

мы, предлагаемые преподавателям программистами, требуют дальнейших детальных уточнений и усовершенствования.

Итак, опыт создания и применения в учебном процессе компьютерных тестов для контроля грамматической компетенции и понимания содержания студентами просмотренного учебного видеофильма позволяет сделать вывод о том, что учебно-методический эффект комплексного использования в процессе обучения иностранным языкам видеофильма и компьютера, заключается:

- в создании динамической наглядности и формировании аудиовизуальной сферы обучения и контроля;
- в оптимизации самостоятельной работы студентов и совершенствовании их языковых знаний и речевых умений;
- в возможности быстрого и объективного контроля и оценки знаний студентов.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кабанова, Л.В. Инновационный вуз: новые технологии учебного процесса – требование времени. «Технологии электронного обучения в современном вузе»: тезисы докладов Международной научно-практической конференции / Л.В. Кабанова, Т.И. Ричкова – Минск: ГИУСТ БГУ, 2008. – С. 27–30.
2. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ. – № 2, 3. – 2001.

3. Дмитриева, Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети интернет // ИЯШ. – № 1. – 1998.
4. Javier Sanchez. L'ordinateur dans l'enseignement de la langue et de la linguistique hispanique. La revue de l'EPI n.77. – P. 159–167.
5. Fatima Sanchez Paniagua. Integration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol a l'Université de Technologie de Compiègne. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/sanchez/alsic\\_n09-pra2htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/sanchez/alsic_n09-pra2htm).
6. Denise Nevo. L'enseignement des langues et l'ordinateur: une fondrière sur l'inforoute? [http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/novo/alsic\\_n02-poi3/htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/novo/alsic_n02-poi3/htm).
7. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – С.П.: Союз, 2001. – 192 с.
8. Бабейкина, Д.А. «Ресурсы Интернет для изучения английского языка» // Компьютерные инструменты в образовании. – СПб.: Изд-во ЦПО «Информатизация образования». – 2000. – № 6. – С. 54–59.
9. Yamaguchi Masumi "Deutsch als Fremdsprache – Lernen mit Computer" [www.deutsch-als-fremdsprache.de](http://www.deutsch-als-fremdsprache.de).
10. Венскович, С.В. Видеофильм в системе медиаобразования. – Вестник БрГТУ. – № 6: Гуманитарные науки. – 2004. – С. 193–194.

Материал поступил в редакцию 10.11.09

#### VENSKOVICH S.W., VENSKOVICH M.S. Didactic possibilities of computer programs in teaching various types of speech activity

The article deals with the analysis of methodological research on using computer programs in teaching foreign languages, the advantages of teaching technique as compared with traditional ones are presented; some problematic issues are pointed out; the experience in making and using computer tests in the work on videofilms is described. The complex use of videofilms and computer in teaching makes it possible to work out dynamic visual demonstration and audio-visual sphere in teaching to optimize independent work of students, to perform rapid and accurate control of their knowledge and skills.

УДК 804:37.022+301

Жданов А.А., Климович И.Е.

### ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

**Введение.** Необходимость в практическом владении иностранными языками (ИЯ) специалистами во всех областях науки, производства и культуры стала ощущаться в нашей республике в последние годы наиболее остро, поскольку существующие научные, торгово-экономические и культурные связи с зарубежными странами настоятельно требуют для своего дальнейшего и плодотворного развития снятия не только таможенных, но и языковых барьеров, понимаемых в данном случае в прямом смысле. Однако в настоящее время средний уровень владения ИЯ выпускниками неязыковых вузов республики, как известно, не соответствует этим требованиям. Схожая картина, если судить по публикациям на данную тему, имеет место и в других странах-членах СНГ, включая Россию,<sup>[1]</sup> что, правда, вряд ли может служить каким-либо утешением, хотя и дает основания задуматься о более глубоких причинах данного явления, никак не сводимых к традиционному «плохим учителям» и «скучным занятиям».

