

УДК 331.546

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**ГОНЧАРОВА Л. А.,  
канд. экон. наук, доцент кафедры  
«Менеджмент строительных  
организаций», ГОУ ВПО «Донбасская  
национальная академия  
строительства и архитектуры»**

В статье проанализирована модель формирования компетентности менеджеров, дана характеристика комплекса условий для повышения эффективности учебного процесса, предложен алгоритм учебно-профессиональной деятельности студентов с целью повышения эффективности формирования компетентности будущих менеджеров.

*Ключевые слова:* высшее образование; рынок труда; профессиональное образование; учебный процесс; компетентность; менеджер.

У статті проаналізовано модель формування компетентності менеджерів, надано характеристику комплексу умов для підвищення ефективності навчального процесу, запропоновано алгоритм навчально-професійної діяльності студентів з метою підвищення ефективності формування компетентності майбутніх менеджерів.

*Ключові слова:* вища освіта; ринок праці; професійна освіта; навчальний процес; компетентність; менеджер.

The article analyzes the model of formation of competence of managers, given the characteristics of a set of conditions to improve the efficiency of the educational process, the algorithm of training and professional activity of students with the purpose of increase of efficiency of formation of competence of future managers.

*Keywords:* higher education; labor market; professional education; educational process; competence; manager.

*Постановка проблемы.* Одной из важных функций менеджера является управленческая деятельность, связанная с необходимостью постоянной координации усилий подразделений организации и её отдельных членов для достижения общих целей. Поэтому сегодня практика профессиональной подготовки специалистов для сферы менеджмента характеризуется рядом таких проблем, как недостаточный уровень методического обеспечения образовательного процесса при подготовке специалистов-менеджеров и необходимость создания соответствующей теоретической модели, обеспечивающей формирование компетентности будущего специалиста-менеджера.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Исследованием проблем менеджмента и управленческих коммуникаций занимались: Хуторской А. В., Зимняя И. А., Чичикин И. В., Зарубина О. А., Мартынов С. Д., Анисимов О. С., Базаров Т. Ю., Андреева Г. М., Щёкин Г. В., Виханский В. А., Наумов О. С., Китов А. И., Любиш Л. П., Пономарев Т. Н., Подвойский Г. А., Вербицкий А. А. и др.

*Актуальность исследуемой проблемы.* Система высшего образования должна гибко реагировать на заказы рынка труда, а это возможно, если будет разработан комплексный механизм согласования потребностей экономики региона в кадровом обеспечении с масштабами и направлениями профессиональной подготовки специалистов для отрасли. В систему государственных стандартов профессионального образования уже включены перечни компетенций, которые необходимы будущим специалистам, а значит, этому уделяется особое внимание на законодательно-нормативном уровне, что и определяет актуальность исследования.

*Цель статьи.* Изучение и анализ существующих моделей и алгоритмов формирования компетентности менеджеров.

*Изложение основного материала исследования.* Понятие «компетентность» в общем и «компетентность специалистов в сфере менеджмента», в частности, имеет многовариантное толкование и в основном рассматривается как совокупность качеств личности, определяющих особенности её субъектной позиции в профессиональной деятельности. Чтобы лучше понять значение термина «компетентность», изучим толкование этого термина рядом учёных и обобщим их определения в табл. 1.

Таблица 1

### Определение понятия компетентность

<i>Автор</i>	<i>Определение</i>
Хуторской А. В.	Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету [1]
Седнев В. С., Никандров Н. Д.	Компетенция используется вместо знаний, умения, владения и т.д. [2].
Зимняя И. А.	Компетентность – понятие, основывающееся на знаниях, интеллектуально- и личностнообусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [3]
Ефремова Т. Ф.	Компетентность (от лат. <i>competens</i> – соответствующий) – знания, опыт в той или иной области [4]
Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.	Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён [5].
Дж. Равен	Компетентность – это такое явление, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга [6]
Базаров Т. Ю., Яремин Б. Л., Аксёнова Е. А.	Компетентность – профессиональные умения практического менеджера, которые определяют успешность его профессиональной деятельности [7].
Щёкин Г. В.	Компетентность – круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [8]
Виханский О. С., Наумов А. И.	Компетентность может быть разбита на отдельные работы, имеющие определенные содержанием спецификацию, определяющие квалификацию, знания и опыт, которыми должен обладать работник, выполняющий каждую конкретную работу [9]

Таким образом, компетентность отражает индивидуальность, самостоятельность, активную жизненную позицию, целенаправленность, преобразовательную (продуктивную) стратегию поведения человека.

В содержании субъектной позиции могут быть выделены три основных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-творческий и регулятивно-деятельностный. Компетентность, отличаясь многомерностью и структурной сложностью, включает в себя различные виды компетенций, которые могут служить основой и средством её формирования и становления. При этом компетенция может рассматриваться и самостоятельно в качестве демонстрируемой сферы деятельности. Под компетентностью наряду со знаниями, умениями и навыками также понимаются владение творческими приёмами профессиональной деятельности, профессиональные способности, мотивация, профессиональный опыт.

