

## EFEKTÍVNE NA JAZYKY? VYUŽITIE METÓDY KĹÚČOVÉHO SLOVA PRI NADOBÚDANÍ SLOVNEJ ZÁSObY TURECKÉHO JAZYKA U ŠTUDENTOV STREDNEJ ŠKOLY<sup>1</sup>

*Veronika Matušková, Martin Jakubek*

### Abstrakt

Metóda kľúčového slova (z angl. keyword method) je v súčasnosti jedna z najviac diskutovaných mnemotechnických stratégií. Táto štúdia skúma jej efektívitu v porovnaní s mechanickým učením pri nadobúdaní slovnej zásoby u 61 študentov slovenskej strednej školy. Dáta boli získané z dvoch testov slovnej zásoby a vyhodnotené použitím Mann-Whitneyho U testu. Zistili sme, že skupina s metódou dosiahla signifikantne lepšie výsledky ako skupina s mechanickým učením. Participanti boli tiež požiadaní o písomnú spätnú väzbu na používanie metódy. Na záver sú podané návrhy na zlepšenie vyučovacieho procesu.

**Kľúčové slová:** mnemotechnika, metóda kľúčového slova, nadobúdanie slovnej zásoby, pamäťové učebné stratégie

## EFFECTIVELY ON LANGUAGES? THE USE OF THE KEYWORD METHOD FOR TURKISH LANGUAGE VOCABULARY ACQUISITION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

### Abstract

*The keyword method is nowadays one of the most discussed mnemonic strategies. This study investigates its effectivity in comparison to rote learning for vocabulary acquisition in 61 Slovak high school students. The data were obtained from two vocabulary tests and analysed using Mann-Whitney U test. We found out that the keyword group obtained significantly higher scores than the rote-learning group. Participants were also asked to provide a written feedback on the use of the method. Finally, suggestions are made to improve the learning process.*

**Keywords:** mnemonics, keyword method, vocabulary acquisition, memory learning strategies

---

*Došlo do redakcie: 20. 12. 2013*

*Schváleno k publikaci: 15. 12. 2014*

---

<sup>1</sup> Článok vychádza z príspevku, ktorý odoznel na 13. ročníku Medzinárodnej vedeckej konferencii študentov v Košiciach (2013).

## Úvod

Mnoho teórií nadobúdania jazykových znalostí, ako aj empirických výskumov, vyzdvihuje slovnú zásobu ako nevyhnutnú pre používanie jazyka (Oxfordová, 2003; Vlčková, 2005). Je však zbytočné, keď sa študenti naučia množstvo nových slov, ale nedokážu ich udržať alebo vytiahnuť z dlhodobej pamäte. Podľa Weiovej (2007; in Jenpattarakul, 2012) sa v súčasnosti venuje najväčšia pozornosť práve retencii v dlhodobej pamäti. Študenti musia byť schopní nielen naučiť sa množstvo slov, ale si ich aj pamätať. Preto sa vyvinuli pamäťové stratégie využívajúce pomôcky uľahčujúce zapamätávanie ako zvuky, obrazové predstavy, pohyby, akronymy a podobne (Oxfordová, 2003). Vlčková (2007) skúmala používanie rôznych stratégií pri učení sa cudzích jazykov u žiakov základných škôl a u študentov gymnázií v Čechách. Najviac využívané sú kompenzačné stratégie (ako odhadovanie podľa kontextu a prispôbenie nových informácií znalostiam), najefektívnejšie metakognitívne (napr. monitorovanie chýb v učení, rozloženie učenia v čase) a kognitívne (napr. precvičovanie, zvyrazňovanie, analyzovanie).

Z pamäťových stratégií je najčastejšie využívané opakovanie; v ich využívaní sa však zistili veľké nedostatky. Dôvodom je pravdepodobne ich neznalosť študentmi, ako aj učiteľmi. Nedá sa však podľa autorky hovoriť o neefektivite týchto stratégií, skôr o ich používaní na nižších úrovniach jazykovej kompetencie. Pokročilejší a úspešnejší žiaci ich využívajú menej, pretože ich už toľko nepotrebnú, naopak pomôcť dokážu žiakom v začiatkoch osvojovania si jazyka.

## Metóda kľúčového slova

Spomedzi veľkého počtu pamäťových stratégií sa ako jedna z najdiskutovanejších a najskúmanejších v procese zapamätávania učebného materiálu ukázala **metóda kľúčového slova (MKS; v angličtine keyword method, KWM)** (Atkinson, Raugh, 1974; Hauptmann, 2004; Shapirová, Waters, 2005; Jenpattarakul, 2012). Táto metóda je založená na **kombinácii auditívnej (sluchovej) a vizuálnej (zrakovej) asociácie** (Vlčková, 2005). Prvým krokom je rozpoznanie známeho (kľúčového) slova vo svojom jazyku, ktoré znie podobne ako nové cudzie slovo (auditívna asociácia – vytvoríme napríklad slovenské kľúčové slovo *tri uši* pre litovské slovo *triušis*, čo znamená zajac). Druhým krokom je vygenerovanie predstavy určitého vzťahu medzi cudzím a kľúčovým slovom (vizuálna asociácia – predstavenie si zajaca s tromi ušami). Túto interakciu si musí študent živo predstaviť. Môže sa mu síce zdať nezmyselná, ale čím je nezvyčajnejšia, tým je efektívnejšia (Solso, 1998; in Shapirová, Waters, 2005). Uvedené cudzie slovo si tak pomocou kľúčového zapamätáme a vybavíme ľahšie.

