

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(РГГУ)**

**ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ
КАФЕДРА ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ**

«Перевод научных текстов с первого иностранного языка»

Рабочая программа дисциплины

45.03.02 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение»

Квалификация выпускника: академический бакалавр
Форма обучения – очная

РПД адаптирована для лиц
с ограниченными возможностями
здоровья и инвалидов

Москва 2020

**«Перевод научных текстов с первого иностранного языка»
Рабочая программа дисциплины**

Составитель:

канд.психол.наук, доцент КЕЯ Е.А.Опарина

Ответственный редактор

канд.филол.наук, зав. КЕЯ Е.В. Семенюк

УТВЕРЖДЕНО

Протокол заседания кафедры

№ 1 от 31.08.20

Оглавление

1. Пояснительная записка.....	4
1.1 Цель и задачи дисциплины	4
1.2 Формируемые компетенции, соотнесённые с планируемыми результатами обучения по дисциплине	4
1.3 Место дисциплины в структуре образовательной программы	5
2. Структура дисциплины	6
3. Содержание дисциплины	8
4. Образовательные технологии.....	9
5. Оценка планируемых результатов обучения.....	11
5.1. Система оценивания.....	11
5.2 Критерии выставления оценки по дисциплине	11
5.3. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине	13
Контрольные вопросы.....	13
Типовые тексты для практического перевода на русский язык	13
Тематика итоговых презентаций по дисциплине	23
6. Учебно-методическое обеспечение и информационное обеспечение дисциплины	23
6.1. Список источников и литературы.....	23
Источники	23
Основная литература.....	23
Дополнительная литература	23
6.2. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимый для освоения дисциплины	23
7. Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся	25
7.1. Планы практических (семинарских) и лабораторных занятий и методические указания по их организации и проведению.....	25
7.2. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины	26
Методические рекомендации по подготовке письменных работ, требования к их содержанию и оформлению.....	28
8. Материально-техническое обеспечение дисциплины.....	28
9. Обеспечение образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов	28
Аннотация.....	31
Лист изменений	Error! Bookmark not defined.

1. Пояснительная записка

1.1 Цель и задачи дисциплины

Цель дисциплины: дать студенту знания, умения и навыки, необходимые ему для осуществления его профессиональной деятельности в области письменного перевода текстов научной направленности.

Задачи:

- научить студента анализировать научный текст, с учетом особенностей и специфики его стиля
- развить у студента навык осознания и понимания синтаксических структур научного текста, навык понимания слов на основе их формы и окружения, а также навык понимания текста как единого смыслового целого
- обеспечить студенту овладение синтаксическими структурами, характерными для научной речи, и основным фондом слов, характерных для данного стиля речи.
- научить его создавать эквивалентный перевод исходного научного текста с учетом всех требований русского языка;

Содержание дисциплины охватывает круг теоретических вопросов и практических проблем, связанных с переводом текстов научной направленности.

1.2 Формируемые компетенции, соотнесённые с планируемыми результатами обучения по дисциплине

Дисциплина направлена на формирование следующих компетенций:

Коды компетенции	Содержание компетенций	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
ПК-7	<ul style="list-style-type: none"> • (владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания); • 	<ul style="list-style-type: none"> • знать способы достижения эквивалентности в переводе научного текста, знать основные особенности научного стиля речи, знать основные клише научного языка • уметь применять основные приемы перевода, осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм, умеет оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе, работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами, • владеть методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания, методикой подготовки к
ПК-8	<ul style="list-style-type: none"> • (владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях); • 	
ПК-9	<ul style="list-style-type: none"> • (владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способностью применять основные приемы перевода); • 	
ПК-10	<ul style="list-style-type: none"> • (способностью 	

	<p>осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм).</p> <ul style="list-style-type: none"> • ПК-11 (способностью оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе) 	<p>выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях.</p>
--	--	---

1.3 Место дисциплины в структуре образовательной программы

Дисциплина является курсом по выбору в вариативной части учебного плана по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение».

Дисциплина реализуется в Институте лингвистики кафедрой европейских языков.

Для освоения дисциплины необходимы знания, умения и владения, сформированные в ходе изучения следующих дисциплин и прохождения практик: «Первый иностранный язык».

В результате освоения дисциплины формируются знания, умения и владения, необходимые для изучения следующих дисциплин и прохождения практик: ГИА .

2. Структура дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы, 144 часа.

Тематический план дисциплины «Перевод научных текстов с первого иностранного языка»

(в часах)

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)					Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма итоговой аттестации
				Всего	Лекции	Практические занятия	Семинары	Самостоятельная работа	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	РАЗДЕЛ I. Особенности научного текста. Нейтральность научного текста.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара
3	РАЗДЕЛ II. Различия в характере и организации научного текста в русскоязычной и англоязычной традициях.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара
4	РАЗДЕЛ III. Терминологическая насыщенность научного текста. Безэквивалентная лексика.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара
5	РАЗДЕЛ IV. Клише научного языка.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара

6	РАЗДЕЛ V. Принципы перевода текстов, принадлежащих к различным видам научного дискурса.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара
7	РАЗДЕЛ VI. Генерирование и первичное редактирование переводов.			12			8	4	Доклад или выступление по теме семинара
8	Итоговый контроль								Контрольный письменный перевод. Проводится на последнем семинарском занятии
9	Общая трудоемкость	часы		72			48	24	
		з.е.		2					

3. Содержание дисциплины

РАЗДЕЛ I.

Особенности научного текста. Нейтральность научного текста.

РАЗДЕЛ II.

Различия в характере и организации научного текста в русскоязычной и англоязычной традициях.

РАЗДЕЛ III.

Терминологическая насыщенность научного текста. Безэквивалентная лексика.

РАЗДЕЛ IV.

Клише научного языка.

РАЗДЕЛ V.

Принципы перевода текстов, принадлежащих к различным видам научного дискурса.

РАЗДЕЛ VI.

Генерирование и первичное редактирование переводов.

4. Образовательные технологии

Информационные и образовательные технологии направлены на реализацию компетентностного подхода и основываются на принципе профессиональной направленности обучения.

Информационные технологии превращают обучение в увлекательный процесс, с элементами игры, способствуют развитию исследовательских навыков студентов. Технология проведения занятий с использованием современных технических средств и новых информационных технологий тренирует и активизирует память, наблюдательность, сообразительность, концентрирует внимание обучающихся, заставляет их по-другому оценить предлагаемую информацию. Компьютер на занятии значительно расширяет возможности представления доводимой информации, а применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды, что позволяет усилить мотивацию обучающихся к изучению дисциплины.

Преподавание дисциплины направлено на выявление принципов и разработку приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирование и применение приемов и материалов, а также оценку применяемых методов, благодаря использованию информационных технологий.

Главная задача информационных подходов к процессу обучения заключается в учете особенностей и специфики деятельности специалистов, обучающихся на конкретном факультете РГГУ. Таким образом, информационные технологии, разработанные при преподавании дисциплины, дают возможность сделать изучение материала не только более наглядным, интересным, проблемным, но и, что не менее важно – показать связь между отдельными предметными областями.

Правильная организация поиска материалов для проведения занятий с использованием информационных технологий формирует у обучающихся способность искать информацию по заданному критерию, классифицировать отобранный материал по значимости и соответствию содержанию будущего занятия, умение использовать и выделять наиболее значимое в полученной информации.

При реализации программы дисциплины «Перевод научных текстов» используются различные *образовательные технологии* – аудиторные занятия проводятся в виде семинаров-дискуссий, коллоквиумов.

Обсуждение докладов и дискуссий по наиболее сложным вопросам осуществляется на семинарских занятиях в виде развернутой беседы, устного опроса, дискуссий, отработки практических навыков.

Самостоятельная работа студентов подразумевает работу под руководством преподавателя (консультации и помощь в составлении переводов, работе с литературными и справочными источниками, отборе материала) и индивидуальную работу студента в компьютерном классе или библиотеке при подготовке к зачету.