К сожалению, существующее положение со знанием ИЯ не является исключением и в случае выпускников нашего вуза. И это при значительном количестве времени и средств, ежегодно затрачиваемых вузом на обучение ИЯ студентов, достаточно высоком образовательном уровне и педагогическом опыте преподавательского состава, обеспеченности учебно-справочной литературой и техническими средствами обучения (современными компьютерами в том числе), а также делении академических групп на две, а то и три, подгруппы и, самое главное при наличии у значительной части студентов явно выраженной внутренней мотивации к изучению ИЯ, как в последнем слу-

чае показали проведенные нами с интервалом в два года три опроса студентов экономических специальностей. Рассмотрению некоторых, наиболее важных, с нашей точки зрения совокупных результатов упомянутых выше опросов, проведенных нами в поисках резервов повышения эффективности обучения ИЯ, установления обратной связи, уяснения познавательных потребностей студентов, их интересов и ожиданий от курса ИЯ в вузе и посвящена настоящая работа.

Упомянутые выше три социологических опроса в виде анонимной анкеты были проведены нами с интервалом в два года в 2005 – 2009 годах среди студентов экономического факультета БрГТУ, продолжающих изучение иностранного языка после окончания средней школы. При этом первый и второй опросы, хотя и с разными исследовательскими целями, проводились на одной и той же по структуре и содержанию анкете, состоявшей из 13-ти пунктов, 12 из которых представляли вопросы полуоткрытого типа, а последний, 13-ый, будучи по типу открытым, позволял студентам, при их желании, высказать свое мнение относительно качества преподаваемого курса ИЯ и возможных, на их взгляд, путей повышения его эффективности. Фрагмент данной анкеты, содержащий, с целью сокращения объема статьи, лишь первые и последние два из содержавшихся в ней вопросов, но позволяющий, на наш взгляд, сформировать общее представление о последней, приводится ниже:

1. Как Вы считаете, в какой мере Ваша профессиональная карьера или деловые успехи после окончания университета будут напрямую зависеть от уровня владения Вами иностранным языком?

**Жданов Александр Алексеевич**, заведующий кафедрой иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

**Климович Ирина Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков по экономическим специальностям Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, г. Брест, 224017, ул. Московская, 267.

А. В значительной мере. В. Никак

Б. В некоторой мере. Г. Трудно сказать

2. По Вашему мнению, что должно являться главной целью обучения иностранному языку студентов экономического факультета по Вашей специальности?

А. Умение свободно общаться на иностранном языке на бытовые темы.

Б. Умение общаться на иностранном языке на профессионально-деловые темы.

В. Умение читать и понимать экономическую литературу на иностранном языке.

Г. Умение общаться на бытовые и профессионально-деловые темы, а также читать и понимать экономическую литературу на иностранном языке.

Другое: \_\_\_\_\_

12. Что является (являлось) Вашей главной мотивацией в посещениях занятий и выполнении заданий по иностранному языку в вузе?

А. Желание, понимание необходимости знать хотя бы один иностранный язык.

Б. Стремление иметь хорошие отметки, быть успевающим по всем предметам.

В. Нежелание иметь какие-либо проблемы или «хвосты» по учебным дисциплинам.

Г. Привычка хорошо делать любое дело.

Другое: \_\_\_\_\_

13. Ваши пожелания, предложения и/или замечания касательно повышения эффективности курса иностранного на экономическом факультете:

Цель проведения всех трех опросов была исключительно прагматичной. Первый из них, в частности, экстренно проводившийся сразу же после создания кафедры в начале 2005–2006 учебного года, имел своей главной целью взглянуть на ИЯ как учебную дисциплину, образно говоря, «глазами студентов» и оперативно, насколько это было возможным, получить объективные количественные данные, относительно как можно большего числа студентов, которые позволили бы увидеть ожидаемые ими практические результаты от вузовского курса ИЯ, их собственную роль и роль преподавателя в учебном процессе, их видение «слабых мест» в преподавании ИЯ, характер внутренних и/или внешних мотиваций к ее изучению и, с учетом полученных сведений, скорректировать содержание а, возможно, и цели обучения ИЯ на различных его этапах.