Компетентность менеджера представляет собой личностное новообразование, характеризующееся многомерностью и интегративностью [10].

Интересен подход Шепеля В. М. по общим принципам управления, которые можно отнести к менеджерам [11]:

*во-первых*, компетентность: обладание знаниями, опытом и умениями, которые необходимы для профессионального исполнения должностных полномочий;

*во-вторых*, гуманность: человеколюбие и благородная нравственная мотивация служебного поведения, стремление раскрывать в людях лучшие личностно-деловые качества;

*в-третьих*, ортобиотичность: осознание самоценности собственной жизни, неиссякаемый оптимизм, проявление заботы к природе;

*в-четвёртых*, инновационность: вкус к поиску, стремление к рационализаторству, способность к риску, поощрение предложений;

*в-пятых*, прагматизм: работа на результат, рациональное использование рабочего времени, активная инвестиционная деятельность.

Осознанное принятие и неукоснительное соблюдение представленных принципов управления способствует координированному стилю поведения всех руководителей, действующих в рамках конкретной структуры. Подобная согласованность руководителей, как правило, положительно сказывается на её функционировании как в «централизованном», так и «децентрализованном» состоянии. При этом экономическая целесообразность какого-то из названных организационных построений структуры подкрепляется идеологически единообразным пониманием руководителями своего управленческого амплуа. Вот почему следует придавать серьёзное значение профессионализму экономиста как подтверждению его возможности заниматься данной деятельностью на достойном творческом и технологическом уровне. Отсюда и практическая полезность ориентации в приоритетных составляющих профессионализма менеджера [12].

Учёными ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» был проведён социологический опрос студентов старших курсов и выпускников специальности «Менеджмент строительных организаций». Среди качеств, которые также должны характеризовать специалиста, большинство респондентов называют профессионализм (86 %), а также качества, присущие деловому человеку: предприимчивость, решительность, принципиальность, смелость (примерно 60 %). Высоко ценят они интеллектуальные качества (66 %): ум, эрудицию, способность к творческому мышлению, стремление к самосовершенствованию, чёткую логику, способность предвидеть результаты труда. Реже (25 %), но также называют всестороннее развитие личности.

Начиная с 1996 года, в ГОУ ВПО «Донбасской национальной академии строительства и архитектуры» (далее – Академия) начала реализовываться концепция непрерывного образования, состоящая из нескольких основных направлений, включающих профессиональную, практическую, компьютерную подготовку, изучение иностранных языков.

Активно в Академии проводится работа по реализации систем дистанционного обучения. С целью повышения качества знаний студентов с 1.09.2014 года запущены система дистанционного обучения Moodle и службы Google Apps. СДО Moodle – многофункциональная система дистанционного обучения, идеальный планировщик учебного процесса, позволяющий использовать любые учебные материалы.

В Google Docs уже размещены более 5000 электронных учебно-методических материалов, а в СДО Moodle представлены ссылки на около 400 учебных курсов по дисциплинам, и наполнение данной системы продолжается.

Дистанционное обучение не является альтернативой дневной или заочной форме обучения. Оно может быть использовано всеми студентами как инструмент для повышения качества знаний и стимул к самообразованию.

Одной из главных задач формирования современного специалиста является его подготовка по информационным и компьютерным технологиям. В Академии также разработана концепция, поддерживает и развивает компьютерные знания студентов, начиная с первого курса и до подготовки кандидатской диссертации.

С целью повышения эффективности формирования компетентности будущих менеджеров интересно рассмотреть алгоритм учебно-профессиональной деятельности студентов, разработанный Чичикиным И. В., который состоит из трёх основных этапов [13].

1. Этап адаптации, на котором происходит осознание учащимся потребности в изучении нового материала. Основным методом обучения на данном этапе являются упражнения, при выполнении которых действия студента строго регламентированы и требуют от него лишь репродукции готовых решений в заданных ситуациях (например, упражнения на подстановку, имитацию, разрешение ситуаций информационного неравенства и др.).

2. Этап индивидуализации, на котором студент производит отбор языковых средств с точки зрения их соответствия своему уровню знаний, темпераменту, профессиональному опыту и т. д. и с учётом их функции в процессе коммуникации, то есть составляет персональный

вокабуляр-файл; при этом внимание учащегося большей частью сконцентрировано на решении коммуникативной задачи (убедить, покритиковать, объяснить и др.). Основным методом обучения на этом этапе выступают упражнения, в ходе выполнения которых действия студента регламентированы не полностью, что требует с его стороны частичного конструирования решения при выполнении коммуникативных задач (например, упражнения информационного неравенства, ролевые игры и др.).

3. Этап интеграции реализуется через квазипрофессиональную деятельность и требует от студента самостоятельности, творческой активности, развитых умений профессионального общения и широкого диапазона междисциплинарных знаний для решения предлагаемых коммуникативных задач. Основным методом обучения на данном этапе служат упражнения, предполагающие, что студент при решении стоящей перед ним задачи будет опираться на имеющийся у него личный и профессиональный опыт и он свободен в выборе путей достижения своей цели (например, кейсы, дискуссии, проекты и др.).