Môžeme povedať, že MKS čiastočne vychádza z **Paiviovej teórie duálneho kódovania**. Základom teórie je myšlienka, že pre reprezentáciu a spracovanie informácií existujú dva oddelené systémy – verbálny a neverbálny. MKS, ako aj ďalšie mnemotechniky, využíva efektívne oba tieto systémy, keďže jej hlavným prvkom je vizuálna informácia v interakcii s verbálnou. Informácia tak vstupuje do mozgu dvoma kanálmi a to, ktorý kanál je primárne zapojený, závisí od konkrétosti prijímanej informácie (Hauptmann, 2004). Pri konkrétnych slovách, ako napríklad *mačka*, máme tendenciu vytvoriť mentálny obraz daného objektu, zatiaľ čo pri vizuálnej reprezentácii objektu (napríklad mačky) nás napadne jeho názov. Paivio teda vidí pozitívny vplyv konkrétnej informácie na ukládanie do pamäti, pretože táto sa kóduje vizuálne aj verbálne, zatiaľ čo abstraktná informácia len verbálne. MKS využíva tento poznatok – ak študent spojí cudzie slovo s konkrétnym kľúčovým, zapojí oba systémy, čo zabezpečí lepšie uloženie do pamäti (Hauptmann, 2004).

Zaujímavý pohľad prináša autorka **McPhersonová** (2012, s. 21). Podľa nej sa pri učení sa cudzieho jazyka môžeme stretnúť so štyrmi kategóriami slov:

1. Slová, ktoré sú nám známe, pretože sú rovnaké alebo podobné v našom jazyku (alebo inom, ktorý ovládame).
2. Slová, ktoré sú známe, pretože zahŕňajú slová v danom jazyku, ktoré už vieme (napr. príslušná slovesná forma alebo spájanie slov).
3. Slová, ktoré sa podobajú na už známe slovo s rovnakým alebo podobným významom.
4. Slová, ktoré sa neasociujú so žiadnym doteraz známym slovom.

Zdá sa, že len v poslednom prípade, keď nemôžeme využiť žiadne predchádzajúce asociácie, je dôležitá kapacita fonologickej krátkodobej pamäti (t.j. koľko slov sú študenti schopní zopakovať). Obzvlášť tým, ktorých kapacita je limitovaná, pomáhajú stratégie ako mnemotechnika, v našom prípade metóda kľúčového slova. Čím viac znalosť cudzieho jazyka narastá, tým viac asociácií (v tzv. zhlukoch – „chunks“) vieme vytvoriť, a tým menší má MKS prínos.

### Výskumy účinnosti metódy kľúčového slova

Veľký počet experimentov zaznamenal **vysokú efektivitu MKS**. Jedným z najbežnejších výskumných dizajnov je porovnanie MKS a ďalších metód nadobúdania slovnej zásoby. Podľa výskumu **Atkinsona a Raugha** (1975), v ktorom si americkí študenti zapamätali až 120 ruských slov za 3 dni, je MKS účinným nástrojom pri nadobúdaní množstva slov v krátkom čase. Títo kognitívni psychológovia vzbudili veľký záujem o jej ďalšie skúmanie a tiež sa považujú za **autorov termínu „keyword method“**. McDaniel a Pressley (1989; in Shapirová, Waters, 2005) zistili, že MKS je oveľa účinnejšia v porovnaní s kontextovým učením. Brown a Perry (1991; in Hauptmann, 2004) navrhujú tieto dve metódy spojiť, čo sa ukázalo ako najefektívnejšie. Shapirová a Waters (2005) manipulovali aj s ďalšou premennou – to, či si účastníci sami generovali kľúčové slová, alebo im boli priamo ponúknuté. Hoci nezistili štatisticky významný rozdiel medzi týmito skupinami, ukázali na dôležitosť vizuálnej predstavivosti ako kľúčovej v MKS. Nezáleží podľa nich na tom, ako je predstava generovaná, dôležité je, aby sa dala ľahko spojiť s cudzím slovom. Chenová (2006; in Jenpattarakul, 2012) ale podobným experimentom v prostredí triedy dospela k záveru, že lepšie výsledky dosiahla práve skupina s ponúknutými kľúčovými slovami ako skupina, ktorá ich mala sama generovať. Študenti majú podľa nej zo začiatku ťažkosti s vlastným vytváraním a predstavivosťou, čo môže sťažiť používanie metódy v novom kontexte. Aplikovať metódu v nových úlohách sa zrejme naučia až skúsenosťami.

