвечает психолого-педагогическим требованиям к управлению процессом усвоения знаний [12, с. 56–68]: педагог заранее определяет, какая графема будет введена, в каком тексте и в какой момент обучения. Ученик, в свою очередь, на продвинутых этапах должен постепенно осознавать сам факт замены — это отличает управляемую субституцию от стихийной, где перенос происходит полностью бесконтрольно [7, с. 27].

Временность. Субституция не является самоцелью, а выступает мостом между двумя графическими системами. Уже в модели ФЛАДС было показано, что после формирования «ядра субституции» и накопления связанной с ним лексики модель целенаправленно переходит к её «разрушению» через фонематическую дифференциацию [8]. Аналогичная логика заложена в коррекционно-развивающей модели, где этап дифференциации сменяется этапом автоматизации, на котором опора на родной язык более не требуется [9].

Целенаправленная устранимость. В отличие от стихийной субституции, которая закрепляется в виде устойчивой ошибки при отсутствии вмешательства [7, с. 33–34], управляемая субституция запрограммированно устраняется педагогом по заранее выстроенной траектории — в соответствии с закономерностями поэтапного формирования умственных действий и постепенного снятия внешней ориентировочной основы [3, с. 262–268], [1, с. 89–92]: от опоры на знакомую графему — через дифференциацию — к самостоятельному, не опосредованному родным языком воспроизведению [8; 9].

Адаптивность. Управляемая субституция не реализуется по единому шаблону: конкретные приёмы её применения варьируются в зависимости от типа интерференции, этапа обучения и индивидуальных особенностей ученика. Этому критерию посвящён Раздел 3 настоящей статьи.

Наличие всех четырёх критериев одновременно является необходимым условием для того, чтобы конкретный методический приём можно было отнести к реализациям принципа управляемой субституции; отсутствие хотя бы одного из них (например, отсутствие запланированного устранения опоры) переводит приём в разряд паллиативных решений, не решающих задачу формирования самостоятельного графо-фонемного навыка.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Трёхуровневая схема реализации принципа

Обобщая изложенное, можно представить единую схему, в которой принцип управляемой субституции разворачивается на трёх взаимосвязанных уровнях (табл. 2).

Таблица 2. Трёхуровневая реализация принципа управляемой субституции

Уровень	Модель-источник	Единица анализа	Функция уровня
Когнитивный	Динамическая модель имплицитного обучения [6]	единичный акт узнавания графемы в контексте	описывает, как субституция работает в сознании ученика в момент восприятия текста
Дидактико-технологический	Модель ФЛАДС [8]	блок учебных действий (идентификация →	организует единичные когнитивные акты в

Уровень	Модель-источник	Единица анализа	Функция уровня
		накопление → дифференциация → интеграция)	системную траекторию усвоения графемы и связанной лексики
Прикладной (коррекционный)	Коррекционно-развивающая модель [9]	этап урока/курса (диагностика → дифференциация → автоматизация)	переводит дидактическую систему в конкретные, эмпирически проверенные приёмы работы на уроке

Важно подчеркнуть направление связи между уровнями: когнитивный уровень задаёт условия, при которых субституция вообще может быть управляемой (наличие знакомого контекста, гештальта, имплицитного прогнозирования); дидактико-технологический уровень организует эти условия в повторяемую учебную структуру; прикладной уровень адаптирует эту структуру к конкретным типам ошибок, этапам курса и результатам диагностики. Отсутствие любого из трёх уровней размывает принцип: без когнитивного обоснования дидактическая структура превращается в формальный набор упражнений; без дидактической организации отдельные приёмы коррекции не складываются в систему; без прикладной адаптации теоретически обоснованный принцип остаётся не реализованным в практике урока.

Механизм адаптивности принципа

Критерий адаптивности (Раздел 1.3) требует отдельного раскрытия, поскольку именно он делает принцип управляемой субституции применимым не по единому шаблону, а гибко — применительно к разным педагогическим переменным. В настоящей статье выделяются три оси адаптации: тип интерференции, этап обучения и индивидуальная траектория ученика.