Дело в том, что на момент создания кафедры ИЯ по экономическим специальностям, как последняя в настоящее время официально именуется, путем разделения существовавшей все предыдущие годы и обслуживавшей все без исключения факультеты вуза единой кафедры иностранных языков, основная масса текстового материала экономического и общественно-политического характера, на котором осуществлялось профессионально-ориентированное обучение ИЯ студентов экономического факультета, вследствие произошедших в конце прошлого века известных геополитических изменений, уже давно морально устарела, а сами тексты, если и обладали какой-либо познавательной ценностью, то разве что для историков, что не могло не вызывать вполне понятное недовольство обучающихся по нему студентов-экономистов, сдававших, в отличие от студентов других специальностей, в той или иной форме, в числе вступительных экзаменов экзамен по ИЯ и чаявших уже только по этой причине получить по окончании вуза не только диплом специалиста, но еще при этом и наконец-то заговорить хотя бы на одном из ИЯ, преподаваемых в вузе, как на родном языке. А последних, как показало первое, упоминавшееся уже выше, сплошное анкетирование студентов 1-3 курсов экономического факультета, в котором приняло участие 387 студентов, было не так уж и мало. И главной мотивацией в посещении занятий по иностранному языку для большинства из них являлось не «стремление иметь хорошие отметки по всем предметам» (12% – **Примечание:** Здесь и далее цифровые данные приводятся в округлении до ближайшего целого числа.) или просто «нежелание иметь какие-либо

проблемы или «хвосты» по учебным дисциплинам» (23%), а ни что иное как «желание, понимание необходимости знать хотя бы один иностранный язык» (59%).

Вероятно по этой же причине 67% опрошенных положительно отнеслось к идее формирования на каждом курсе факультета единой учебной группы для углубленного изучения иностранного языка и такое же в процентном отношении количество респондентов (67%) – к идее создания факультатива для студентов старших курсов, оговаривая, однако, их посещение рядом условий, таких, в частности, как «удобное время посещения» (34%) или «интересное содержание занятий» (46%). Число же студентов, выразивших готовность посещать факультативные занятия в «любом случае» оказалось в процентном отношении, однако, небольшим – всего лишь 8%, что в пересчете на абсолютные цифры от ежегодного набора студентов на 1-ый курс экономического факультета составляет лишь около одной учебной подгруппы.

К большому сожалению, кафедре не удалось, по целому ряду причин, до конца осуществить данную идею – сформировать из числа наиболее подготовленных в языковом отношении студентов по одной учебной группе на каждом курсе для углубленного изучения ИЯ в течение всех лет обучения в вузе со сдачей в конце обучения квалификационного экзамена и выдачей соответствующего свидетельства. Созданные в 2006 году по решению Совета университета две такие учебные подгруппы на втором и третьем курсах экономического факультета по 12 человек в каждой через 1,5 года работы прекратили свое существование из-за нерешенности ряда организационных проблем, прекращения их финансовой поддержки, пассивности самих студентов-участников проекта и недостаточной настойчивости в достижении намеченных целей со стороны самих генераторов данной идеи.

Кроме того, следует отметить, что 55% респондентов при этом указали, что они «уделяли бы еще больше внимания иностранному языку как учебному предмету», если бы у них «была возможность его практического применения в повседневной жизни», а также если бы у них «было больше свободного времени» (28%).

Аналогичные в количественном отношении данные были получены и в результате второго опроса, что позволяет говорить о наличии устойчивой (хотя и несколько убывающей от курса к курсу в целом) внутренней мотивации к изучению иностранных языков по крайней мере не менее чем у половины студентов первых курсов экономических специальностей, и объясняет в значительной мере ту неудовлетворенность качеством обучения ИЯ в вузе, которую во многом в силу эффекта «обманутого ожидания» в разных формах и разных инстанциях выражала некоторая часть студентов, – главным образом с изначально наиболее высоким, по отношению к основной массе студентов, уровнем владения ИЯ.