Данные этапы повторяются в ходе работы над новым материалом, что позволяет решать учебные задачи на качественно новом уровне. Таким образом, формирование компетентности происходит в естественных речевых условиях и определяется содержанием профессиональной деятельности, а также опирается на знания, полученные студентами при изучении дисциплин специализации. Обучение, организованное таким образом, позволяет создать условия аутентичного процесса учебно-профессиональной социализации, которые нашли отражение в модели формирования компетентности менеджеров, представленной на рис. 1 [12].

Для того, чтобы повысить эффективность учебного процесса, необходимо сформулировать комплекс условий, которые позволят формировать компетентность будущих менеджеров:

1. Необходимо обеспечить комплексный характер процесса формирования компетентности в системном единстве всех функциональных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-творческого, регулятивно-деятельностного, коммуникативного.

2. Организация – субъект субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса – должна осуществляться таким образом, чтобы активную позицию занимал не только преподаватель, но и обучающиеся. Таким образом, происходит интенсификация процесса обучения, который в этом случае представляет собой активную и насыщенную смыслом деятельность личности студента, что немаловажно для развития его коммуникативной компетентности как личностного новообразования.

3. Учебный процесс должен строиться на основе имитации социального и профессионального взаимодействия путём приобщения студентов к речевой деятельности в условиях применения активных форм (методов) обучения: ролевых и деловых игр; «деятельностных» заданий различных видов (коммуникативные игры; коммуникативные имитации; свободное общение), а также технологии диалогического общения.

4. Успешное формирование компетентности будущих менеджеров возможно в условиях, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной коммуникации специалистов сферы менеджмента, что существенно сокращает время перехода от квазипрофессиональной деятельности к деятельности профессиональной [12].

С целью повышения уровня развития компетентности будущих управленцев можно предложить экспериментальную программу, которая организует обучение по модульному принципу. Каждый модуль включает в себя такие этапы:

1. *Предварительный обзор темы.* Основная цель – выяснить, что студенты знают о предлагаемой теме и настроить их на восприятие нового учебного материала.

2. *Расширение сферы профессиональных знаний по проблеме исследования.* Основная цель – дать возможность студентам проверить высказанные идеи и снабдить их более подробной информацией по проблеме, которая должна являться стимулом и базой для последующей дискуссии.

3. *Формирование навыков, необходимых в ходе общения.* Основная цель – обучить студентов выполнению в процессе профессионального общения основных функций менеджера. Задания предполагают обсуждение образца-презентации, записанного разговора, дискуссии и последующий его анализ.

4. *Усвоение культурных норм и правил речевого поведения.* Основная цель – обратить внимание студентов на культурные различия между ними и ещё раз сделать акцент на важности

адекватного использования языковых средств. Данный тип заданий может быть представлен в виде дилеммы (например, в некоторых культурах не принято опаздывать, в других это считается нормой. Каково отношение к опозданиям в Вашей стране? Что ближе Вам? Как действовать в интернациональной команде?).



Рис. 1. Модель формирования компетентности менеджера

5. *Проблемная ситуация в сфере менеджмента.* Основная цель – комплексная отработка изученного материала с упором на групповую форму работы и решение предлагаемых задач посредством общения. Помимо поиска оптимальных способов преодоления возникших трудностей студенты должны убедить своих оппонентов доказать свою точку зрения и т. д., то есть научиться решать коммуникативные задачи.

6. *Письмо.* Основная цель – закрепление изученного материала и решение предлагаемой рабочей проблемы посредством письменной коммуникации. Студентам предлагается написать отчёт, жалобу, отказ.

Данная схема построения модуля поможет в полной мере развить у студентов навыки, необходимые в их профессиональной деятельности: решение различных задач, достижение поставленных целей посредством общения (как письменного, так и устного) с учётом социокультурного контекста, расширение своих знаний по проблеме.

Со стороны высших учебных заведений хотелось бы активного участия в помощи получения практических навыков, а именно сотрудничество с предприятиями и учреждениями, где будущие специалисты-менеджеры могли бы получить практические навыки в реальных производственных ситуациях.

*Выводы по данному исследованию и направления дальнейших разработок по данной проблеме.* Таким образом, профессиональная компетентность специалиста менеджера – это составляющая профессиональной культуры, определяющая социальную ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности и отражающая все её компоненты: совокупность знаний, умений, благодаря которым антропологические знания опредмечиваются в практических действиях; сформированная личная и профессиональная позиция, личная и профессиональная самооценка, определяющая активное, творческое отношение к деятельности; совокупность личностных и профессионально важных качеств личности, определяющих успешность профессиональной деятельности специалиста, его самореализацию.