Iné štúdie sa zaoberali aplikovateľnosťou MKS u jedincov s poruchami učenia, kde sa zistili rozporuplné výsledky. Mastropieri et. al. (1990; in Shapirová, Waters, 2005) zistili, že žiaci s poruchami učenia si viac pamätali konkrétne aj abstraktné slová s pomocou MKS, než vplyvom bežnej inštrukcie; Conduis et. al. (1986; in Shapirová, Waters, 2005) zistili dokonca vyššiu zapamätateľnosť aj o 10 týždňov. Pearlman (1990; in Shapirová, Waters, 2005) ale upozorňuje, že MKS je pre týchto žiakov príliš náročná, priama inštrukcia zabezpečila lepšie výsledky. Skúmal však málo probandov s rôznym stupňom poruchy. Môžeme teda predpokladať, že vyšší stupeň poruchy znižuje efektivitu metódy, nedokazuje ale, že MKS je pre túto populáciu vyslovene neefektívna.

Obmedzením väčšiny týchto štúdií by mohlo byť to, že sa skúmali v laboratórnych podmienkach a nie v skutočnom prostredí triedy. **Hauptmann** (2004) preto vypracoval rozsiahly výskum, v ktorom **integroval MKS do vyučovacích osnov**. Jeho výsledky nielenže dokazujú flexibilitu a adaptabilitu metódy, ale majú aj vyššiu ekologickú validitu. Podobne postupoval aj Jenpattarakul (2012), ktorého skupina thajských študentov dosiahla o mnoho vyššie výsledky s použitím MKS ako s mechanickým učením. Okrem toho sa podľa jeho záverov rozvíja aj predstavivosť študentov.

Existujú avšak aj **výskumy, ktoré efektivitu MKS nepotvrdzujú**. Vo svojej štúdii na adolescentoch aj dospelých v školskom prostredí ukázali Campos, Amor a Gonzálezová (2003), že

mechanické zapamätávanie je výrazne účinnejšie ako učenie sa pomocou MKS. Jej „zlyhanie“ pripisujú hlavne jej nedostatočnému tréningu u študentov. Poukazujú aj na niektoré problémy, či už iných výskumných dizajnov alebo samotnej metódy. Výsledky dosiahnuté v laboratórnych podmienkach sú podľa nich zvyčajne lepšie ako výsledky z relatívne prirodzeného prostredia triedy, kde sú študenti v skupine, nie sami; rovnako môže zohrávať úlohu aj ich individuálne tempo. Aj dlhodobá zapamätateľnosť môže byť horšia, ak študentovi napadne iné kľúčové slovo, ako bolo ponúknuté, teda ak je pôvodná reprezentácia nahradená. Svoju úlohu zohráva aj doba, po akej boli probandi testovaní. Navrhujú preto modifikovať MKS, aby bola použiteľná v reálnom prostredí triedy a pre veľké skupiny študentov.

Wyra, Lawson a Hungiová (2007) zvolili iný prístup k metóde. Vo svojej štúdií sa zamerali na **vplyv tréningu** v používaní MKS a **schopnosti predstavivosti** u probandov, ktorú oni sami hodnotili na škále. V porovnaní s používaním MKS bez tréningu bola „trénovaná“ skupina výkonnejšia v oboch smeroch vyvolávania z pamäti – nielen pri generovaní cudzieho slova, keď mali ponúknutý preklad, ale aj prekladu, keď mali ponúknuté cudzie slovo. Nakoniec probandi, ktorí v dotazníku ohodnotili svoju schopnosť predstavivosti ako vysokú, dosiahli lepšie výsledky, ako probandi s podľa nich nízkou mierou predstavivosti.

Aj Oxfordová (1990; in Jenpattarakul, 2012, s. 572) potvrdila dôležitosť vizuálnej predstavivosti pri zapamätávaní z niekoľkých dôvodov: „Po prvé, väčšina študentov preferuje vizuálne učenie. Po druhé, kapacita mozgu pre vizuálne informácie je vyššia ako pre verbálny materiál. Po tretie, zhluky informácií najefektívnejšie prechádzajú do dlhodoobej pamäti cez vizuálne obrazy. A nakoniec, obrazy sú účinné pri znovuvybavovaní.“ Aj v spomínanom výskume Vlčkovej (2007) patrili stratégie využívajúce predstavivosť k najpoužívanejším (priestorovú, kreslenie a pod.).