В этой связи хотелось бы попутно заметить, что авторам данной статьи, один из которых имеет более чем тридцатилетний стаж работы в вузе, не известно ни одного, подчеркиваем еще раз – ни одного!, случая «официальной» жалобы на качество курса ИЯ в целом, или методiku его преподавания в частности, в вузе со стороны студентов заочной формы обучения, в то время как на ту или иную неудовлетворенность методикой преподавания, ее важность в успешном изучении ИЯ в ходе опроса указали 29% респондентов, а на роль личностных качеств педагога при этом – всего лишь 7%.

Относительно низкий рейтинг, отведенный респондентами значимости роли самих личностных качеств педагога в овладении студентами ИЯ, в нашем опросе уже сам по себе весьма интересен, хотя бы потому, что идет вразрез с той, весьма значимой, ролью, которую ему обычно отводят в обучении ИЯ в публикациях на данную тему (главным образом, правда, в странах СНГ. [2] Оставляя данный вопрос открытым, поскольку он, как таковой, не является темой настоящей публикации, заметим, тем не менее, что, возможно, здесь следует говорить все-таки не о переоценке этой роли в подобных психолого-педагогических исследованиях, а о некоторой недооценке данного фактора студентами вследствие непреднамеренной «затушеванности» данного фактора более броско оформленными альтернативами, которые были указаны для соответствующего вопроса в нашей анкете.

Таблица 1

| Год проведения опроса | Предлагаемые альтернативы на вопрос 1 анкеты |        |                  |        |        |        |                |        |
|-----------------------|--|--------|------------------|--------|--------|--------|----------------|--------|
|                       | В значительной мере                          |        | В некоторой мере |        | Никак  |        | Трудно сказать |        |
|                       | 1 курс                                       | 2 курс | 1 курс           | 2 курс | 1 курс | 2 курс | 1 курс         | 2 курс |
| 2005                  | 45%  | 38%    | 43%              | 39%    | 4%     | 5%     | 8%             | 15%    |
| 2007                  | 45%  | 37%    | 43%              | 42%    | 4%     | 6%     | 8%             | 15%    |
| 2009                  | 45%  | 32%    | 45%              | 49%    | 3%     | 6%     | 7%             | 13%    |

Анализ ответов на другие, содержавшиеся в анкете вопросы также показал, что в основе тяги к изучению ИЯ, свойственной в целом двум из каждых трех студентов из числа принявших участие в опросе, равно как и в ее отсутствии, лежит не столько познавательный, сколько прагматический характер, как видно из распределения приведенных в таблице 1 ответов на самый первый вопрос анкеты, присутствовавший во всех трех опросах «Как вы считаете, в какой мере ваша профессиональная карьера или деловые успехи после окончания университета будут напрямую зависеть от уровня владения вами иностранным языком?».

Прагматическая составляющая явно просматривается, на наш взгляд, и в ответах на вопрос, включенный в анкету с целью выяснения отношения студентов к запланированному и осуществляемому в настоящее время кафедрой разделению учебной группы на подгруппы не по алфавиту, а по фактическому уровню владения ИЯ по результатам входного тестирования как одной из организационных мер, направленных на повышение эффективности вузовского курса ИЯ, а именно: «Как Вы считаете, была бы эффективность занятий иностранным языком выше, если бы распределение студентов по учебным группам осуществлялось с учетом уровня владения им студентами?», на который как в первом, так и во втором опросах 64% респондентов ответили «Да», и лишь 14% ответили «Нет». Показательно, что и спустя ровно четыре года на сходный вопрос анкеты-2009: «По Вашему мнению, повышается ли эффективность занятий по иностранному языку при разделении студентов по учебным подгруппам с учетом уровня владения иностранным языком?» ровно 60% первокурсников ответили «Да», 27% затруднились с ответом и лишь 13% ответили «Нет».