Важнейшим условием, обеспечивающим решение задач по формированию профессиональной компетентности, является личностно-ориентированный подход к обучению каждого обучаемого, создающий максимально благоприятную обстановку для наращивания творческого потенциала слушателей, овладения им навыками учебной, практической и самообразовательной деятельности. При этом технология становления самооценки слушателей как комплекс методик, средств и форм призвана обеспечить личностный рост каждого, формирование у них психологических качеств и получение специальных знаний, способствующих выработке ими позиций, позволяющих установить степень соответствия личностных предпосылок к деятельности в сфере экономики.

#### *Список использованных источников*

1. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»).
2. Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. 2000. – В 2 т. – 1209 с. – (Б-ка словарей рус. яз).
5. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка
6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984)
7. Управление персоналом: учебник / Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин, Е. А. Аксенова и др.; Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 554 с.
8. Щёкин Г. В. Организация и психология управления персоналом: учебно-методическое пособие. – К.: МАУП, 2002. – 832 с.
9. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономистъ, 2006. – 670 с.

10. Чичикин И. В. Подходы к формированию коммуникативной компетентности в профессиональном образовании менеджеров [Текст] / И. В. Чичикин // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 22–24.

11. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. Для менеджеров. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

12. Чичикин И. В. Формирование коммуникативной компетентности в профессиональном образовании менеджеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. ГОУ ВПО «Курский государственный университет», Курск, 2010.

13. Формирование коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка (на примере подготовки менеджеров по специальностям «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление»): учеб. пособие [Текст] / И. В. Чичикин и др. – Курск: Изд-во ООО «Учитель», 2010. – 129 с.

УДК 811.111'255.2:6

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**УСАЧЁВ В. А.,**  
канд. филос. наук, доцент каф.  
иностранных языков, ГО ВПО  
«Донецкий национальный  
университет экономики и торговли  
им. М. Туган-Барановского»,  
**УСАЧЁВА Г. М.,**  
канд. пед. наук, доцент каф.  
иностранных языков, ГОУ ВПО  
«Донецкая академия управления и  
государственной службы при Главе  
Донецкой Народной Республики»

В статье рассматривается словообразовательная транспозиция в английском языке, виды и способы перехода одной части речи в другую, а также взгляды на данные изменения ряда ученых-лингвистов. Это позволяет выяснить не только структурно-семантические изменения в английском языке, но и так называемые концептуальные различия, то есть разную степень потребности лингвокультурного сообщества в производстве единиц номинации, обладающих определённой семантической и прагматической функцией.

**Ключевые слова:** транспозиция; словообразование; язык; модель; речь; существительное; прилагательное; глагол; суффикс; функция.

У статті розглядається словотворча транспозиція в англійській мові, види і засоби переходу однієї частини мови в іншу, а також погляди на дані зміни ряду вчених-лінгвістів. Це дозволяє з'ясувати не тільки структурно-семантичні зміни в англійській мові, але і так звані концептуальні відмінності, тобто різну ступінь потреби лінгвокультурної спільноти у виробництві одиниць номінації, що володіють певною семантичною і прагматичною функцією.

**Ключові слова:** транспозиція; словотвір; мова; модель; іменник; прикметник; дієслово; суфікс; функція.

Derivational transposition in the English language, types and methods of transition from one part of speech to another, as well as views on the amendments of a number of linguists are analyzed in the article. This allows not only to find out the structural and semantic changes in the English language, but also the so-called conceptual differences, that is different degrees of need linguistic and cultural

community in the production units of the category, that have certain semantic and pragmatic function.

**Keywords:** *transposition; word formation; language; model; speech; noun; adjective; verb; suffix; function.*

*Постановка проблемы в общем виде.* В процессе своего становления, развития методом проб и ошибок, ростом культурных достижений и культурных поражений человечество постоянно и неотвратно совершенствуется и развивается. Язык человека также претерпевает постоянные изменения, происходит развитие языка. Языковые явления находятся в постоянном изменении. Процесс образования слов английского языка происходит посредством ряда языковых средств, одни из которых являются более продуктивными, другие менее продуктивными. Одним из таких языковых средств словообразования в английском языке является транспозиция, иными словами, переход слов из одной части речи в другую.

*Анализ последних исследований и публикаций.* В данный момент явление языковой транспозиции не имеет однозначного определения в современной лингвистике. По определению ряда учёных, транспозицией является изменение языковой единицей своего грамматического значения с сохранением её смыслового содержания. Другие учёные рассматривают транспозицию как переход языковой единицы из одной категории в другую. Проблемами словообразования в своё время занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, Ш. Балли, П. В. Царёв, А. А. Потебня, Г. Марчанд, О. Есперсен, А. Сеше, А. Фрей, Л. Теньер, П. А. Соболева и многие другие.

*Цель статьи.* Существуют различные трактовки причин перехода слов из одной части речи в другую. Но, на наш взгляд, основной причиной данного перехода признаётся экономия языкового материала при обозначении различных языковых явлений и понятий. В самой системе языка заложены предпосылки к переходу из одной части речи в другую. Являясь сложной грамматической системой, слово выполняет различные синтаксические функции. Отдельные формы могут отпадать от структуры того или иного слова и превращаться в самостоятельные слова. Используя грамматическую транспозицию, создаются новое грамматическое значение слов и дополнительная семантика текста. Отсюда вытекает и цель нашей работы, которую можно выразить как исследование явления транспозиции, как лингвистическое понятие и как явление системы языка.