Užitočnú sumarizáciu výskumných zistení uvádza Dunlosky et al. (2013). Výhodami MKS sú podľa nich zovšeobeciteľnosť na rôzne cudzie jazyky, použiteľnosť u rôznych vekových kategórií a tiež u študentov s poruchami učenia, schopnosť transferovať naučené slová na iné úlohy (tvorba viet a pod.). Avšak jej použiteľnosť je limitovaná na špecifické, tzv. „*keyword-friendly*“ slová (napr. konkrétne podstatné mená), s ktorými aj väčšina vyššie spomenutých výskumníkov operovala. Ďalej, nie každý je schopný generovať vhodné kľúčové slová a interakcie, niekedy ani samotní učitelia. Najviac znepokojujúce však podľa nich je, že zapamätateľnosť nie je dlhodobá. Štúdie, v ktorých si študenti pamätali slová aj po niekoľkých týždňoch, zahŕňali niekoľkonásobné testovanie toho istého materiálu, čo ukazuje na vplyv stratégie opakovania a učenia z testovania. Wang a Thomas (1995, in Dunlosky et al. 2013) pri použití neskoršieho testu dokonca zistili, že participanti používajúci MKS boli signifikantne horší ako skupina s mechanickým učením. Ich experiment ukázal, že MKS urýchľuje zabúdanie. Dôvodom môže byť, že študenti pri dekódovaní predstáv po dlhšom čase majú problém rozhodnúť sa, ktorá časť interakcie je hľadané cudzie slovo (napríklad pri predstave zajaca s tromi ušami – *triušis bolo ucho alebo zajac?*). V našom experimente sa tiež vyskytol problém so zamieňaním kľúčového slova a samotného významu. Nakoniec, energia vložená do vytvárania kľúčových slov nemusí byť najvhodnejšie strávený čas, vzhľadom na to, že existujú stratégie podľa autorov efektívnejšie a menej časovo náročné (pre hodnotenie ďalších stratégií vid' Dunlosky et. al., 2013).

## Náš výskumný plán

MKS sa v súčasnej dobe na Slovensku využíva podľa našich vedomostí intuitívne, na základne preferencií jednotlivých lektorov. Študenti sami ju veľa krát používajú v rôznych obmenách bez toho, že by o nej vedeli ako o metóde (napr. si slová pripodobňujú), pričom informovanosťou a tréningom by z nej mohli vyťažiť oveľa viac. Nezaregistrovali sme žiadne výskumné štúdie zaoberajúce sa jej účinnosťou v našich podmienkach. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli realizovať výskumný plán usilujúci sa o takéto overenie.

Na základe uvedeného cieľa výskumu sme sformulovali nasledujúce **výskumné otázky a hypotézy**:

**VO1. Ako efektívna je MKS pri okamžitom vybavovaní si slov cudzieho jazyka u študentov strednej školy v porovnaní s „klasickou“ metódou výučby – teda mechanickým zapamätávaním?**

**VO2. Líši sa trvácnosť zapamätaného materiálu pri použití MKS v porovnaní s mechanickým učením?**

**H1:** MKS je pri okamžitom vybavení výrazne efektívnejšia technika v porovnaní s mechanickým učením (efektivitu tu chápeme ako väčšie množstvo zapamätaných a správne reprodukovaných slov v teste).

**H2:** Trvácnosť zapamätaného materiálu je pri použití MKS dlhšia ako pri mechanickom učení (trvácnosť zapamätaného učiva sme opäť zisťovali testom o dva dni na to, ako bola uskutočnená prezentácia. Týmto testom chceme zistiť vplyv MKS na dlhodobú zapamätateľnosť).

## Metódy

### Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 61 študentov (2 triedy) Gymnázia Pierra de Coubertina v Piešťanoch vo veku 17-19 rokov (priemerný vek 17,75; št. odchýlka 0,62). Nikto z nich sa dovtedy s turečtinou ani s MKS nestretol a žiaden študent netrpel poruchou učenia. 31 študentov tvorilo skupinu pracujúcu s metódou (MET), 30 študentov kontrolnú skupinu bez metódy (nMET). Našou snahou bolo zachovať rovnaký počet chlapcov a dievčat v oboch skupinách.

Výskum bol dobrovoľný a anonymný, účastníci boli informovaní, že z neho môžu kedykoľvek vystúpiť. Na štatistické spracovanie dát boli potrebné iba údaje o veku a pohlaví, ostatné výsledky boli zakódované evidenčným číslom. Účastníci podpisom informovaného súhlasu potvrdili účasť na výskume (pri študentoch mladších ako 18 rokov podpísali informovaný súhlas ich zákonní zástupcovia).

### Výskumný dizajn

Inšpiráciou našej štúdie boli výskumy Atkinsona a Raugha (1975) v použitých slovách a Shapirovej a Watersa (2005) v dizajne. Ako výskumnú metódu sme zvolili formu **komparatívneho výskumu**, študenti boli do skupín zaradení na základe príslušnosti k triede. Z dôvodu porovnania jazykovej úrovne týchto tried sme ich požiadali o známky z angličtiny na koncoročnom vysvedčení v 3. ročníku a polročnom vysvedčení v 4. ročníku (obe triedy mali v 3. ročníku rovnakú učiteľku anglického jazyka a v 4. ročníku boli delení na dve skupiny, pričom sa zhodovala učiteľka v jednej z nich). Výskum sa uskutočnil 2 mesiace pred udelením polročného vysvedčenia. Porovnanie známok sa nachádza v tabuľke 3.1. v časti Výsledky.