Целью семинарских занятий является углубление, систематизация и закрепление теоретических знаний, полученных обучающимися на лекциях, в процессе самостоятельной работы и приобретение новых знаний, что и обуславливает выбор тем семинаров.

Основные задачи семинарских занятий:

- научить студента анализировать научный текст, с учетом особенностей и специфики его стиля
- научить осознавать и понимать синтаксические структуры научного текста, его лексические и грамматические особенности.
- научить студента создавать эквивалентный перевод исходного научного текста с учетом всех требований русского языка;

- дать ему инструментарий, достаточный для дальнейшего самостоятельного решения проблем, возникающих в его профессиональной деятельности.

Семинары проходят в виде развернутой беседы.

5. Оценка планируемых результатов обучения

5.1. Система оценивания

Форма контроля	Макс. количество баллов	
	За одну работу	Всего
Текущий контроль: - опрос - участие в дискуссии на семинаре	5 баллов	30 баллов
	5 баллов	10 баллов
Промежуточная аттестация		40 баллов
Итого за семестр		100 баллов

Полученный совокупный результат конвертируется в традиционную шкалу оценок и в шкалу оценок Европейской системы переноса и накопления кредитов (EuropeanCreditTransferSystem; далее – ECTS) в соответствии с таблицей:

100-балльная шкала	Традиционная шкала		Шкала ECTS
95 – 100	отлично	зачтено	A
83 – 94			B
68 – 82	хорошо		C
56 – 67	удовлетворительно		D
50 – 55			E
20 – 49	неудовлетворительно	не зачтено	FX
0 – 19			F

5.2 Критерии выставления оценки по дисциплине

Баллы/ Шкала ECTS	Оценка по дисциплине	Критерии оценки результатов обучения по дисциплине
100-83/ A,B	«отлично»/ «зачтено (отлично)»/ «зачтено»	<p>Выставляется обучающемуся, если он глубоко и прочно усвоил теоретический и практический материал, может продемонстрировать это на занятиях и в ходе промежуточной аттестации.</p> <p>Обучающийся исчерпывающе и логически стройно излагает учебный материал, умеет увязывать теорию с практикой, справляется с решением задач профессиональной направленности высокого уровня сложности, правильно обосновывает принятые решения.</p> <p>Свободно ориентируется в учебной и профессиональной литературе.</p> <p>Оценка по дисциплине выставляется обучающемуся с учётом результатов текущей и промежуточной аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – «высокий».</p>

Баллы/ Шкала ECTS	Оценка по дисциплине	Критерии оценки результатов обучения по дисциплине
82-68/ С	«хорошо»/ «зачтено (хорошо)»/ «зачтено»	<p>Выставляется обучающемуся, если он знает теоретический и практический материал, грамотно и по существу излагает его на занятиях и в ходе промежуточной аттестации, не допуская существенных неточностей.</p> <p>Обучающийся правильно применяет теоретические положения при решении практических задач профессиональной направленности разного уровня сложности, владеет необходимыми для этого навыками и приёмами.</p> <p>Достаточно хорошо ориентируется в учебной и профессиональной литературе.</p> <p>Оценка по дисциплине выставляется обучающемуся с учётом результатов текущей и промежуточной аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – «хороший».</p>
67-50/ D,E	«удовлетвори-тельно»/ «зачтено (удовлетвори-тельно)»/ «зачтено»	<p>Выставляется обучающемуся, если он знает на базовом уровне теоретический и практический материал, допускает отдельные ошибки при его изложении на занятиях и в ходе промежуточной аттестации.</p> <p>Обучающийся испытывает определённые затруднения в применении теоретических положений при решении практических задач профессиональной направленности стандартного уровня сложности, владеет необходимыми для этого базовыми навыками и приёмами.</p> <p>Демонстрирует достаточный уровень знания учебной литературы по дисциплине.</p> <p>Оценка по дисциплине выставляется обучающемуся с учётом результатов текущей и промежуточной аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – «достаточный».</p>
49-0/ F,FX	«неудовлетворительно»/ не зачтено	<p>Выставляется обучающемуся, если он не знает на базовом уровне теоретический и практический материал, допускает грубые ошибки при его изложении на занятиях и в ходе промежуточной аттестации.</p> <p>Обучающийся испытывает серьёзные затруднения в применении теоретических положений при решении практических задач профессиональной направленности стандартного уровня сложности, не владеет необходимыми для этого навыками и приёмами.</p> <p>Демонстрирует фрагментарные знания учебной литературы по дисциплине.</p> <p>Оценка по дисциплине выставляется обучающемуся с учётом результатов текущей и промежуточной аттестации.</p> <p>Компетенции на уровне «достаточный», закреплённые</p>

Баллы/ Шкала ECTS	Оценка по дисциплине	Критерии оценки результатов обучения по дисциплине
		за дисциплиной, не сформированы.

5.3. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине

Контрольные вопросы

по дисциплине

«Перевод научных текстов с первого иностранного языка»

1. Каковы стилистические особенности научной литературы?
2. Что такое переводческая компенсация?
3. Какие ошибки могут возникать при переводе научной литературы и почему?
4. Какие лексические особенности научной литературы вы знаете?
5. Чем отличается перевод от пересказа?
6. Какие грамматические особенности научной литературы вы знаете?
7. Риторические вопросы в научном тексте.
8. Какие проблемы для перевода представляет терминология в научном тексте?
9. Что такое безэквивалентная лексика и каковы технологии ее перевода?
10. Назовите известные вам приемы переводческой записи.
11. Что такое переводческие соответствия?
12. Какие синтаксические переводческие трансформации вы знаете?
13. Каковы основные особенности перевода научного текста на иностранный язык?
14. Что такое языковая интерференция?
15. Что такое «ложные друзья переводчика»? Приведите примеры «ложных друзей переводчика».
16. Какие средства выразительности характерны для научного текста в отличие от научного?

Типовые тексты для практического перевода на русский язык

Speech Development, Perception, and Production; Components of Reading; Defining Mathematics Learning Disability: Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children

MANN, VIRGINIA A

Phonological awareness has been shown to be one of the most reliable predictors and associates of reading ability. In an attempt to better understand its development, we have examined the interrelations of speech skills and letter knowledge to the phonological awareness and early reading skills of 99 preschool children. We found that phoneme awareness, but not rhyme awareness, correlated with early reading measures. We further found that phoneme manipulation was closely associated with letter knowledge and with letter sound knowledge, in particular, where rhyme awareness was closely linked with speech perception and vocabulary. Phoneme judgment fell in between. The overall pattern of results is consistent with phonological representation as an important factor in the complex relationship between preschool children's phonological awareness, their emerging knowledge of the orthography, and their developing speech skills. However, where rhyme awareness is a concomitant of speech and vocabulary development, phoneme awareness more clearly associates with the products of literacy experience.

Phonological awareness is well recognized for its pivotal role in the achievement of alphabetic reading ability (for example, Adams, 1990; Gottardo, Stanovich, & Siegel, 1996; Lyon, 1995; Mann, 1998; Muter & Snowling, 1998; National Reading Panel, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Stanovich, 1994; Wagner & Torgesen, 1987). Some research perspectives place the development of phonological awareness within the context of primary speech and language development (e.g., Bryant, Bradley, MacLean, & Grassland, 1989; Elbro, 1990, 1996; Fowler, 1991; Walley, 1993). Other perspectives place greater emphasis on the role of exposure to the alphabetic principle (see, for example, Barren, 1998; Mann & Wimmer, 2002; Morais, Carey, Alegria, & Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986). In the present study, we examine the relationship between several types of phonological awareness and several core variables implicated by each of these developmental perspectives. We consider both phoneme and rhyme awareness in the context of vocabulary and speech skills (e.g., concomitants of natural language development), and in the context of letter name and sound knowledge (e.g., products of exposure to the alphabetic principle).