*Актуальность.* Как нами было указано, транспозиция вносит существенный вклад в английское словообразование, хотя и не имеет однозначного определения в лингвистике. Существующие определения транспозиции рассматривают её с разных сторон, внося на данный момент разнообразные точки зрения на данную языковую единицу, дополняя друг друга и давая определённый толчок в развитии современной лингвистической науки.

*Изложение основного материала исследования.* Французский лингвист Шарль Балли, одним из первых выдвинувший понятие транспозиции, разделяет её на грамматическую транспозицию и семантическую [1, с. 131]. Первый тип транспозиции предполагает изменение грамматической функции языковой единицы без существенного изменения её смыслового содержания, второй влечёт за собой изменение смысла, помимо изменения грамматической функции языка. Другой француз Люсьен Теньер дал описание видов транспозиции, дав им своё название – «трансляция». Помимо этого, он оперировал такими терминами, как трансференд, транслатив, транслят. Теньер различал транспозицию первой степени, которая подразумевала перевод слов или основ из одной части речи в другую, и трансляцию, то есть транспозицию второй степени, которая означала перевод предложений в функцию существительного, прилагательного или наречия. Теньер подчёркивал практическое значение транспозиции, говорил, что «именно благодаря ей говорящий всегда может выразить свою мысль и закончить фразу. Это показывает, что она не только полезна, но необходима и даже неизбежна» [2, с. 365]. Согласно его теории, существует транспозиция первой степени, которая подразумевает постепенный переход слов или основ из одной части речи в другую часть речи, и второй степени, в результате которой мы видим также переход предложений в функцию существительного, прилагательного или наречия.

Словообразовательная транспозиция основана на изменении исходной части речи при образовании нового слова, то есть переход этой части речи в другую часть речи. В результате такого перехода меняется значение исходной языковой единицы. При данном процессе мы

можем наблюдать два вида изменения значения языковой единицы, о которой мы говорим. В первом случае лексическое значение исходной языковой единицы не подвергается каким-либо определённым изменениям, меняется только её общее категориальное смысловое значение: глагол – имя действия (*run – running – бежать – бер*), прилагательное – абстрактное существительное (*white – whiteness – белый – белизна*) и тому подобное. В других случаях при изменении общего категориального значения существительного могут существенно измениться и лексические значения исходных единиц слов (*science – scientist; знание – учёный*). Таким образом, мы делаем вывод о том, что неперенным признаком словообразовательной транспозиции является переход исходной части речи в другую часть речи. Данный переход осуществляется с помощью словообразовательных средств, представляющих собой определённые словообразовательные модели. В английском языке в качестве словообразовательных средств используются суффиксальные модели, так как именно суффиксы английского языка указывают на принадлежность производного слова к определённой части речи. Например, среди наиболее продуктивных моделей производных слов в современном английском языке можно назвать такие основанные на транспозиции модели:

а) модели существительных: глагол плюс суффикс *-er*, глагол плюс суффикс *-ee*, глагол плюс суффикс *-ing*, глагол плюс суффикс *-tion*, прилагательное плюс суффикс *-ness*, прилагательное плюс суффикс *-ity*;

б) модели прилагательных: существительное плюс суффикс *-like*, существительное плюс суффикс *-less*, существительное плюс суффикс *-ish*, существительное плюс суффикс *-y*, существительное плюс окончание *-ed*, глагол или существительное плюс суффикс *-able*;

в) модели глаголов: существительное или прилагательное плюс суффикс *-ize*. Например: *build – building, hair – dress – dresser, fit – fitness, help – helpless – helplessness, economic – economize* и другие.

Существуют также следующие модели словообразований в английском языке: модель-существительное плюс глагол и плюс суффикс *-er*: *hairdresser – one who dresses or cuts hair; bricklayer – a tradesman who lays bricks to construct brickwork; scene-stealer – a performer, as in a play, who 'steals the scene' – draws the audience's attention away from the other players; ticket-holder – someone who holds a valid ticket for an event or for a journey and would be able to get his money back*; а также: *bookmaker, chess player, check-taker, grave-digger, drugtaker, drug-runner, camp-follower, care-taker, tobacco user, toll gatherer, beachcomber, shoemaker, cattle lifter, cattle rustler, etc.* Как правило, суффикс присоединяется к глагольной основе: *evil-doer – someone who commits crimes or does evil things*; реже – к основе исходного слова: *do-gooder – someone who does good – always tries to help people, especially people who are poor or in trouble*.