Pre skúmanie efektivity MKS bola vybraná **turečtina** ako cudzí jazyk, s ktorým sa študenti doteraz nestretli. Slová použité vo výskume sme vyberali na základe pamäťového testu LGT 3 (1986), doplnené z experimentu Atkinsona a Raugha (1975). Z vybraných 20 cudzích slov boli všetky podstatné mená, z toho 10 konkrétnych a 10 abstraktných.

**Skupina s metódou (MET)** bola oboznámená a poučená o používaní metódy kľúčového slova. Formou powerpointovej prezentácie boli v litovskom jazyku uvedené 3 príklady (*triušis - zajac, lietus - dážd', žuvis - ryba*), v ktorých účastníci videli použitie metódy a spôsob, akým im budú ostatné (testové) slová prezentované. Následne bolo **prezentovaných 20 tureckých slov s výslovnosťou** (každé slovo v oboch skupinách vyslovil experimentátor jedenkrát), slovenským **prekladom, ponúknutým kľúčovým slovom** a pre lepšiu predstavivosť aj **obrázkom znázorňujúcim interakciu** kľúčového slova s prekladom. Voľba kľúčového slova

experimentátorom je dôležitý aspekt metódy. V súlade s Atkinsonom a Raughom (1975, s. 127) sme volili kľúčové slová na základe niekoľkých kritérií: „(1) kľúčové slovo znie čo najpodobnejšie k časti alebo celému zneniu cudzieho slova; (2) obrazová predstava spájajúca kľúčové slovo a slovenský preklad je čo najjednoduchšie znázornená; a (3) kľúčové slovo je odlišné od iných kľúčových slov použitých v teste. Prvé kritérium dovoľuje flexibilitu vo voľbe kľúčového slova, pretože akákoľvek časť cudzieho slova môže byť využitá ako kľúčový zvuk. Druhé kritérium zabezpečuje, aby bola ponúknutá obrazová predstava čo najlepšie osvojiteľná. Tretím kritériom sa snažíme vyhnúť dvojznačnosťam, ktoré by sa mohli vyskytnúť, ak by bolo kľúčové slovo spojené s viacerými cudzími slovami v jednom bloku slovnej zásoby.“

Každé slovo mali študenti možnosť vidieť po dobu **15 sekúnd**. Tento čas sme zvolili podľa Shapirovej a Watersa (2005), podľa ktorých by dlhšia prezentácia znížila efektivitu MKS. Hneď po prezentácii mali vypočítať 6 jednoduchých matematických príkladov, ktoré slúžili ako distraktor, aby sme zamedzili efektu čerstvosti. Následne mali 4 minúty na vyplnenie **prvého testu**, v ktorom mali napísať slovenský preklad k prezentovaným tureckým slovám. Použitých bolo všetkých 20 slov v poprehadzovanom poradí, aby sa zabránilo efektu čerstvosti a novosti (v nasledovnej forme: *vakit* .....; *baston* ..... , čo sú príklady použitých testových slov, *vakit* znamená čas, *baston* palica ).

**Skupina bez metódy (nMET)** dostala tiež formou powerpointovej prezentácie najskôr 3 litovské slová ako príklad, následne **rovnakých 20 tureckých slov**, ale len **so slovenským prekladom**, bez obrázku a kľúčového slova. Inštruovaní boli k tomu, aby sa snažili zapamätať si slová **mechanickým učením**. Rovnako ako skupina s metódou mali na každé slovo **15 sekúnd**, potom nasledoval distraktor v podobe 6 matematických príkladov a opäť štvorminútový test, ktorý mal preveriť okamžitú zapamätateľnosť slov. Obe skupiny sa testu zúčastnili v doobedných hodinách, v rovnakej miestnosti a za použitia rovnakého dataprojektora a počítača.

Po uplynutí **2 dní od prezentácie** dostali participanti oboch skupín **druhý** štvorminútový **test**, ktorý mal preveriť dlhodobú zapamätateľnosť. Použité slová boli rovnaké, len v inom poradí ako v prvom teste, aby sme zabránili nežiaducim efektom. Druhého testu sa zúčastnili všetci participanti skupiny bez metódy, ale len 23 participantov skupiny s metódou z pôvodných 31 (neboli v ten deň prítomní v škole). Skupinu bez metódy sme na záver tiež oboznámili s používaním MKS. Všetky výsledky boli následne vyhodnotené pomocou štatistického programu SPSS a G\*power. Navyiac sme študentov skupiny s metódou v závere výskumu požiadali o dobrovoľnú **písomnú spätnú väzbu** na používanie metódy (nechali sme im voľný priestor na vyjadrenie). Naším cieľom bolo okrem zistenia výslednej efektivity MKS načrtnúť aj názory samotných učiacich sa. Výpovede dvoch študentov sú komentované v časti Diskusia. Výskum sa stretol s pozitívnym ohlasom zo strany študentov, ktorý prejavili napríklad záujmom o výsledky.