COMPONENTS OF PHONOLOGICAL AWARENESS

A growing body of evidence (e.g., Bertelson, de Gelder, Tfouni, & Morais, 1989; Hulme, 2002; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, & Stuart, 2002; Morais, Bertelson, Gary, & Alegria, 1986) suggests that phoneme awareness and rhyme awareness are separate processes that make differential contributions to reading achievement. Our prior findings (Foy & Mann, 2001, 2003) showed rhyme awareness to be more closely aligned with natural language skills whereas phoneme awareness associated more closely with literacy exposure. Given this evidence, we have designed a further study to validate and extend our results. We examine both rhyme and phoneme awareness, and we employ both judgment and manipulation tasks as a probe to shallow vs. deeper levels of awareness (Mann & Wimmer, 2002; Stanovich, 1992). Within phoneme awareness, we will also be targeting both initial and final consonants as tasks involving single initial consonants cannot discern whether children possess true phoneme awareness as opposed to onset-rime awareness. Speech production, perception, vocabulary, and letter knowledge will all be examined, and analyses will focus on the associations between these measures and measures of phonological awareness and reading in a preschool population of four- to six-year-old children.

THE CASE FOR LINKING PHONOLOGICAL AWARENESS TO SPEECH DEVELOPMENT

We are particularly interested in common sources of variance among our diverse set of measures as these can point to a mechanism that might underlie their associations and the basis of individual differences in rhyme and/or phoneme awareness. Phonological representation is a likely candidate for such a measure, although it may not be a unitary construct (Foy & Mann, 2001). The literature contains several theories that link phonological representation to phoneme awareness (Elbro, Borstrom, & Petersen, 1998; Fowler, 1991; Metsala & Walley, 1998; Snowling, Hulme, Smith, & Thomas, 1994) as well as to some of the speech and language problems that can be found among poor readers (Chiappe, Chiappe, & Siegel, 2001).

Speech Perception Skills. To the extent that both phonological awareness and speech perception depend on a common, internal representation of phonological structure, the integrity of speech perception should be associated with the instantiation of phonological awareness. Perception requires that information provided by the speech signal be linked to some type of internal phonological representation; comparison or manipulation of individual parts of a syllable or word requires some means of internally representing phonological structures (e.g., Criddle & Durkin, 2001; Dietrich & Brady, 2001).

Recent research has shown that as a group, poor readers make more errors than good readers in speech categorization and/or discrimination tasks (e.g., Adlard & Hazan, 1998; Chiappe, et al., 2001; Serniclaes, Sprenger-Charolles, Carre, & Demonet, 2001). However, these differences tend to be small (Manis, McBride-Chang, Seidenberg, Keating, Doi, & Petersen, 1997; Werker & Tees, 1987), if present at all (Nittrouer, 1999). At best, they tend to involve only the more difficult tasks

and judgments (Brady, Shankweiler, & Mann, 1983; Godfrey, Syrdal-Laskey, Millay, & Knox, 1981; Serniclaes, et al., 2001) or apply only to a subset of the population of poor readers (Godfrey, et al, 1981; Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000; Marshall, Snowling, & Bailey, 2001). Thus, the theoretically appealing link between speech perception difficulties that are indicative of weak phonological representations and the poor phonological awareness that typifies reading problems has proved historically elusive.

Directly bridging between deficient phoneme perception and phoneme awareness, however, a recent study by Chiappe et al. (2001) has shown that variance in phoneme identification can account for significant variance in phoneme deletion. They suggest that deficits in speech perception play a causal role in the deficient phonological processing of poor readers and that insufficiently differentiated phonological representations are a mediating link between deficient speech perception and phonological awareness. This echoes and extends an earlier statement by Brady and her colleagues (Brady, Poggie, & Rapala, 1989) who suggested that differences between good and poor readers may lie in "the accuracy of formulating phonological representations" (p.120).

Speech Production Skills. In parallel to their problems with speech perception, poor readers also present difficulties with the repetition of multisyllabic words (Snowling, 1981), nonwords (Snowling, Goulandris, Bowlby, & Howell, 1986), and phonologically complex phrases (Catts, 1986). Their misarticulations could be viewed as a consequence of inadequate speech perception but deficient phonological representation could also be a factor. Reading difficulty is more prevalent among children with speech production deficits (Bishop & Adams, 1990; Silva, Williams, & McGee, 1987), although speech production problems do not necessarily predict poor reading achievement (Catts, 1991). These delays persist at least until adolescence (Stothard, Snowling, Bishop, Chipcase, & Kaplan, 1998)

PHONOLOGICAL AWARENESS AND LETTER KNOWLEDGE

Letter knowledge is another salient attribute of beginning reading success that has been linked to phonological awareness and early reading (Adams, 1990; Bradley & Bryant, 1991; Ehri, 1983; Mann, 1984; Muter, 1994). We review the literature supporting this link from two vantage points: vocabulary development and literacy experience.

Vocabulary and Phonological Awareness. Many studies have drawn a link between reading ability and vocabulary, especially expressive vocabulary (Wolf, 1991). Walley (1993) has suggested that vocabulary growth plays an active, causal role in phoneme awareness; she and her colleagues (Garlock, Walley, & Metsala, 2001) maintain that vocabulary growth essentially restructures phonological representations by forcing representations that are initially syllabic and holistic to become more phonemic and segmental as lexical neighborhoods increase in density. Within this perspective, we might speculate that a tacit restructuring of phonological representations to distinguish between phonemes as well as syllables is spurred by the learning of letter names such as "vee," "gee," "dee," and "tee" since letter names involve some highly overlapping features that produce dense neighborhoods of CV items.

Phonological Awareness and Literacy Experience. Letter knowledge can also prompt children to develop an awareness of phonemes because it helps them to develop initial hypotheses about grapheme-phoneme relationships (e.g., Barron, 1998; Byrne, 1996). Early reading acquisition and phonological awareness appear to be facilitated by the combined training of phonological awareness skills and letter sound relationships (Ball & Blachman, 1991; Barron, Golden, Seldon, Tait, Marmurek, & Haines, 1992; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1990; Defior & Tudela, 1994). Likewise, phonological awareness skills are enhanced in children who have received phonological awareness training combined with explicit instruction in letter sound relationships. These findings have been widely interpreted as suggesting that learning to read and write letters may have a reciprocal effect on the development of phonological awareness (e.g., Barron, 1998; Burgess & Lonigan, 1998; Morais, 1991a, 1991b; Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998).

Treiman has suggested that children may use their knowledge of letter names to develop letter sound correspondences (Treiman, 1993; Treiman, Zukowski, & Richmond-Welty, 1995), using letters as "maps of phonemic content" (Treiman, 1998, p. 296) that initially represent holistic categories such as syllables (e.g., Treiman, et al., 1995), but later change to representing smaller phonemic units. The inventive spellings of preliterate children are consistent with this view: Spellings such as "PPL" for "people" are a hallmark of the earlier, holistic stages of this transition, and spellings such as "pepul" are evidence of a more phonemic stage. The presence of more phonemically accurate invented spellings such as "pepul" is linked to phoneme awareness and is a predictor of reading ability (Mann, 1993; Mann, Tobin, & Wilson, 1988; Torgesen & Davis; 1996). Treiman's work also suggested that the learning of letter sound and letter name relationships may involve different processes (Treiman & Broderick, 1998). To us, this raises the possibility that the learning of letter names may be an aspect of vocabulary learning, where the learning of letter sounds may be more closely linked to phonological awareness and literacy exposure (for a contrasting view, see Burgess & Lonigan, 1998).

SUMMARY

Speech development and letter knowledge relate to phonological awareness and early reading ability in complex ways. Speech perception and speech production are each deficient in at least some poor readers, and discussions of this have often made reference to phonological representation as a mediating factor. Weak letter knowledge is another associate of poor reading and deficient phonological awareness. This may owe to the fact that vocabulary knowledge tends to be deficient among poor readers; vocabulary growth is linked to phonological representation and could be a factor in the relation between speech skills and reading. Letter knowledge, especially letter sound knowledge, however, follows from literacy exposure and can directly promote the child's growing awareness of phonological units. Thus, individual differences in letter knowledge may follow from factors above and beyond phonological representation.