Транспозиция находит широкое применение во всех видах английского словообразовательного процесса: синтаксическом, стилистическом и узуальном. В каждом из этих видов словообразования имеются свои специфические особенности. Так, в узуальном словообразовании, при котором вновь образованное слово входит в словарный состав языка и регистрируется лексикографическими источниками, по мнению И. Г. Милославского, на фоне значения исходного слова в некоторых случаях имеет место образование нового лексического значения слова [3, с. 127]. В синтаксическом словообразовании, при котором с помощью транспозиции создаются производные слова в целях синтаксической организации предложения или всего текста, транспортируемое слово сохраняет за собой общее лексическое значение и приобретает, в свою очередь, дополнительное лексико-грамматическое значение, присущее той части речи, к которой относится вновь образованное производное [4, с. 25]. Здесь следует отметить, что в случае стилистического словообразования также возникает дополнительное лексико-грамматическое значение данных словообразований, обладающее экспрессивной окраской.

Транспозиция как языковое явление обуславливается различными лингвистическими и экстралингвистическими потребностями выражения мысли. Ш. Балли дал наиболее чёткое определение транспозиции, её конкретной сути, которые формируются в «замкнутые в своих основных категориях знаки, которые служили бы весьма ограниченным источником средств для удовлетворения многочисленных потребностей речи. Но благодаря межкатегорийным заменам мысль освобождается, и выражение обогащается и получает различные оттенки» [1, с. 143].

Из этого мы можем сделать вывод о том, что транспозиция служит, прежде всего, средством обогащения языкового выражения мысли, более конкретной и точной передачи данной мысли в языке.

Транспозиции может иметь эмоциональную выразительность, но она может также выражать и функционально-стилистический характер. В речи героев художественных произведений может встречаться характерное для просторечия употребление формы *I, he* или *I says*, когда повествуется о событиях, происходивших в прошлом; или использование *has, is, was* при подлежащем во множественном числе. Транспозиция может быть двойной, когда она касается форм времени и числа, или одинарной, когда она касается только времени или только лица. Различные функции транспозиции могут передавать в художественном тексте архаичные глагольные формы. Таким образом, они способствуют передачи колорита отдалённой эпохи или передачи, отражения торжественно-возвышенной окраски тому или иному отрывку художественного произведения. Использование архаичных форм очень часто используется в современных художественных произведениях. Этот вид транспозиции служит средством воссоздания высокого стиля и придания повествованию исторического колорита, своего рода оттенка, запаха той эпохи, о которой ведётся повествование в произведении автора.

Транспозиция имеет как широкое, так и узкое значение. Мы можем выделить транспозицию времён, транспозицию наклонений, транспозицию коммуникативных типов предложений. Что же касается словообразовательной транспозиции английского языка, то образование производного слова, относящегося к другой части речи, чем исходное слово, в каждом отдельном случае имеет свои определённые причины, где решающим фактором, способствующим данному процессу, является характер смысловых отношений исходного слова и производного слова, которые базируются на логико-семантических отношениях различных категорий слов, например, глагол и агентивное существительное, прилагательное и абстрактное существительное. Рассмотрим подробнее эти отношения на примерах английского словообразования.

Образование от глагола агентивных, то есть деятельных существительных, исходит из семантики действия, выражаемого данным глаголом. Такое действие в производном слове выполняется чаще всего определённым лицом или каким-либо приспособлением, механизмом. Как утверждает А. А. Потебня, «в понятие о глаголе непременно входит отношение к лицу, каково бы ни было это последнее: известное или нет, действительное или фиктивное» [5, с. 91]. Подобное отношение к лицу, содержащееся в глаголе, в значительной степени способствует выражению этого лица, которое и имеет место в производном агентивном существительном. Глагол, лежащий в основе такого производного, указывает на характер действия, выполняемое лицом. Производное агентивное существительное образуется по следующим моделям: глагол с суффиксом *-er*, глагол плюс суффикс *-ee*. Отличаясь между собой направленностью выполняемого действия, они образуются в результате различных номинативных потребностей как лингвистического, так и экстралингвистического класса. Например: *employee* – служащий, работающий по найму, и *employer* – наниматель, работодатель.

Производные, образованные как результат лингвистических потребностей, сохраняют полностью своё исходное значение глагола, отличаясь от последнего значения лишь агентивным и общекатегориальным значением, и составляют в своём большинстве принадлежность стилистического словообразования. Например: *In business you were sometimes the pusher and sometimes the pushee (to push – в значении «толкать», a pushee – в значении «тот, кого толкают»)*.

Другая разновидность агентивных существительных, образованных в результате экстралингвистических потребностей, кроме значения исходного слова, обладает ещё и другим, дополнительным лексическим значением, который не присутствует у основного исходного глагола в предложении. Такая разновидность производных существительных относится к узуальному словообразованию. Например: *trainee* – то есть «стажёр, практикант» в сравнении со словом *to train* – «обучать, тренировать».

Транспозиция как способ языковой замены одних языковых единиц другими единицами, производных от них, обуславливается во многих случаях стремлением к опредмечиванию разнообразных явлений, представлению последних в виде предмета. Размышляя на эту тему, А. И. Смирницкий пишет, что «после того, как образовался класс слов, обозначающих по своему конкретному корневому значению предмет, человеческий мозг,

образовав общую идею предметности как таковую, в отвлечении от отдельных конкретных предметов, и найдя общие средства её грамматической фиксации в морфологии и синтаксисе, оказался способным мыслить предметно, осмысляя как предмет также и другие явления, или, иначе говоря, «примысливать» предметность к другим явлениям» [6, с. 102].