## Výsledky

V tabuľke 1. sú uvedené priemerné známky jednotlivých tried. Môžeme predpokladať, že triedy majú porovnateľnú úroveň anglického jazyka. Dáta nie sú normálne rozložené ( $\text{sig} < 0,05$ ), čo je pravdepodobne spôsobené tým, že participanti výskumu sú študentmi jedného gymnázia.

Tab. 1 Priemerné známky z angličtiny v jednotlivých skupinách

	Skupina s metódou		Skupina bez metódy	
	3. ročník	4. ročník	3. ročník	4. ročník
Priemer	1,94	1,97	1,87	1,82
Štandardná odchýlka (SD)	0,77	0,88	0,97	0,81

Tabuľka 2 uvádza základné výsledky v jednotlivých skupinách vzhľadom na použitie metódy. Nezamietame, že rozloženie dát v skupine s metódou bolo normálne v prvom teste (sig=0,110; N=31) aj v druhom teste (sig = 0,057; N=23), tiež v druhom teste v skupine bez metódy (sig=0,641; N=30), ale zamietame normalitu dát v prvom teste v tejto skupine (sig=0,012; N=30). Rozhodli sme sa preto na analýzu použiť neparametrický Mann-Whitneyho U test. Z tabuľky vyplýva, že priemerný počet zapamätaných slov je signifikantne vyšší u skupiny s metódou v porovnaní so skupinou bez metódy v prvom teste (U=281,000; sig= 0,007), ako aj v druhom teste (U=160,500; sig=0,001). MKS sa teda javí vo významnej miere efektívnejšia ako mechanické učenie v okamžitom testovaní slovnej zásoby (hypotéza H1), ako aj v teste 2 dni po prezentácii (hypotéza H2). Sila testu je (pri predpokladanej veľkosti efektu 0,5) 0,59.

Tab. 2 Porovnanie efektivity metódy kľúčového slova a mechanického učenia pri zapamätávaní slov

Test slovnej zásoby	Zaradenie v skupine	N*	Stredné poradie	Súčet poradií	Priemer	SD**	Skupin. medián	Mann-Whitney test	Asymp. sig. (2-tailed)
Hneď po prezentácii	MET	31	36,94	1145,00	15,55	1,93	15,33	U = 281,000	0,007
	nMET	30	24,87	746,00	12,97	3,71	14,10		
2 dni po prezentácii	MET	23	35,02	805,50	14,96	1,85	15,25	U = 160,500	0,001
	nMET	30	20,85	625,50	11,23	4,43	11,40		

\* počet participantov

MET – skupina s metódou

\*\* štandardná odchýlka

nMET - skupina bez metódy

## Diskusia

Naším výskumom sme dosiahli viaceré zaujímavé výsledky. MKS sa ukázala ako výrazne efektívnejšia metóda pri učení sa slov cudzieho jazyka ako mechanické zapamätávanie. Pomáha lepšie udržiavať slová v dlhodobej pamäti, jednoduchšie ich vybavovať a prostredníctvom kľúčových slov upevňuje aj výslovnosť. Tieto zistenia sú v súlade s Jenpattarakulom (2012), Hauptmannom (2004) aj Atkinsonom a Raughom (1975). Môžeme teda povedať, že hypotézy H1 a H2 sa potvrdili, hoci na úplné zodpovedanie H2 by bolo vhodné skúmať rozsiahlejšie časové obdobie.

Skupina s metódou dosiahla v oboch testoch konzistentnejšie výsledky ako skupina bez metódy. Rozdiel môžeme vysvetliť tým, že 15 sekúnd na 1 slovo (prispôbený podľa metódy) nemuselo stačiť skupine bez metódy na zapamätanie, nie všetci sa mechanicky učia rovnako rýchlo. Študenti ale mohli použiť aj iné pamäťové stratégie, ktoré sme nemali podchytené. Predpokladáme to na základe výrazne dobrých výsledkov v oboch testoch u niektorých z nich. Avšak, skupina s metódou

niekedy zamieňala odpovede s kľúčovými slovami – vyskytlo sa to u 6 probandov v 1. teste a u jedného v 2. teste. Možno je to preto, lebo boli doteraz zvyknutí na mechanické učenie a metóda je pre nich nová, alebo sa len dostatočne nesústredili.

Zistili sme, že niektoré slová sa lepšie pamätali bez použitia metódy. Pravdepodobne to bolo spôsobené nevhodne zvoleným kľúčovým slovom, ktoré sa študentom zle predstavovalo alebo spájalo.