Примечательно, что процент студентов, положительно отнесшихся к указанной выше идее в нашем опросе, коррелирует как с количеством студентов положительно отнесшихся, как уже указывалось выше, к идее формирования на каждом курсе единой учебной группы для углубленного изучения ИЯ, так и посещающих занятия в силу внутренней мотивации. Более того, несмотря на то, что в числе отрицательно отнесшихся к рассматриваемой идее основную массу составляли студенты с невысоким уровнем владения ИЯ, их отрицательное отношение, оформлявшееся в целом ряде случаев как «чтобы тянуться за сильными», носило, по сути, все тот же прагматический характер.

Интересно, что данные, полученные в ходе проведенного нами анкетирования, лишь незначительно разнятся от аналогичных данных, полученных в результате сходного анкетирования, проведенного примерно в это же время преподавателями кафедры ИЯ Поморского госуниверситета им. М.В. Ломоносова (Россия) [3]. Так, например, свои знания в ИЯ в последующем надеялись применить в повседневной жизни 81% и в профессиональной деятельности 82% в числе опрошенных студентов указанного выше университета, в то время как число таких студентов в БрГТУ постоянно возрастало от опроса к опросу, составляя 83%, 88% и 90% соответственно в 2005, 2007 и 2009 годах (таблица 1).

Несмотря на то, что 66% (2009) респондентов-студентов первого курса и такое же в процентном отношении количество студентов 2-го курса выражают желание продолжить изучение ИЯ на старших курсах (в противоположность всего лишь 16% студентов на первом и 17% на втором курсах, которые на момент опроса такого желания не испытывали), и те и другие с осторожностью относятся к идее увеличения часов аудиторных занятий. Так, если за увеличение количества учебных часов, отводимых на изучение ИЯ, высказалось 45% респондентов из числа студентов-первокурсников, а за уменьшение 4% и оставление без изменений – 51%, то для студентов-второкурсников данные цифры составляют 23%, 9% и 68% соответственно (2009).

Что же касается замечаний касательно вузовского курса ИЯ и пожеланий по его улучшению, высказанных респондентами в последнем, открытом, пункте анкеты, то их количество оказалось на

удивление настолько большим, а тематика настолько разнообразной (начиная от «все устраивает», «так держать», «спасибо за то, что нас терпите», «за ваш труд» и до меньше «экономических текстов», «домашнего чтения», «учебной нагрузки», а больше «видеозала», «грамматики», «устной практики» и, конечно же, «многомесячной языковой практики за рубежом»), что с трудом поддается какой-либо строгой классификации. Тем не менее, сам факт большого количества замечаний и пожеланий опять же говорит о неравнодушии студентов к ИЯ как учебной дисциплине и понимании ее практической значимости, их активной жизненной позиции, стремлении к сотрудничеству с целью достижения максимального результата в их учебной деятельности.