Адаптация к типу интерференции

Ранее было показано, что интерференция армянского языка на русский проявляется на разных уровнях — фонетическом, графическом и орфографическом, причём каждый уровень порождает специфический набор ошибок [7, с. 30–32; 13, с. 88–90]: замена шипящих, нарушение редукции гласных, смешение твёрдых и мягких согласных на фонетическом уровне; путаница визуально схожих букв, расщепление йотированных гласных на графическом уровне; неверное обозначение звонкости-глухости и ошибки в приставках на орфографическом уровне [7, с. 30–32]. Соответственно, конкретная реализация управляемой субституции должна подбираться под тип интерференции: при графической интерференции эффективна прямая посимвольная замена в тексте [10], при фонетической — сочетание субституции с артикуляционной тренировкой и «зеркальными техниками» [9], при орфографической — включение субституции в морфемный анализ слова (упражнения типа «Собери слово» [9]).

Адаптация к этапу обучения

Модель ФЛАДС и коррекционно-развивающая модель демонстрируют, что степень «управляемости» субституции меняется по ходу обучения. На начальном этапе (идентификация триггерной графемы [8] / диагностика [9]) субституция вводится максимально явно и с полной опорой на родной язык. На промежуточном этапе (формирование ядра субституции и накопление лексики [8] / дифференциация [9]) опора на родной язык начинает целенаправленно сокращаться, а фонематическая дифференциация выходит на первый план. На завершающем этапе (интеграция в речь [8] / автоматизация [9]) управляемая субституция как приём должна быть полностью снята, поскольку графо-фонемная связь уже сформирована самостоятельно. Таким образом, адаптивность принципа к этапу обучения выражается в постепенном, запрограммированном убывании доли субституции в учебном материале — по сути, в реализации критерия временности (Раздел 1.3) во времени, что отражает динамику перехода от материализованного действия с опорой к полноценному умственному действию [3, с. 264–266].

Адаптация к индивидуальной траектории ученика

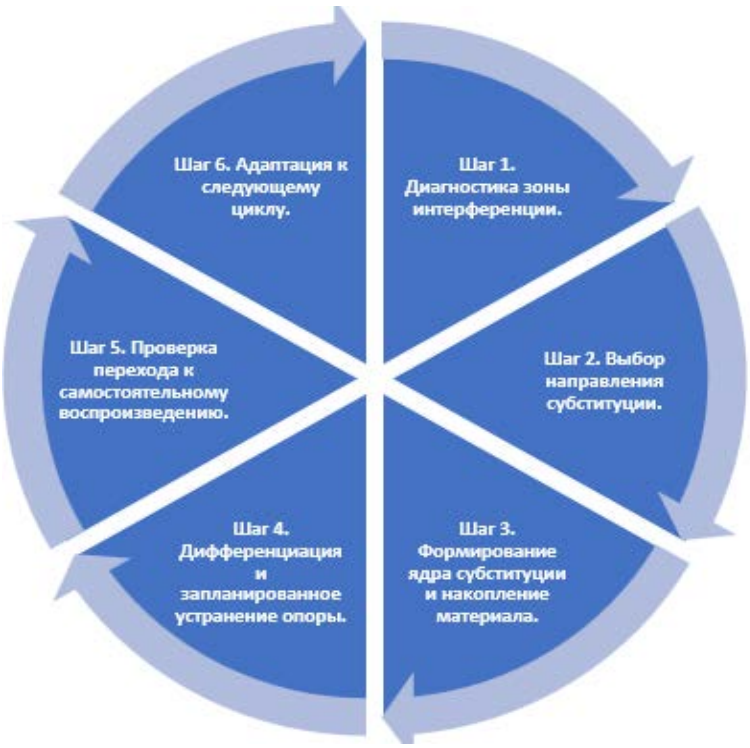
Динамическая модель имплицитного обучения вводит четыре параметра, характеризующих индивидуальную траекторию освоения алфавита: скорость формирования ассоциаций, консистентность субституций, чувствительность к контексту и скорость перехода к эксплицитному знанию [6]. Эти параметры могут быть использованы не только как описательный, но и как диагностический инструмент, определяющий, какая конкретная реализация принципа управляемой субституции будет наиболее эффективной для конкретного ученика. Так, ученику с высокой чувствительностью к контексту и умеренной скоростью формирования ассоциаций (гипотетическая «траектория опоры на контекст» [6]) целесообразно предлагать больше связных, содержательных текстов с управляемой субституцией и меньше изолированных карточек; ученику с высокой консистентностью субституций, но низкой чувствительностью к контексту («траектория визуального стиля» [6]) — напротив, больше визуально контрастных сопоставлений графем («двойные якоря» [9]) и меньше опоры на связный текст. Тем самым принцип управляемой субституции не задаёт единого пути освоения графики, а предоставляет учителю набор параметров, по которым можно выбрать наиболее подходящую для конкретного ученика реализацию принципа.