The primary objective of the present study is to examine how speech perception and production, vocabulary, letter name, and letter sound knowledge may be interrelated with each other and with rhyme awareness, phoneme awareness, and reading ability, more generally. Letter knowledge is a particular focus as it appears to be especially well associated with phoneme awareness and reading. Less is known about its relation to vocabulary and very little is known about its relation to speech skills. We would expect to find both relationships to the extent that the relevance of letter knowledge to phonological awareness reflects a common role of phonological representation.

Specifically, we tested the hypotheses that:

- * phonological awareness will be related to reading, and there will be separable relations for rhyme awareness and phoneme awareness.
- * speech measures and vocabulary will relate to reading measures and to measures of phonological awareness by virtue of common demands on phonological representation.
- * letter knowledge will bear special relations to reading and phonological awareness, independent of speech measures and vocabulary, and will reflect literacy exposure as opposed to the instantiation of phonological representations as an intervening variable.

METHOD

PARTICIPANTS

Ninety-nine four- to six-year-old children (50 girls and 49 boys) attending preschool/day care programs in southern California participated in the study during February and March. The final sample included 51 four-year-olds, 43 five-year-olds, and five six-year-olds. The children were from low to upper middle-class families, equally represented in each of the age groups. All of the preschools had same-age classroom groupings. None of the preschools explicitly taught "reading" and none taught phonological awareness. Letter name and letter sound training varied from

classroom to classroom, including classrooms where the only exposure to letter names were computer games the children could choose to play if they so wished, and classrooms where letter names and sounds were introduced during the year prior to kindergarten entry. Descriptive statistics are given in table I.

MATERIALS

Reading. Separate scores were obtained for the Word Identification (real words) and Word Attack (nonwords) subtests of the Woodcock Reading Mastery Test-Revised (Woodcock, 1987). Due to floor effects for the nonword reading task, only the Word Identification scores, which were converted to W-scores, were used in the analysis.

Verbal Working Memory. The Digit Span subtest of the WISC-R (Wechsler, 1992) provided a measure of verbal shortterm memory, which has been linked to reading achievement and early reading skills (e.g., Mann, 1984; Marshall, et al., 2001; Snowling, et al., 1994), including phonological representation (Fowler, 1991).

Vocabulary. The WPPSI Vocabulary subtest (Wechsler, 1992) was used as a measure of expressive vocabulary. In this test, children are asked to give definitions for words of increasing difficulty.

Letter Knowledge. The letter identification and letter sound subtests of the Concepts about Print Test (Clay, 1979) were administered. This test involves identification and naming of all upper and lower case letters in random order. Letter sound knowledge was assessed by readministering the letter stimuli and asking children to provide the sound associated with each letter. The tasks were discontinued after eight consecutive failures, with the exception of letters in the child's first name, all of which were then tested. In addition, letter name and letter sound knowledge were assessed in four clusters of letters (br, gr, sw, and oa). The letter naming score reflects the summed scores on the letter identification tests for upper and lower case letters and cluster subtests. The letter sound score reflects the summed scores on the letter sound tests for upper and lower case letters, and the cluster sounds subtests. Letter name knowledge was assessed prior to letter sound knowledge, separated by several other tasks.

PHONOLOGICAL AWARENESS

Phoneme Awareness. The materials, taken from Foy & Mann (2001) consisted of practice trials and test items for each of six subtests assessing phoneme judgment, phoneme deletion, and phoneme substitution in both initial and final positions. The subtests each consisted of two practice items and five test items, and were administered in standard order: phoneme judgment, phoneme deletion, and phoneme substitution. In the phoneme judgment tests, the children were told that a puppet wanted them to help him play "the sound game." Following demonstration and practice, the examiner presented a stimulus word, followed by two test words, and the children responded with the word that started (initial) or ended (final) with the same sound as the target word. In the phoneme deletion tasks, the children were told that the puppet wanted to see what happens when the first (initial) or last (final) sound was taken out. After demonstration and practice, the children responded by indicating how the word would sound when the target sound was removed from each test word. In the phoneme substitution tests, the children were told that the examiner liked the letter /k/, and were invited to change the puppet's words by changing the first (initial) or last (final) sound to /k/. Following demonstration and practice, the children responded by changing the nonsense words into nonsense words that began (initial) or ended (final) with /k/. Raw scores on the phoneme judgment, phoneme deletion, and phoneme substitution segments of each test were summed to provide two scores for each subtest: initial and final.

Rhyming Awareness. The composite rhyme awareness score was derived by summing the raw scores on two rhyming tasks: rhyme recognition and rhyme production (Foy & Mann, 2001). In the rhyme recognition task, adapted from Chaney (1992), children saw three pictured objects at a time, two of which had names that rhymed. The examiner named the three objects and pointed to

them. The children were asked to point to the pictures that "rhymed" or "sounded almost the same." After demonstration and three practice trials, the children indicated their responses to eight trials by pointing. In the rhyme production task, the children were asked to say, "what word rhymes with _" for five trials consisting of common words (e.g., hop). Words and nonwords were scored as correct as long as they rhymed with the target word.

PHONOLOGICAL AWARENESS TASKS

The battery of phonological tests resulted in eight different scores (initial vs. final position for phoneme judgment deletion and substitution; rhyme production and rhyme identification). To simplify analysis and interpretation of our data, we attempted to recode the phonological awareness test scores into a smaller set of variables using principal components analysis. A principal components factor analysis using varimax rotation of the z-scores for all scores identified three components explaining 70 percent of the total variance. The first component, Phoneme judgment (accounting for 27.4 percent of the variance), consisted of the initial and final subtests requiring the children to judge which of two words started/ended with the same sound as a target (component loadings were .89 and .87, respectively). The second component (21.5 percent of variance), Phoneme Manipulation, consisted of tasks reflecting deeper levels of phonological sensitivity (Stanovich, 1992): phoneme deletion and substitution in both initial and final position (component loadings were .73, .58, .78, and .86). The third component, Rhyme Awareness (accounting for 20 percent of the total variance), consisted of the rhyme identification and rhyme production tasks (component loadings were both .91). These components will be used as measures of phonological awareness.

Speech Production. In the Goldman-Fristoe Test of Articulation (Goldman & Fristoe, 1986), the children are asked to name common objects/actions shown in simple black/white drawings, with the responses transcribed phonetically on-line and later analyzed. A licensed and certified speech-language pathologist performed the transcription and phonological analyses using standard phonetic transcription. "Articulation" reflected the number of errors made on phonemes identified for testing in the Goldman-Fristoe Test of Articulation.

Naming Speed. An English language adaptation (Foy & Mann, 2001) of Elbro's naming task (see Elbro, 1990) was used to measure picture naming speed. It is a simple naming task with color pictures taken from magazines. These names of the pictures are within the vocabulary of five-year old children. Pictures from the same semantic category (e.g., chair, sofa, table) are presented three at a time on a single card, and the child is asked to name the objects depicted in the pictures as quickly as possible. The test has two trial items and 15 test items. If the child failed to name a picture, misnamed a picture, or took longer than 15 seconds to name the items on the card, the data from that item was disregarded in the naming data. The individual scores are average naming time in seconds.

Nonword Repetition. The modified Children's Test of Nonword Repetition (Gathercole, Willis, Baddeley, & Emslie, 1994) was used to assess nonword repetition ability. In order to shorten the task, only the first five nonwords from twosyllable, three-syllable, and four-syllable nonwords were administered to the children. According to Gathercole and colleagues (1994), the phoneme sequences are phonotactically and prosodically legal. Test-retest reliability was reported at .77. Pronunciation was modified for the American sample according to pronunciation by 10 normally reading adults (see Foy & Mann, 2001). On-line scoring has been previously reported at agreement on 97 percent of the items. Deletions, substitutions, and additions were all scored as errors. Percentage of correct words was calculated.