**Заключение.** Анализ самостоятельно проведенных нами в последние пять лет с интервалом в два года трех опросов студентов первых курсов экономических специальностей БрГТУ позволяет сделать достоверный вывод о том, что для значительного числа из них характерна стабильно высокая мотивация к изучению ИЯ, изначально обуславливаемая осознанием практической ценности владения последними, поскольку, как явствует из данных опросов, абсолютное большинство из данных студентов считает, что в той или иной мере знание ИЯ обязательно потребуется им в их предстоящей профессиональной деятельности, в образовательных целях, а также как инструмент межкультурной коммуникации. Максимальный интерес при этом более половины студентов проявляют к овладению разговорной речью на бытовые и профессионально-деловые темы (хотя именно в этом, высшем, виде речевой деятельности большинство опрошенных изначально испытывают максимальные затруднения из-за относительно низкого уровня школьной языковой подготовки, а перспективы достижения заветной цели в рамках вузовского курса ИЯ весьма сомнительны из-за крайне малого количества часов, отводимых действующей типовой программой на овладение устной речью) и в меньшей мере – к чтению специальной литературы на ИЯ, хотя именно умение бегло читать является вполне достижимой целью в рамках нынешнего вузовского курса ИЯ и той базовой компетенцией, которая помогает эффективно осуществлять профессиональную деятельность, а также учиться и заниматься самообразованием на протяжении всей жизни [4]. Тем не менее, отвечая на прямо сформулированный в анкете-2009 года вопрос: «Считаете ли Вы, что в результате прохождения курса ИЯ в вузе, Ваш уровень владения им существенно повысится?» 82% респондентов из числа студентов первого курса ответили положительно. И главная задача преподавательского коллектива кафедры в связи с этим состоит в том, чтобы сделать все возможное, чтобы эти желания не оказались обманутыми, что можно обеспечить лишь постоянно повышая качество обучения за счет, в частности, корректировки общей стратегии обучения ИЯ, внесения соответствующих изменений в действующие рабочие программы, внедрения в учебный процесс новых технологий обучения, а также совершенствования всего дидактического комплекса, в том числе и на основе данных, получаемых в результате социологических опросов.

#### СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Платонова М. Среднее качество: Уровень образования в вузах и школах хромает на обе ноги. <http://www.vmdaily.ru>
2. Милеева, М.Н. Роль личности преподавателя в процессе обучения иностранному языку. <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/section/4/mileeva.htm>
3. Соколова М.П. О ценностях иностранных языков. [www.pomorsu.ru/Press/Lomon/old/10\\_99/article\\_7\\_10\\_256.htm](http://www.pomorsu.ru/Press/Lomon/old/10_99/article_7_10_256.htm)
4. Овчинникова Е.Н. Обучение чтению на иностранном языке как текстовой деятельности. [www.rusreadorg.ru/issues/c2006/01\\_ovchinnikova.htm](http://www.rusreadorg.ru/issues/c2006/01_ovchinnikova.htm)

Материал поступил в редакцию 28.09.09

Presented are the result of three consecutive opinion polls among Economics department students of Brest State Technical University (Belarus), taken for the purpose of detailing the ways to improve the efficiency of the current University course in English.

УДК 811.111

Рахуба В.И.

## О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАНСПОЗИЦИОННОЙ ПАРАДИГМЕ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО

**Введение.** Помимо общих принципов выделения и классификации в последние годы лингвистов стала привлекать проблема взаимодействия частей речи. В результате взаимодействия с изменяющимся миром в процессе номинации, категоризации новые понятия получают наименования с помощью различных словообразовательных средств, а закон взаимодействия, таким образом, находит свое отражение в единицах вторичной номинации с расчлененной смысловой структурой, в значениях которых представлена отражаемая в сознании человека и фиксируемая содержательной стороной языковых знаков информация об окружающем мире.

Развитие любого естественного языка затрагивает не только его морфологическую и синтаксическую структуру, но и охватывает процесс создания новых лексических единиц. Познавая окружающий мир, человек стремится осмыслить его через категоризацию языковых единиц, через их интеграцию и дифференциацию. Сама языковая система отражает разнообразные связи и отношения между явлениями окружающего мира, изучение же этого взаимодействия в его конкретном проявлении позволяет глубже понять как свойства языка, так и его структуру.

Части речи представляют собой полевую структуру, ядерные единицы которой характеризуются всеми дифференциальными признаками, присущими данному грамматическому классу; на периферии располагаются знаки, в которых обнаруживаются свойства, являющимися релевантными для других лексико-грамматических классов. Э. Сепир замечает, что нам часто представляется, что «глаголы обязательно имеют отношение к действию, будто качества выражаются прилагательными. Нам достаточно обратиться к нашему словарю, чтобы обнаружить, что части речи далеко не соответствуют такому непосредственному анализу действительности», а фиксируемый в значении отдельной части речи семантический компонент свидетельствует о том, что части речи «не только тесно примыкают одна к другой, но и в поразительной степени превращаемы реально одна в другую» [1, с. 94, 116].