Практические рекомендации: обобщённый алгоритм применения принципа

На основании изложенного теоретического обоснования, принципов алгоритмизации управления учебным процессом [12, с. 142–150] и синтеза трёх предшествующих моделей автора предлагается обобщённый алгоритм применения принципа управляемой субституции на уроке русского языка в армянской школе. Алгоритм не заменяет собой конкретные приёмы, описанные в предыдущих статьях цикла [10; 8; 9], а задаёт последовательность их выбора и применения (рис. 2).

Рис. 2. Обобщённый алгоритм применения принципа управляемой субституции.

Примечание: Полноразмерная интерактивная версия схемы доступна на Google Диске по ссылке:
https://drive.google.com/file/d/1XtqpiNBtggchFS8vaxyW7m_qcJ9mgZMD/view?usp=sharing



Шаг 1. Диагностика зоны интерференции. Учитель определяет, на каком уровне (фонетическом, графическом или орфографическом) ученик испытывает наибольшие затруднения, используя приёмы, описанные в коррекционно-развивающей модели: анализ письменных работ, тесты на фонематический слух, диктанты с проблемными звуками [9].

Шаг 2. Выбор направления субституции. Если ошибка ещё не закрепилась (профилактическая задача), применяется прямая управляемая субституция: русская графема встраивается в знакомый армянский текст (метод посимвольной замены [10], блок перцептивной обработки [6]). Если ошибка уже закрепилась (коррекционная задача), применяется управляемая субституция в составе коррекционной модели: временная опора на армянскую графему для осознанного сопоставления с последующим разрывом субституции [8; 9].

Шаг 3. Формирование ядра субституции и накопление материала. Введённая графема закрепляется через связанную лексику и контекстные упражнения, при этом связь ассоциируется с конкретными, частотными словами (по аналогии с блоком ФЛАДС [8]).

Шаг 4. Дифференциация и запланированное устранение опоры. С помощью аудиальной дискриминации, артикуляционной тренировки и приёмов сопоставления («зеркальные техники», «двойные якоря» [9]) опора на родной язык целенаправленно сокращается.

Шаг 5. Проверка перехода к самостоятельному воспроизведению. Учитель контролирует, что ученик воспроизводит графему и связанную с ней фонему без опоры на армянский аналог — в изолированной позиции, вне знакомого контекста (блок интеграции в речь и письмо [8]; этап автоматизации [9]).

Шаг 6. Адаптация к следующему циклу. На основе результатов шага 5 и с учётом индивидуальных параметров ученика (Раздел 3.3) учитель переходит к следующей проблемной графеме/фонеме, при необходимости корректируя выбранную на шаге 2 стратегию.

Данный алгоритм носит циклический характер: каждая новая «триггерная» графема или фонема проходит через полный цикл шагов 1–6, при этом продолжительность и конкретное наполнение каждого шага определяются описанными в Разделе 3 осями адаптивности.

Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, субституция как лингводидактическое явление действительно имеет два противоположных проявления, различающихся прежде всего направлением замены графем: стихийную субституцию, являющуюся следствием межъязыковой интерференции и требующую коррекции, и управляемую субституцию, при которой графема изучаемого языка целенаправленно встраивается в текст на родном языке ученика, что позволяет использовать имплицитное узнавание знакомого контекста как ресурс, а не барьер обучения.