Speech Perception. Speech perception was assessed with a computerized task using synthesized stimuli generated using the CSLU Speech Toolkit with a sampling rate of 16000 samples/sec. The target stimuli were derived from the Goldman-Fristoe Woodcock Test of Auditory Discrimination (Goldman, Fristoe, & Woodcock, 1970), and consisted of 12 minimal pairs of words that included the following contrasts in the initial position in words common to the vocabularies of young children (see the Appendix). They contrasted voicing (for example, /b/ vs. /p/), place of

articulation (for example, /b/ vs. /d/), and manner of articulation (for example, /b/ vs. /s/). In the "quiet" condition, participants listened to the stimuli via noise-canceling earphones. In the "noise" condition, participants heard the same stimuli in a different order, masked by white noise (0 SNR) 440 msec preceding and during the duration of the speech sound presentation. The quiet condition always preceded the noise condition, and in both conditions, pointing responses were recorded by an experimenter who was blind to the speech pair condition. Prior to presentation of the stimuli, the children were first trained on the pointing task, and familiarized with the speech stimuli and visual line drawings of each word. After criterion performance of 90 percent was achieved on the pointing task, the children completed two blocks of 21 trials each. The trials consisted of a speech stimulus (e.g., "lake") followed immediately by a visual display of two simple black and white line drawings identical to the ones on which they had previously been trained (e.g., rake and lake.). The visual display was shown for 84 s. A 100 ms ISI separated each trial. The task was portrayed as a game in which aliens were trying to learn to speak like the children, and it was the children's job to teach the aliens which pictures went with which words. Stimuli were randomly presented and the target item location (i.e., right or left) was counterbalanced within each block. Separate scores were obtained for total errors under quiet and noise conditions. Ambiguous pointing responses were recorded as no-responses.

PROCEDURE

Participants were tested individually in quiet testing rooms on the school premises in two sessions each lasting approximately 30 minutes, and typically conducted on two separate days. They were rewarded with stickers as needed to ensure maximal motivation and attention.

RESULTS

Descriptive statistics for the major variables appear in table I and a zero-order correlation matrix appears in table II.

EXAMINATION OF THE DATA

Prior to analysis, the major variables were examined separately for fit between their distributions and the assumptions of multivariate analysis, as recommended by Tabachnick & Fidell (2001). Because some of the variables (word reading and phoneme manipulation) had positively skewed distributions (with zero), log transformations were applied to each of them. Word reading was also recoded prior to transformation in order to achieve a satisfactory distribution where *W*-scores of 340 were recoded as 1, *W*-scores greater than 340 but less than or equal to 371 were coded as 2, and *W*-scores greater than 371 were coded as 3. The transformations produced acceptable distributions and reduced skewness and kurtosis, indicating that the transformations had resulted in distributions that approached normality more closely (Tabachnick & Fidell, 2001, p. 81).

MULTIVARIATE ANALYSES

The cases, with transformations applied to word reading and phoneme manipulation, were then screened for multivariate outliers on all major variables through Mahalanobis distance with *p*. For all multiple regression analyses which we report, we examined the assumptions of normality, linearity, and homoscedasticity of residuals for multivariate analysis (Tabachnick & Fidell, 2001) and found them acceptable.

Hypothesis 1: Phonological Awareness Measures that Relate to Reading. Our results showed that both Phoneme judgment ($A \sim Y = .22$, *p*

Hypothesis 2: Relations between Speech Measures, Vocabulary, Reading, and Phonological Awareness.

Relations involving speech perception. We had hypothesized that speech perception abilities would be associated with skills that have been previously linked with reading, phonological awareness, and such other measures as letter naming and letter sound knowledge, articulation errors, rapid naming, nonword repetition, and reading skills to the extent that phonological representation was a mediating factor reflected in all of these skills. Our examination of this research hypothesis involved first examining zero-order correlations, partial correlations controlling for age, and then sequential regression analyses controlling for those variables we

wanted to statistically eliminate (i.e., age, digit span, vocabulary, letter knowledge, speech production, naming speed, and nonword repetition).

Quiet condition. Spearman rank correlations between the variables showed that speech perception under quiet conditions was significantly correlated with phoneme judgment (6 percent), rhyme awareness (14 percent), letter sound knowledge (13 percent), letter name knowledge (11 percent), speech production (5 percent), nonword repetition (8 percent), and (log of) reading skill (7 percent). When partial correlations controlled for age, the results were unchanged for phoneme judgment, $r(87) = .22$, p

We next conducted three separate sequential regression analyses, predicting each of our phonological awareness measures. In each case, we first entered the variables we wished to control statistically (age, digit span, vocabulary, letter knowledge, naming, and nonword repetition) and then entered speech perception under quiet conditions. These results revealed that speech perception under quiet conditions was not independently related to either phoneme judgment, $R^2 = .15$, Adjusted $R^2 = .06$, $R^2[\Delta] = .01$, $F[\Delta](1, 81) = .735$, ns, or phoneme manipulation, $R^2 = .18$, Adjusted $R^2 = .08$, $R^2[\Delta] = .000$, $F[\Delta](1, 79) = .002$, ns, or rhyme awareness, $R^2 = .37$, Adjusted $R^2 = .30$, $R^2[\Delta] = .004$, $F[\Delta](1, 80) = .573$, ns. For rhyme awareness, vocabulary emerged as the only significant predictor in the final regression step ($A \sim Y = .41$, p

Noise condition. Spearman rank correlations between the variables showed that speech perception under noise conditions was significantly correlated with rhyme awareness (18 percent), letter sounds (11 percent), letter names (10 percent), and (log of) word reading (10 percent). Partial correlations controlling for age did not change the results for rhyme awareness, $r(87) = .22$, p

We next conducted sequential regression analyses predicting each of our phonological awareness measures, first entering the variables we wished to control statistically (age, digit span, vocabulary, letter knowledge, naming, and nonword repetition) and then speech perception under noise conditions. These results revealed that speech perception (noise) was not independently related to phoneme judgment ($R^2 = .14$, Adjusted $R^2 = .05$, $R^2[\Delta] = .000$, $F[\Delta](1, 81) = .02$, ns), nor were any of the variables in the final step of the regression, which was not statistically significant.

Speech perception was also not independently related to (log of) phoneme manipulation, $R^2 = .17$, Adjusted $R^2 = .08$, $R^2[\Delta] = .000$, $F[\Delta](1, 79) = .02$, ns. The final regression step was not statistically significant; the only significant predictor in this step, and the first step, which was statistically significant, was letter sound knowledge ($A \sim Y = .34$, p

Hypothesis 3: Relations between Letter Knowledge, Vocabulary, Reading, and Phonological Awareness. Our third hypothesis proposed that letter knowledge (names and/or sounds) would associate with reading and phonological awareness above and beyond their associations with speech measures and vocabulary. An analysis by age generally supported previous findings (Worden & Boettcher, 1990) that preschool children know more letter names for upper case ($M = 14.91$, $SD = 10.26$) than lower case letters ($M = 12.93$, $SD = 10.45$), and fewer letter sounds ($M = 11.11$, $SD = 17.03$) than letter names ($M = 27.84$, $SD = 20.39$).

Spearman rank correlations showed that letter name knowledge was related to phoneme judgment (6 percent), rhyme awareness (20 percent), letter sound knowledge (35 percent), speech production (9 percent), nonword repetition (4 percent), (log of) word reading (11 percent), naming speed (14 percent), and discrimination of speech under quiet (11 percent) and noise conditions (14 percent).

Spearman rank correlations showed that letter sound knowledge also accounted for a significant proportion of the variance in (log of) phoneme manipulation (5 percent), phoneme judgment (9 percent), rhyme awareness (16 percent), letter name knowledge (35 percent), speech production (4 percent), (log of) word reading (11 percent), naming speed (14 percent), and discrimination of speech under quiet (12 percent) and noise conditions (11 percent).