Dvaja participanti poskytli po experimente nasledujúcu písomnú spätnú väzbu na MKS: „Vyžaduje si veľa úsilia zo strany učiteľa, nakoľko slov je veľa a na každé vymyslieť takúto podobnosť by trvalo veľmi dlho“ a „na učenie je to dobré, ale minie sa príliš veľa času na prípravu - obrázky a podobne“. Treba povedať, že hľadanie niektorých asociácií môže naozaj trvať dlhšie, a že nájsť kľúčové slovo na každé cudzie slovo zrejme nie je možné; ľahko sa dá využiť vtedy, ak nám asociácia napadne v krátkom čase. Avšak, nie všetky kľúčové slová musí ponúkať učiteľ. Výučba tiež nemusí prebiehať formou prezentácie a obrázkov. Je na študentovi, ako využije svoju predstavivosť a kreativitu. Myslíme si, že tieto názory majú príčinu v nedostatočnom pochopení spôsobov využívania metódy. Mrzí nás však, že sa do vyjadrenia nezapojilo viac študentov, pretože názory z ich strany by boli pre nás veľmi cenným materiálom; sú to nakoniec oni, ktorým má metóda priniesť najväčší úžitok. V dotazníku alebo iných formách hodnotenia od participantov (ako napr. Jenpattarakul, 2012) vidíme prínos pre budúci výskum.

Sme si samozrejme vedomí aj niektorých **limít výskumu**, ktoré mohli skresliť jeho výsledky. Výskumná vzorka nebola vybraná náhodne, boli to študenti len jedného gymnázia, ktorí boli do skupín zaradení na základe príslušnosti k triede. Ďalej, veľkosť vzorky nie je dostatočná na zovšeobecnenie na populáciu. Pre ďalší výskum preto navrhujeme rozšíriť vzorku aj o odborné a inak zamerané školy.

Rozdiel mohla spôsobiť aj dĺžka štúdia jazyka jednotlivých tried. Avšak ich jazyková úroveň bola porovnateľná (viď tabuľka 3.1.) a ani jedna trieda sa s metódou dovedy nestretla. Uvedomujeme si tiež, že 2 dni od prezentácie nemusia byť dostatočne dlhý čas na ukázanie vybavenia z dlhodobej pamäti. Hoci podľa Ebbinghausovej krivky zabúdania zabudneme do 2 dní približne 70 % informácií, bolo by dobré overiť, koľko si študenti pamätajú aj po dlhšom časovom úseku.

V preteste sme sa zamerali najmä na jazykové hodnotenie jednotlivých študentov. Samozrejme nezamietame, že rozdiely mohli byť spôsobené aj inými aspektmi, napríklad východiskovou úrovňou kognitívnych schopností. Hodnotenie sme považovali za dostatočné vzhľadom na to, že probandi boli študenti jedného gymnázia prijatí na základe prijímacích skúšok a do tried rozdelení náhodne. Rozhodli sme sa tak aj vzhľadom na obmedzené časové možnosti pri realizácii výskumu. Avšak do budúca by sme určite využili aj sebaopisujúce škály či objektívne hodnotenie pamäťových schopností.

Isté nedostatky tu môžu byť aj z hľadiska použitej metódy. Vo výskume Atkinsona a Raugha (1975) bolo použitých až 120 slov a z nich náhodne vybrané slová sa objavili v teste. Ukázali tak výraznú efektivitu MKS pri veľkom množstve textu. Počet slov v našom výskume bol pomerne malý a dal sa zvládnuť aj mechanickým zapamätávaním. Ďalej, asociácie k tureckým slovám navrhla realizátorka výskumu, pretože inak by sa muselo brať do úvahy individuálne tempo pri ich tvorbe samotnými študentmi, ktoré môže byť odlišné. Podľa vyššie spomínaných autorov, to, či si študent sám volí kľúčové slovo, alebo ho má ponúknuť, nerobí veľký rozdiel vo výkone. Probandi sa síce zdali byť o niečo menej efektívni pri generovaní vlastných kľúčových slov, ale kľúčové slová by mali byť ponúknuté, len ak ich subjekt vyžaduje. Táto *metóda výberu* sa ukázala ako najviac preferovaná. Navyše, čím si boli probandi istejší, vyžadovali kľúčové slová menej. Zdá sa teda, že poskytovanie kľúčových slov je lepšie pre začiatočníkov. Postupne, ako sa subjekt oboznámi s metódou a jazykom, táto opora je preňho menej užitočná.

Za limitu by sme mohli považovať aj použitie stratégie študentmi. Nemali sme pod kontrolou, či študenti skupiny bez metódy naozaj použijú mechanické zapamätávanie, a nie iné stratégie, ktoré



majú overené. Navyše, keďže pracovali v skupine a nie individuálne, mohli si výsledky skontrolovať so susedom. Rovnako to platí aj pre skupinu pracujúcu s metódou. Ako sme už spomínali, MKS bola pre nich nová, naučili sa ju používať prakticky v ten deň a bez ďalšieho tréningu. Ak chceli dosiahnuť v teste čo najlepšie výsledky, mohli sa vrátiť k overeným stratégiám. Preto v súlade s Wyrom, Lawsonom, Hungiovou (2007), Jenpattarakulom (2012) a Chenovou (2006; in Jenpattarakul, 2012) navrhujeme pre ďalšie skúmanie efektivity MKS najskôr poskytnúť študentom tréning.