Во-вторых, управляемая субституция удовлетворяет всем признакам самостоятельного дидактического принципа: она осознанна со стороны педагога, временна по своей природе, целенаправленно устранима по заранее выстроенной траектории и адаптивна к типу интерференции, этапу обучения и индивидуальным особенностям ученика.

В-третьих, три модели, разработанные в предшествующих статьях автора, — динамическая модель имплицитного обучения [6], модель ФЛАДС [8] и коррекционно-развивающая модель [9], — не являются самостоятельными, конкурирующими конструктами, а представляют собой три уровня реализации единого принципа управляемой субституции: когнитивный, дидактико-технологический и прикладной. Это позволяет говорить о содержательной целостности всего цикла исследований, представленного данной серией статей.

Итоговое определение принципа управляемой субституции формулируется следующим образом: это дидактическая стратегия целенаправленного, осознанного и временного встраивания графем изучаемого языка в знакомый контекст родного языка учащегося, обеспечивающая имплицитное формирование графо-фонемных связей с последующим их запланированным закреплением вне опоры на родной язык, гибко адаптируемая к типу интерференции, этапу обучения и индивидуальной траектории освоения графики конкретным учеником.

Ограничения исследования связаны с тем, что принцип разработан и апробирован применительно к конкретной языковой паре (армянский — русский) и требует дополнительной проверки при переносе на другие билингвальные контексты, где соотношение графических систем родного и изучаемого языков устроено иначе. Кроме того, эмпирическая проверка эффективности была получена в рамках отдельных моделей [10; 9], тогда как обобщённый алгоритм, предложенный в разделе 4 настоящей статьи, требует самостоятельной экспериментальной апробации.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку цифровых инструментов, автоматизирующих подбор и предъявление управляемых субституций с учётом индивидуальной траектории ученика (на основе параметров, описанных в [6]), а также апробацию предложенного принципа применительно к другим языковым парам в условиях билингвального образования.

References:

1. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech'. M.: Labirint, 1999. 352 s.
3. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy // Issledovaniye myshleniya v sovetskoy psikhologii. M.: Nauka, 1966. S. 259–276.

4. Koda, K. (2005). Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Ohanyan K.M. Dinamicheskaya model' armyansko-russkikh substitutsiy v kontekste implitsitnogo obucheniya // Yazyk i kul'tura: vzglyad molodykh: sbornik statey. 2025. S. 1120–1126.
7. Ohanyan K.M. Interferentsiya kak determiniruyushchiy faktor fonologicheskoy i graficheskoy substitutsii u bilingvov // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2025. № 1. S. 25–39.
8. Ohanyan K.M. Model' fono-leksicheskoy akkumulyatsii posredstvom differentsirovannoy substitutsii v bilingval'nom obuchenii RKI // Russkiy yazyk v Armenii. 2025. № 2. S. 378–399.
9. Ohanyan K.M. Model for Overcoming Phonological-Graphical Substitutions in Bilinguals // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2026. Vol. 11, Issue 1-2. P. 123–133.
10. Ohanyan K.M. Effektivnost' metodiki fonetiko-graficheskoy substitutsii v protsesse osvoyeniya alfavita v nachal'nykh klassakh RKI // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2024. № 2. S. 73–84.
11. Reber, A. S. (1993). Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious. New York: Oxford University Press.
12. Talyzina N.F. Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy (psikhologicheskiye osnovy). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
13. Khashimov R.I. Interferentsiya i yeye edinitsy // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2003. № 4. S. 86–92.
14. Shchukin A.N. Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M.: Filomatis, 2004. 2-e izd. 416 s.
15. Ellis, N. C. (2002). Implicit and explicit learning in second language acquisition. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition (pp. 53–88). Oxford: Blackwell Publishing.

Information about Author:
Ohanyan Koryun M. (Yerevan, Armenia) *is a third-year PhD student (doctoral candidate) at Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, a Russian language and literature teacher at Basic School in V. Bazmaberd (Aragatsotn Region, Republic of Armenia), and at the Secondary School named after H. Hovhannisyan in N. Sasnashen (Aragatsotn Region).*
ORCID: 0009-0005-2352-0302 Contact email: ohanyankoryun3@gmail.com

Acknowledgment: *The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.*
Author's contribution: *The work is solely that of the author.*