To further examine the relation between our reading/ phonological measures and letter knowledge, we conducted a series of sequential multiple regression analyses, first entering the variables we wished to statistically control (age, digit span, vocabulary, speech production, speech perception, naming speed, and nonword repetition), followed by our reading and phonological awareness measures. Results showed that letter name knowledge was not independently associated with either reading or phonological awareness. In contrast, significant variance in letter sound knowledge was accounted for by (log of) reading ($A \sim Y'' = .60$, p

Our analyses having indicated that letter sound knowledge is statistically and independently linked with reading and deeper levels of phoneme, we further explored the interrelationship between letter sound knowledge, phoneme manipulation, and reading. In order to determine whether letter sound knowledge predicted phoneme manipulation and reading independent of letter name knowledge, we conducted two separate sequential regression analyses, first entering the variables we wished to control, including letter name knowledge in the first analysis and then letter sound knowledge in the second. Results revealed that letter sound knowledge was an independent predictor of (log of) phoneme manipulation ($R^{\text{sup } 2^{\wedge}} = .14$, $R^{\text{sup } 2^{\wedge}[\text{Delta}]} = .09$, p

Since letter sound knowledge and speech perception skills are apparently linked, we sought to determine whether the relationship between letter sound knowledge and phoneme manipulation was entirely dependent on speech perception skills. To this end, we conducted a sequential regression analysis predicting phoneme manipulation from letter sound knowledge, and controlling for other variables such as age and speech perception. Results showed that letter sound knowledge continued to emerge as an independent predictor ($A \sim Y'' = .35$, p

Our third hypothesis had concerned the possibility that letter knowledge might be associated with speech development owing to a mutual association with phonological representation. In order to examine whether the relationship between speech perception and letter knowledge was independent of age, vocabulary, and digit span, we conducted two separate sequential multiple regression analyses, first entering the variables we wished to statistically control including age, vocabulary, and digit span in the first step, and then the composite speech perception scores. This revealed that speech perception contributed 5 percent of unique variance in letter sound knowledge ($R^{\text{sup } 2^{\wedge}} = .40$, Adjusted $R^{\text{sup } 2^{\wedge}} = .37$, $R^{\text{sup } 2^{\wedge}[\text{Delta}]} = .05$, $F[\text{Delta}](1, 86) = 7.56$, p

We then examined whether the relationship between letter sound knowledge and phoneme manipulation was also independent of speech perception by entering our control variables into the first step including speech perception, and phoneme manipulation entered next in the regression. Results showed that the relationship between letter sound knowledge and phoneme manipulation was mediated by speech perception skills, ($A \sim Y'' = .10$, ns).

Since we had found that age, letter name knowledge, phoneme manipulation, and speech discrimination all associated with letter sound knowledge, we were interested in examining the relative contribution of these variables to its prediction of letter sound knowledge. Thus, our final analysis was a standard multiple regression of factors that influenced letter sound knowledge, entering age, letter name knowledge, and speech discrimination in a single step. This revealed that letter name knowledge ($A \sim Y'' = .44$, p

DISCUSSION

Consistent with previous findings (Foy & Mann, 2001, 2003; Muter, 1994), we have once again found that rhyme and phoneme awareness can be dissociated. They appear to involve different concomitants and are differentially associated with very early reading abilities. As we and others (e.g., Hulme, 2002; Hulme et al., 2002; Marshall et al., 2001) had previously found, rhyme awareness in a preschool sample may not be linked with reading. It is phoneme awareness that is consistently the stronger predictor of emerging reading skill in children on the brink of kindergarten entry. Consistent with Stanovich's (1992) suggestion that shallow vs. deeper levels of phoneme awareness can be distinguished, we have also identified differences between phoneme judgment and phoneme manipulation. Manipulations of individual phonemes were more strongly linked with reading and letter sound knowledge than were either phoneme judgments or rhyme

awareness. We did not, however, find trends that pointed to differences between initial and final phoneme positions. Regardless of position within the syllable, the manipulation and judgment of phonemes loaded on components separate from the factor that was linked to rhyme awareness, and this suggests that sensitivity to phoneme onsets was not a factor in our population of children. Based on our review of the literature and our previous findings (Foy & Mann, 2001, 2003), we had focused our attention on two core variables that may relate to our measures of phonological awareness: speech development and letter knowledge. Speech perception and production errors were more reliably linked with rhyme awareness and phoneme judgment than with phoneme manipulation. These results for rhyme and phoneme judgment are consistent with previous research (Chiappe et al., 2001) linking low phonological awareness to insufficiently differentiated phonological representations. However, the results for phoneme manipulation suggest that deeper levels of phoneme awareness involve something above and beyond the internal representations of the phonemes, consistent with Morais (1991a,b).

Next to phonological awareness, letter knowledge is one of the best predictors of children's reading ability (Adams, 1990; Burgess & Lonigan, 1998; Mann, 1984; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994). Our findings support this result, and, furthermore, show that letter name knowledge and letter sound knowledge have different associates (as suggested by Treiman & Broderick, 1998). Letter sound knowledge is more strongly linked with early reading skills and phoneme manipulation than is letter name knowledge. This concurs with Barron and his colleagues (Barron et al., 1992) who found that knowledge of letter sounds predicted deep levels of phoneme awareness (an onset deletion task in his study) but not rhyme awareness. It is also consistent with findings by Burgess and Lonigan (1998) who showed that letter sound knowledge in preschool children predicted more growth in performance on a phoneme deletion task than did knowledge of letter names. Unlike letter name knowledge, knowledge of letter sound relationships appears to be more than knowledge of vocabulary or just another product of effective phonological representations. Treiman and her colleagues (e.g., Treiman, et al., 1998) have clearly shown that children bring their knowledge of letter names to the learning of letter sounds, but that, in addition, phonological skills may be prerequisite for learning letter sounds (Treiman & Broderick, 1998, p.113). This suggests that letter names, together with phonological awareness measures, should relate to letter sounds more strongly than to letter names as we showed in the present study. It also accords with our finding that phoneme manipulation, but neither phoneme judgment nor rhyme awareness independently, predicted variance in letter sound knowledge when letter name knowledge was partialled out.

We had chosen to study speech skills and letter knowledge in relation to phonological awareness because they offered a means of evaluating two perspectives on the development of phonological awareness: a language-based account and a literacy experience-based account. Our findings suggest a complex pattern of relationships that gives credence to each perspective, depending on the level of phonological awareness and the type of letter knowledge at hand. Different aspects of phonological awareness bear different relationships to reading, and they also bear different relationships to speech skills, vocabulary, and knowledge of letters. The existence of so many interconnections is consistent with a language-based account (i.e., phonological representation). Yet the fact that knowledge of letter sounds bears a specific relation to the ability to manipulate phonemes is consistent with a literacy experience account. Many skills are involved in the development of phonological awareness; speech skills and vocabulary may play a partial role, but something else pushes the learning of letter sounds and the ultimate attainment of phoneme manipulation. In the future, longitudinal research with a closer attention to the home and preschool literacy environment can shed light on the relative paces of letter knowledge and phoneme manipulation, and clarify the sources of individual differences and the nature of causality.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors gratefully acknowledge the time and effort given by the parents, teachers, preschool directors, and children at Cal Heights United Methodist Preschool, Cypress Learning Tree, Creative Care, Bethany Lutheran, First Baptist Preschool, Comprehensive Child Development,

and Christ Lutheran Preschool. We also wish to extend our sincere thanks to the outstanding Loyola Marymount University students who contributed their time and expertise to the collection, scoring, analysis, and reporting of these data: Rebecca Gaffney-Brown, Jessica Flores, Noemi Mai, and Elva Rios.

Тематика итоговых презентаций по дисциплине

Не предусмотрены.

6. Учебно-методическое обеспечение и информационное обеспечение дисциплины

6.1. Список источников и литературы

Источники

1. Все изучаемые научные тексты (любое издание).