### Zhrnutie a implikácie

Cieľom našej štúdie bolo skúmať a kriticky zhodnotiť efektivitu metódy kľúčového slova pri učení sa slovnnej zásoby cudzieho jazyka v podmienkach nášho školstva. Na základe predchádzajúcich zhrnutí navrhujeme predstaviť metódu študentom na príkladoch, naučiť ich s ňou pracovať a nechať na nich samých, či a pri akých slovách ju budú uplatňovať.

Výpovede žiakov vo výskumoch (napr. Vlčková, 2007) naznačujú, že pamäťové stratégie sú podporované a vyučované len obmedzene. Preto najrozšírenejšou je opakovanie, a jeho efektivitou sa už málokto zaoberá. Hlavným motívom tejto štúdie bolo práve tento pohľad u žiakov zmeniť a ukázať, že existujú aj iné možnosti rozvoja ich práce. Stratégie sú naučiteľné a sprostredkovateľné, dokonca už len jednoduché informovanie žiakov má vplyv na mieru ich využívania. Ak učiteľ žiakom hovorí, ako sa učiť, používajú stratégie viac. Tiež sa ukazuje, že čím viac stratégie využívajú, tým majú lepšiu znalosť jazyka a naopak. A pre učenie cudzieho jazyka je ich význam snáď ešte dôležitejší – pretože cudzí jazyk človek zabúda rýchlo, pokiaľ ho nepoužíva. Nakoniec, autorky Vlčková a Lojová (2010) považujú za dôležité pomáhať žiakom vytvárať si také stratégie, prostredníctvom ktorých sa cieľový jazyk stane súčasťou ich každodenného života a budú ho využívať a rozvíjať aj po skončení školy.

Preto náš ďalší návrh je, aby učiteľ naučil študentov pracovať aj s inými technikami. Jazykovi lektori by mali byť oboznámení s inventárom rôznych stratégií a prostredníctvom tréningu ich rozvíjať u svojich študentov, nenechať slovnú zásobu len na nich samotných (Linová, 2008). Ako zhrnuli aj Škoda a Doulík (2011), neexistuje všeobecne platná univerzálna metóda a každému vyhovuje niečo iné. „Zatiaľ čo učiaci sa jedinec skôr dospieva k nájdeniu preňho najefektívnejšej stratégie učenia, učiteľ by mal smerovať k ovládnutiu čo najpestrejšej škály stratégií a ich flexibilnému používaniu“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 168).

### LITERATÚRA

ATKINSON, R. C. & RAUGH, M. C. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126-133.

CAMPOS, A., GONZÁLES, M. A. & AMOR, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. *The Journal of General Psychology*, 130, 399-413.

DUNLOSKY, J. et. al. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.

HAUPTMANN, J. (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation*. Dissertation thesis. Leicester: University of Leicester.

- JENPATTARAKUL, W. (2012). The impact of keyword technique on the students' vocabulary retention ability in an EFL class. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 565-573.
- LIN, CH. (2008). *Learning German Vocabulary: An Investigation into Learners' Use of Vocabulary Learning Strategies*: Dissertation thesis. Waterloo: University of Waterloo.
- LOJOVÁ, G. & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- MARŠÁLKOVÁ, L., MESÁROŠOVÁ, B. & HRABOVSKÁ, A. (1986). *LGT 3*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- McPHERSON, F. (n.d.). *Learning another language: a collection of articles on language learning from the Mempowered website* [online]. [cit. 2012-12-31]. Dostupné na WWW: <http://www.memory-key.com/sites/default/files/books/language.pdf>.
- OXFORD, R. (2003). *Language learning styles and strategies. An overview*. Oxford: GALA.
- SHAPIRO, L. M. & WATERS, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9, 129-146.
- ŠKODA, J. & DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- VLČKOVÁ, K. (2005). *Strategie učení cizímu jazyku*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita.
- VLČKOVÁ, K. (2007). Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *ORBIS SCHOLAE*, 2, 82-91.
- WYRA, M., LAWSON, M., & HUNGI, N. (2007). The mnemonic keyword method: The effects of bidirectional retrieval training and of ability to image on foreign language vocabulary recall. *Learning and Instruction*, 17, 360-371.

#### O autoroch

**Bc. Veronika Matušková** je študentkou psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Cudzie jazyky patria medzi jej najväčšie záľuby.

#### Kontaktní údaje:

Adresa: FF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava  
E-mail: veronika.matuskova@hotmail.com

**PhDr. Martin Jakubek, PhD.** pôsobí na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, na katedre psychológie ako odborný asistent so zameraním na všeobecnú psychológiu.

#### Kontaktní údaje:

Adresa: FF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava  
E-mail: jakubek@fphil.uniba.sk

---

Matušková, V. & Jakubek, M. (2014). Efektívne na jazyky? Využitie metódy kľúčového slova pri nadobúdaní slovnej zásoby tureckého jazyka u študentov strednej školy. *E- psychologie* [online], 8, 4, 1-10 [cit. vložit datum citování]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/matuskova-jakubek.pdf>>. ISSN 1802-8853.