Подобное действие предметного воздействия мы можем наблюдать и при образовании от глагола имён действия, осуществляемом с помощью ряда суффиксальных моделей, самыми продуктивными из которых можно выделить модели: глагол плюс суффикс *-ing* и глагол плюс суффикс *-tion*. Однако самой большой продуктивностью, на наш взгляд, отличается модель: глагол плюс суффикс *-ing*, которая, по мнению Г. Марчанда, наряду с моделью: глагол плюс суффикс *-er* может дать производное практически от любого глагола, функционирующего в английском языке. В отношении суффикса *-er* Г. Марчанд отмечал «... мы можем образовать агентивное существительное с суффиксом *-er* практически от любого глагола, употребительного в языке» [7, с. 18]. Нам также хочется отметить, что большое количество производных модели: глагол плюс суффикс *-ing* принадлежит к синтаксическому словообразованию. Например, глагол *unwrap* в ряде текстов переводится или как «разворачивать» или как «раздеваться». Подобные производные имеют место и в узуальном, то есть в употребительном, словообразовании. Они, как правило, фиксируются лексикографическими источниками. Например: *repeating* – «повторение, повтор», *to repeat* – «повторять», *extraction* – «извлечение», *extract* – «извлекать, доставать». Что касается производных модели: глагол плюс суффикс *-tion*, то последние в английском языке чаще всего образуются как узуальные слова, выражающие определённые состояния или процессы. Например: *modernization* – «модернизация, обновление», *to modernize* – «модернизировать», *correction* – «коррекция», *to correct* – «корректировать, исправлять».

Продуктивность транспозиционных моделей существительных, выражающих отвлечённые качества, определяются также общей тенденцией к опредмечиванию различных явлений. В. З. Панфилов, разрабатывая теорию транспозиционных моделей, отмечает, что «потребность использовать в познавательном процессе понятие о признаке в качестве субъекта суждения, когда признак, следовательно, выступает как предмет мысли... приводит к тому, что в языке названия признаков могут выступать в той же форме, как и названия реальных конкретных предметов, то есть как существительное...» [8, с. 9]. Примерами таковых моделей опредмеченного признака служат модели: прилагательное плюс суффикс *-ness*, прилагательное плюс суффикс *-ity*. Например: *happy* – *happiness*, *stable* – *stability*. Производные указанных моделей принадлежат во многих случаях к синтаксическому словообразованию. Например: *He hated his manager for his differentness* (*different* – «отличный, несходный», *differentness* – «отличие, несхожесть»). Также подобные производные принадлежат и к узуальному словообразованию, что можно проследить в следующих примерах: *permissiveness* – «вседозволенность» (*permissive* – «дозволяющий, разрешающий»), *technicality* – «техническая сторона дела» (*technical* – «технический»).

Транспозиционное образование производных прилагательных от основ существительных или глаголов объясняется тем, что в языке «качественные значения имён прилагательных чаще всего выводятся из отношения к предмету и действию, соответственно значениям тех именных или глагольных основ, от которых они образуются [9, с. 154]. Следовательно, отсюда исходными частями речи при образовании прилагательных чаще всего выступают: существительные (модели: существительное плюс суффикс *-like*, существительное плюс суффикс *-less*, существительное плюс суффикс *-ish*, существительное плюс суффикс *-y*, существительное плюс окончание *-ed*, существительное плюс суффикс *-able*) или глаголы (модель: существительное плюс суффикс *-able*). Данные производные характерны для многих видов английского словообразования. Так, они имеют место в синтаксическом словообразовании. Например: *She was very paintable and all the young men had made portraits of her* (*to paint* – в значении «рисовать, писать», *paintable* – в значении «подходящий для рисования, стоящий, чтобы нарисовать»). Следует отметить, что для стилистического словообразования также характерны подобные производные. Например: *His low flute-like voice had become more grown-up, emphasizing its Englishness* (здесь слово *flute* – флейта – переходит в стилистическое словообразование, повествующее о тембре голоса – *flute-like* – похожий на звук флейты).

Что касается узуального словообразования, то есть такого способа, который находится в центре словообразовательной системы и наиболее активно используется, то производные вышеуказанных моделей также к нему относятся. Приведем пример: *flyable* – «лётный» (когда мы говорим о погодных условиях), где глагол *to fly* – «летать»; *overallled* – «одетый в рабочий халат, одежду», где слово *overall* – переводится как «рабочий халат»; *peaceable* – «миролюбивый», где слово *peace* – имеет значение «мир»; *smogless* – «незадымленный», где существительное *smog* – переводится как «туман с дымом» и многие другие примеры подобного словообразования.