В системе английского языка более 70% языковых знаков представлены производными единицами. Для обозначения механизма перевода слова (основы) из одной части речи в другую используется понятие транспозиции, которую определяют как такой прием, при котором лингвистический знак, «не утрачивая значения, свойственного его собственной категории, играет роль знака, принадлежащего другой категории» [2, с. 196]. Полная (морфологическая) транспозиция, реализуемая через аффиксацию и конверсию, ведет к образованию единицы новой части речи. Неполная (синтаксическая) транспозиция приводит к изменению синтаксической функции слова без изменения его частеречной принадлежности и осуществляется посредством словоформ.

На словообразовательном уровне транспозиция означает такое видоизменение полнозначного корня, которое в результате приводит к образованию на его основе новой единицы, т.е. назначением этого лингвистического феномена является создание слов новой части речи на базе единиц другой частеречной принадлежности. Каждый тип реализации транспозиции характеризуется своей номенклатурой транспонирующих морфем.

При формировании высказывания коммуникант реализует свое определенное коммуникативное намерение, которое детерминирует выбор единиц для его осуществления. Словообразовательная сис-

тема языка, которая предоставляет богатые возможности для выражения тождественного коммуникативного содержания, помогает реализовать это намерение. Результатом транспозиционных процессов в словообразовании является образование синтаксических дериватов, которые, обнаруживая семантическое тождество с исходными адъективами, тем не менее, отличаются от транспонируемых единиц категориальными характеристиками.

Синтаксические дериваты – производные единицы с «гибридной» семантикой, выступающие как представители новой концептуальной структуры. Номинативное значение синтаксического деривата в его первичной функции тождественно соответствующему значению мотивирующего слова или одному из значений в случае многозначности. Будучи использованным в определенных специфических контекстных условиях (т.е. во вторичной функции), он по семантическому соотношению с производящим уподобляется лексическому деривату, получая различные «семантические приращения» (*He is working on a new novel.* – *The accountant described his work to the sales staff.* – *Beethoven's piano works*). Эти знаки можно рассматривать не как противопоставление двух разных дериватов, а как использование синтаксического деривата в разных лексико-семантических вариантах, как реализацию одного и того же многозначного слова, что подтверждается способом представления таких единиц в толковых словарях английского языка.

Объектом анализа являются существительные, глаголы и наречия, производные от имен прилагательных со значением «активная способность» семантического подкласса прилагательных, обозначающих «собственный признак». Эти прилагательные входят в первые шесть тысяч наиболее частотных английских слов, зафиксированных в частотном словаре английского языка, и формируют отдельную ЛСГ (рассматриваемую как лексико-семантическая парадигма) на основе признака инвариантности и способности существовать только как совокупность единиц одной и той же части речи [3]. Эта ЛСГ представлена 155 единицами, которые затем исследовались в отношении их (не)способности служить производящими базами для образования предикатных имен, семантическая структура которых затем проверялась по нескольким лексикографическим источникам [4; 5; 6; 7].

В современном английском языке имя прилагательное составляет важный пласт словаря и четко выделяется как отдельная знаменательная часть речи. Основным назначением прилагательного является указание на свойство референта вне временных характеристик. При этом признаковая лексика не исчерпывается прилагательными: указание на вневременные параметры признаки референта осуществляется обширным классом отадъективных дериватов. Система отадъективных синтаксических дериватов, которые вербализуются в единицах разной категориальной семантики и характеризуются номинативным значением, тождественным соответствующему значению производящего слова, является одной из активных сфер словообразования.

Вся совокупность отадъективных дериватов, обладающих тождественной лексической семантикой, но относящихся к разным частям речи, может быть описана в рамках словообразовательной транспозиционной парадигмы, которая представлена совокупностью производных, моделированных от общей производящей основы, находящихся на одной ступени словопроизводства и различающихся в своей первичной функции лишь категориальным значением части