Основная литература

Учебники и учебные пособия

Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматичный аспект): Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. -216 с.:60x88 1\16. (обложка) ISBN 978-5-9765-0788-3 – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/203065>

Словари

1. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка. - М., 2003. - 564 с.
2. Горская, М.В. Англо-русский и русско-английский словарь географических названий. - М., 1994. - 272 с.
3. Ермолович, Д.И. Англо-русский словарь персоналий. - М., 1993. - 336 с.
4. Жданова, И.Ф., Вартумян, Э.Л. Англо-русский экономический словарь. - М., 2001. - 880с.
5. Краснов, К.В. Англо-русский словарь “ложных друзей переводчика” - М., 2004. - 80 с.
6. Мюллер, В.К. Новый русско-английский словарь. – М., 2005.
7. Новый большой англо-русский словарь. В 3 т. - М., 1999.

Дополнительная литература

Учебная литература

Сапогова, Л.И. Переводческое преобразование текста: учебное пособие. – 5-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2016. – 317 с. – ISBN 978-5-9765-0698-5. – Текст: электронный. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1035372>

Справочные издания

Webster’s Third International Dictionary. Любое издание.

6.2. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимый для освоения дисциплины

<http://edition.pagesuite-professional.co.uk/launch.aspx?referral=other&refresh=5d0RiK311wS7&PBID=c4c5af3f-e733-4c9e-9067-6b472efa41dc&skip=>
<http://www.cadoutsourcingservices.com/>

<http://www.daff.gov.au>

<http://www.huntingtoningalls.com/>

<http://www.multitrans.ru>

<http://www.m-w.com>

http://www.pentaximaging.com/files/scms_docs/K20D_Manual.pdf

<http://www.safrika.info/business/economy/sectors/mining.htm>

<http://www.scribd.com>

<http://www.ship-technology.com/projects/>

7. Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся

7.1. Планы практических (семинарских) и лабораторных занятий и методические указания по их организации и проведению

Семинар № 1.

Особенности научного текста. Нейтральность научного текста.

Вопросы семинара:

1. Каковы особенности научного текста на грамматическом уровне?
2. Каковы особенности научного текста на лексическом уровне?
3. В чем проявляется эмоциональная нейтральность научного текста?

Семинар № 2.

Различия в характере и организации научного текста в русскоязычной и англоязычной традициях.

Вопросы семинара:

1. В чем состоят особенности построения русскоязычного научного текста ?
2. В чем состоят особенности построения англоязычного научного текста ?
3. Какие синтаксические структуры, характерные для научной речи вы знаете?

Семинар № 3.

Терминологическая насыщенность научного текста. Безэквивалентная лексика.

Вопросы семинара:

1. Какие проблемы для перевода представляет терминологическая насыщенность научного текста?
2. . Какую роль в научном тексте играет безэквивалентная лексика?
3. Приведите примеры безэквивалентной лексики в научном тексте.

Семинары № 4.

Клише научного языка.

Вопросы семинара:

1. Что такое клише и какова его роль в научном тексте?
2. Приведите примеры клише, свойственных научному языку, и их соответствий на русском языке.
3. Приведите примеры клише, свойственных научному языку, и их соответствий на английском языке.

Семинары № 5.

Принципы перевода текстов, принадлежащих к различным видам научного дискурса.

1. Какие виды научного дискурса вы знаете?
2. Особенности перевода аннотаций к научным статьям.
3. Особенности перевода тезисов.
4. Особенности перевода научного доклада.

Семинары № 6.

Генерирование и первичное редактирование переводов.

Вопросы семинара:

1. Методика редактирования научной статьи.
2. Методика редактирования аннотации.
3. Что такое правка текста? Какие виды правок вы знаете?

Литература (основная)

Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматичный аспект): Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. -216 с.:60x88 1\16. (обложка) ISBN 978-5-9765-0788-3 – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/203065>

Литература (дополнительная)

Сапогова, Л.И. Переводческое преобразование текста: учебное пособие. – 5-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2016. – 317 с. – ISBN 978-5-9765-0698-5. – Текст: электронный. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1035372>

7.2. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины

Методические рекомендации предназначены для рационального распределения времени студента по видам самостоятельной работы и разделам дисциплины «Перевод научных текстов с первого иностранного языка».

Трудоемкость освоения дисциплины «Перевод научных текстов с первого иностранного языка» составляет **144** часа, из них 48 часов аудиторные занятия и 96 часов отведены на самостоятельную работу студента.

Вид работы	Содержание (перечень вопросов)	Трудоемкость самостоятельной работы (в часах)	Рекомендации
1	2	3	4
<p>РАЗДЕЛ I.</p> <p>Особенности научного текста.</p> <p>Нейтральность научного текста.</p>	<p>1. Каковы особенности научного текста на грамматическом уровне?</p> <p>2. Каковы особенности научного текста на лексическом уровне?</p> <p>3. В чем проявляется эмоциональная нейтральность научного текста?</p>	4 ак.ч.	<p>Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы.</p>
<p>РАЗДЕЛ II</p> <p>Различия в характере и организации научного текста в русскоязычной и англоязычной</p>	<p>1. В чем состоят особенности построения русскоязычного научного текста ?</p> <p>2. В чем состоят особенности построения англоязычного научного текста ?</p> <p>3. Какие синтаксические структуры, характерные для научной речи вы знаете?</p>	4 ак.ч.	<p>Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы.</p>

традициях			
РАЗДЕЛ III. Терминологическая насыщенность научного текста. Безэквивалентная лексика.	<p>1. Какие проблемы для перевода представляет терминологическая насыщенность научного текста?</p> <p>2. . Какую роль в научном тексте играет безэквивалентная лексика?</p> <p>3. Приведите примеры безэквивалентной лексики в научном тексте.</p>	4 ак.ч.	Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы.
РАЗДЕЛ IV. Клише научного языка.	<p>1. Что такое клише и какова его роль в научном тексте?</p> <p>2. Приведите примеры клише, свойственных научному языку, и их соответствий на русском языке.</p> <p>3. Приведите примеры клише, свойственных научному языку, и их соответствий на английском языке.</p>	4 ак.ч.	Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы.
РАЗДЕЛ V. Принципы перевода текстов, принадлежащих к различным видам научного дискурса.	<p>1. Какие виды научного дискурса вы знаете?</p> <p>2. Особенности перевода аннотаций к научным статьям.</p> <p>3. Особенности перевода тезисов.</p> <p>4. Особенности перевода научного доклада.</p>	4 ак.ч.	Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы.
РАЗДЕЛ VI. Генерирование и первичное редактирование переводов.	<p>1.Методика редактирования научной статьи.</p> <p>2.Методика редактирования аннотации.</p> <p>3.Что такое правка текста? Какие виды правок вы знаете?</p>	4 ак.ч.	Список литературы для дополнительного использования и научные труды (см. общий список литературы), интернет-ресурсы. Требования к оформлению текста перевода: Выполняется при помощи Microsoft Word или его аналогов. Объем – ок. 1000 знаков.
Итого по дисциплине		24 ак.часов	

Система оценки качества сформированных компетенций по итогам освоения дисциплины:

Способность студентов выполнить адекватный и эквивалентный перевод научного текста с учетом всех его характеристик и заложенной в нем имплицитной и эксплицитной информации.

Методические рекомендации по подготовке письменных работ, требования к их содержанию и оформлению

Письменные работы в рамках курса представляют собой контрольный письменный перевод научных текстов объемом ок. 4000 знаков. Оформляются в текстовом редакторе Microsoft Word или его аналогов: 12 кегль, междустрочный интервал – 1,5, поля: верхнее и нижнее 2 см, левое 2 см, правое – 5 см.

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины

Материально-техническое обеспечение дисциплины определяется п.7 ФГОС ВПО и СПО по направлению подготовки и специальности.

Материально-техническое обеспечение дисциплины характеризуют аудиторный фонд для проведения аудиторных занятий, для самостоятельной учебной работы студентов, организационная и компьютерная техника.