В основе транспозиции прилагательного или существительного в глагол лежит стремление выразить качественную описательную характеристику предмета посредством временного аспекта. Признак или качество при таком выражении соотносится со временем его существования. Модель производных глаголов: существительное или прилагательное плюс суффикс *-ize*, который является наиболее продуктивным из всех других словообразовательных моделей, семантически строится в соответствии с формулировкой «делать что-либо или кого-либо». Например: *to collectivize* – «делать общим, коллективизировать», где прилагательное *collective* – переводится как «совместный, общий»; *to professionalize* – переводится как «придавать чему-либо профессиональный характер», где прилагательное *professional* – переводится как «профессиональный». Но в некоторых случаях, особенно при транспозиции имён существительных, семантика производного глагола не укладывается в указанную формулу словообразовательного значения данной словообразовательной модели. Здесь предмет, обозначаемый именем существительным, как правило, имеет множество разнообразных смысловых словообразовательных признаков. В связи с этим, как нам представляется, очень трудно выяснить словообразовательное значение модели, которое отражает эти признаки в языке. Можно отметить, следовательно, что модель существительного или прилагательного, присоединяющая к себе суффикс *-ize* семантически строится в соответствии с присущими ей разнообразными словообразовательными значениями. Например: *motorize* – «электрифицировать; переводить на электрический привод», *memorize* – «запомнить, сохранить в памяти». В данных примерах мы рассмотрели образцы транспозиции, называемые морфологической, то есть такой, «результатом которой оказывается полное изменение морфологического окружения исходной основы» [10, с. 75].

Следующий вид транспозиции в современном английском языке связан с понятием конверсии. Мы знаем, что словообразовательная конверсия характеризуется отсутствием каких-либо специальных словообразовательных средств при образовании нового слова в предложении. Данное словообразовательное средство образуется с помощью изменения его грамматической парадигмы и синтаксических особенностей употребления в речи.

Следует отметить, что самым продуктивным способом конверсии в английском языке является образование глаголов от существительных. В процессе данного образования, как и в образовании производных глаголов от существительного, очень трудно выявить словообразовательное значение модели. Семантические формулы в английском языке, по которым строятся конвертированные глаголы, бывают очень разнообразны. Приведём пример: *to smell* – «дымить, курить», *to room* – «жить в квартире», *to shroud* – «скрывать, укрывать» и многие другие. Следующим наиболее продуктивным видом конверсии на наш взгляд в английском языке является образование существительных от прилагательных. Такой вид транспозиции особенно характерен для синтаксического словообразования. Например: *The management of change is the effort to convert certain possibles into probables, in pursuits of agreed-on preferables*, где *possibles* – это «то, что вероятно», *preferables* – «то, что предпочтительно, желательно».

*Выводы по данному исследованию и направления дальнейших разработок.* Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что благодаря транспозиции расширяются номинативные возможности языка, сочетаемость слов, создаются синонимы для выражения разнообразных смысловых оттенков значения языка. Явление транспозиции в английском словообразовании обуславливается рядом лингвистических и экстралингвистических потребностей выражения мысли, таких, как обозначение лица, производящего действие, опредмечивание действия, признака, выражение качества через отношение к предмету или действию, выражение качества или признака через аспект времени. Транспозиция, вызванная указанными причинами, играет важную роль в словообразовательном процессе изучаемого

нами английского языка. Транспозиция тесным образом взаимосвязана с самыми продуктивными словообразовательными моделями английского языка, что свидетельствует в пользу мнения Г. Марчанда о том, что, чем больше склонность словообразовательной модели к транспозиции, тем выше её продуктивность [7, с. 20]. Здесь необходимо отметить, что далеко не все модели, имеющие в своей основе транспозицию, обладают высокой продуктивностью, потому что продуктивность модели определяется множеством разнообразных причин, среди которых выделяются как языковые, так и неязыковые модели английского словообразования.

*Дальнейшие разработки в этом направлении.* Рассмотренные нами примеры свидетельствуют о том, что большое число продуктивных моделей производных слов английского языка построено на принципе транспозиции и их довольно-таки высокая продуктивность объединяется этим принципом построения и образования новых моделей языка. Выяснение роли и места транспозиции в английском словообразовании требует ещё дальнейшего изучения и обобщения, хотя весомый вклад в данную проблему и был уже внесён отечественными и зарубежными учёными и лингвистами.

*Список использованных источников*

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – С 131, 143.
2. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – Прогресс, 1988. – С. 365.
3. Милославский И. Г. Производное слово как фразеологическая единица. – М.: Наука, 1978. – С. 127.
4. Царёв П. В. Словообразование и синтаксис. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 3. – С. 25.
5. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1958. – Т. I-II. – С. 91.
6. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. – М.: Издательство: Рипол Классик, 2013. – С. 102.
7. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. Munchen, Germany, p. 18, 20.
8. Панфилов В. З. Языковые универсалии и типология предложения / В. З. Панфилов // Вопросы языкознания. – 1974. – № 5. – М. – С.9.
9. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Издательство «Высшая школа», 2001. – С. 154.
10. Кубрякова Е. С. Деривация, транспозиция, конверсия / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания, № 5. – М.: Наука. – С. 75.