9. Обеспечение образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов

В ходе реализации дисциплины используются следующие дополнительные методы обучения, текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в зависимости от их индивидуальных особенностей:

- для слепых и слабовидящих:
 - лекции оформляются в виде электронного документа, доступного с помощью компьютера со специализированным программным обеспечением;
 - письменные задания выполняются на компьютере со специализированным программным обеспечением, или могут быть заменены устным ответом;
 - обеспечивается индивидуальное равномерное освещение не менее 300 люкс;
 - для выполнения задания при необходимости предоставляется увеличивающее устройство; возможно также использование собственных увеличивающих устройств;
 - письменные задания оформляются увеличенным шрифтом;
 - экзамен и зачёт проводятся в устной форме или выполняются в письменной форме на компьютере.
- для глухих и слабослышащих:
 - лекции оформляются в виде электронного документа, либо предоставляется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования;
 - письменные задания выполняются на компьютере в письменной форме;
 - экзамен и зачёт проводятся в письменной форме на компьютере; возможно проведение в форме тестирования.
- для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- лекции оформляются в виде электронного документа, доступного с помощью компьютера со специализированным программным обеспечением;
- письменные задания выполняются на компьютере со специализированным программным обеспечением;
- экзамен и зачёт проводятся в устной форме или выполняются в письменной форме на компьютере.

При необходимости предусматривается увеличение времени для подготовки ответа.

Процедура проведения промежуточной аттестации для обучающихся устанавливается с учётом их индивидуальных психофизических особенностей. Промежуточная аттестация может проводиться в несколько этапов.

При проведении процедуры оценивания результатов обучения предусматривается использование технических средств, необходимых в связи с индивидуальными особенностями обучающихся. Эти средства могут быть предоставлены университетом, или могут использоваться собственные технические средства.

Проведение процедуры оценивания результатов обучения допускается с использованием дистанционных образовательных технологий.

Обеспечивается доступ к информационным и библиографическим ресурсам в сети Интернет для каждого обучающегося в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

- для слепых и слабовидящих:
 - в печатной форме увеличенным шрифтом;
 - в форме электронного документа;
 - в форме аудиофайла.
- для глухих и слабослышащих:
 - в печатной форме;
 - в форме электронного документа.
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата:
 - в печатной форме;
 - в форме электронного документа;
 - в форме аудиофайла.

Учебные аудитории для всех видов контактной и самостоятельной работы, научная библиотека и иные помещения для обучения оснащены специальным оборудованием и учебными местами с техническими средствами обучения:

- для слепых и слабовидящих:
 - устройством для сканирования и чтения с камерой SARA CE;
 - дисплеем Брайля PAC Mate 20;
 - принтером Брайля EmBraille ViewPlus;
- для глухих и слабослышащих:
 - автоматизированным рабочим местом для людей с нарушением слуха и слабослышащих;
 - акустический усилитель и колонки;
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата:
 - передвижными, регулируемые эргономическими партами СИ-1;
 - компьютерной техникой со специальным программным обеспечением.

Аннотация

Дисциплина «Перевод научных текстов с первого иностранного языка» является частью дисциплин базовой части учебного плана по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение». Дисциплина реализуется в Институте лингвистики кафедрой европейских языков.

Содержание дисциплины охватывает круг теоретических вопросов и практических проблем, связанных с переводом текстов научной направленности.

Дисциплина направлена на формирование следующих компетенций:

- ПК-7 (владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания);
- ПК-8 (владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях);
- ПК-9 (владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способностью применять основные приемы перевода);
- ПК-10 (способностью осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм).
- ПК-11 (способностью оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе)

Рабочей программой предусмотрены следующие виды контроля: текущий контроль успеваемости в форме устного опроса, письменной контрольной работы; итоговая аттестация в форме зачета (5 семестр).

Общая трудоемкость освоения дисциплины составляет 2 зачетные единицы, 72 часа.

Программа дисциплины включает для дневной формы обучения семинары (48 часов), самостоятельную работу студентов (96 часов).

В установленном порядке допускает изменение форм и методов проведения занятий, но без сокращения общего количества учебных часов, предусмотренных программой.

ЛИСТ ИЗМЕНЕНИЙ

№	Текст актуализации или прилагаемый к РПД документ, содержащий изменения	Дата	№ протокола
1	Приложение №2	26.06.2017 г.	9
2	Приложение №3	25.06.2018 г.	8
3	Приложение №4	26.06.2020	8

Состав программного обеспечения (ПО), современных профессиональных баз данных (БД) и информационно-справочные системы (ИСС) (2017 г.)

1. Перечень ПО

Таблица 1

№п /п	Наименование ПО	Производитель	Способ распространения (лицензионное или свободно распространяемое)
2	Microsoft Office 2010	Microsoft	лицензионное
3	Windows 7 Pro	Microsoft	лицензионное
9	Microsoft Office 2013	Microsoft	лицензионное
11	Kaspersky Endpoint Security	Kaspersky	лицензионное

** Оставить используемое ПО в рамках учебной дисциплины*

2. Перечень БД и ИСС

Таблица 2

№п/п	Наименование
	Международные реферативные наукометрические БД, доступные в рамках национальной подписки в 2017 г. Web of Science Scopus
	Профессиональные полнотекстовые БД, доступные в рамках национальной подписки в 2017 г. Журналы Oxford University Press ProQuest Dissertation & Theses Global SAGE Journals Журналы Taylor and Francis
	Профессиональные полнотекстовые БД JSTOR Издания по общественным и гуманитарным наукам
	Компьютерные справочные правовые системы Консультант Плюс, Гарант

Состав программного обеспечения (ПО), современных профессиональных баз данных (БД) и информационно-справочные системы (ИСС) (2018 г.)

1. Перечень ПО

Таблица 1

№п /п	Наименование ПО	Производитель	Способ распространения (лицензионное или свободно распространяемое)
2	Microsoft Office 2010	Microsoft	лицензионное
3	Windows 7 Pro	Microsoft	лицензионное
9	Microsoft Office 2013	Microsoft	лицензионное
11	Kaspersky Endpoint Security	Kaspersky	лицензионное

** Оставить используемое ПО в рамках учебной дисциплины*

2. Перечень БД и ИСС

Таблица 2

№п/п	Наименование
	Международные реферативные наукометрические БД, доступные в рамках национальной подписки в 2018 г. Web of Science Scopus
	Профессиональные полнотекстовые БД, доступные в рамках национальной подписки в 2018 г. Журналы Cambridge University Press ProQuest Dissertation & Theses Global SAGE Journals Журналы Taylor and Francis Электронные издания издательства Springer
	Профессиональные полнотекстовые БД JSTOR Издания по общественным и гуманитарным наукам
	Компьютерные справочные правовые системы Консультант Плюс, Гарант

2. Образовательные технологии (к п.4 на 2020 г.)

В период временного приостановления посещения обучающимися помещений и территории РГГУ. для организации учебного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий могут быть использованы следующие образовательные технологии:

- видео-лекции;
- онлайн-лекции в режиме реального времени;

- электронные учебники, учебные пособия, научные издания в электронном виде и доступ к иным электронным образовательным ресурсам;
- системы для электронного тестирования;
- консультации с использованием телекоммуникационных средств.

3. Перечень БД и ИСС (к п. 6.2 на 2020 г.)

№п /п	Наименование
1	Международные реферативные наукометрические БД, доступные в рамках национальной подписки в 2020 г. Web of Science Scopus
2	Профессиональные полнотекстовые БД, доступные в рамках национальной подписки в 2020 г. Журналы Cambridge University Press ProQuest Dissertation & Theses Global SAGE Journals Журналы Taylor and Francis
3	Профессиональные полнотекстовые БД JSTOR Издания по общественным и гуманитарным наукам Электронная библиотека Grebennikon.ru
4	Компьютерные справочные правовые системы Консультант Плюс, Гарант

4. Состав программного обеспечения (ПО) (к п. 7 на 2020 г.)

№п /п	Наименование ПО	Производитель	Способ распространения (лицензионное или свободно распространяемое)
2	Microsoft Office 2010	Microsoft	лицензионное
3	Windows 7 Pro	Microsoft	лицензионное
9	Microsoft Office 2013	Microsoft	лицензионное
11	Kaspersky Endpoint Security	Kaspersky	лицензионное
12	Zoom	Zoom	лицензионное