

Mária Beláková (Trnava)

ILUSTROVANÁ ETYMOLOGICKÁ MAPA AKO NÁSTROJ ZISŤOVANIA PREKONCEPTOV O OBSAHOVEJ STRÁNKE PROPRIÍ

ILLUSTRATED ETYMOLOGICAL MAP AS A TOOL FOR DETECTING THE PRECONCEPTIONS ABOUT THE CONTENT OF PROPER NAMES

This study deals with illustrated etymological maps used as a new tool for detecting content preconceptions in proper names. This tool is characterized in the context of a constructivist education in which the error presents a desirable resource. Its application is realized in four phases and the greatest attention is paid to the third one – the analysis. The analysis points to more aspects of the graphical interpretation of the toponyms.

Key words

illustrated etymological map; preconception; constructivist education; proper name; graphic interpretation; motivation

Kľúčové slová

ilustrovaná etymologická mapa; prekoncept; konštruktivistická edukácia; proprium; grafická interpretácia; motivácia

Úvod

Ilustrovaná etymologická mapa (ďalej IEM) predstavuje autorský nástroj na aktivizáciu žiakov pri výučbe propriálnej problematiky, ale zároveň aj na zisťovanie prekonceptov o toponymách (v štúdiu venujeme pozornosť druhému aspektu). IEM sme prvýkrát použili v roku 2007, a to ako nástroj na zisťovanie schopnosti edukantov interpretovať kartograficky zaznačené propriá. IEM sme prezentovali vo viacerých čiastkových výstupoch (napr. Beláková, 2008, 2010, 2019a, b a i.), no dosiaľ sme ju nepopisali komplexne.

Hoci etymologické mapy nepredstavujú vo všeobecnosti neznámy prvok a vyskytujú sa na viacerých internetových stránkach, od IEM sa odlišujú zameraním i funkciou. Dostupné mapy sa orientujú na interlingválne kontakty apelatív, prevažne zo synchronného hľadiska. Propriálna lexika je spracovaná zriedkavo, napr. v *literal translation of country names*, kde sa ilustrácie sémanticky neviažu na choronymum, ale na charakteristiku územia (napr. *Austráliu* zastupuje symbol klokana /<https://i.redd.it/oclp6u2mtzi01.jpg/>, ktorý nezohľadňuje nominačné súvislosti – motiváciu južnou polohou, lat. apel. *austrālis* – slov. južný; /Špaňár – Hrabovský, 2012, s. 68/).

Prácou s mapou v česko-slovenskom vzdelávacom priestore sa zaoberalo niekoľko autorov (napr. Pupala – Mašková, 1997; Spousta, 2014; Tollingerová, 1976/77), no iba z aspektu geografických kompetencií, nie v súvislosti s jazykovým vzdelávaním, preto aj štúdie z tejto oblasti absentujú. Propriálnej problematike sa didaktici na Slovensku venujú okrajovo, prvenstvo zastávajú predovšetkým práce L. Sičákovej (2011, 2014 a i.) a M. Tkáčovej (2011) pre primárny stupeň vzdelávania, na sekundárnom stupni práce M. Belákovvej (2008, 2010, 2018, 2019a, b a i.). Lingvodidaktická literatúra nedisponuje pojmom etymologické cvičenie a neobjavuje sa ani v typológiách jazykových cvičení (napr. Betáková – Tarcalová, 1984; Liptáková et al., 2011). Onomasticky, najmä sémanticky zamerané cvičenia sú v didaktických materiáloch zastúpené zriedkavo, etymologické chýbajú úplne. Inšpiráciu pre prácu s IEM sme našli v etymologickom pozorovaní u G. Koša (2020).

Teoretickú onomastickú bázu tvoria práce V. Blanára, M. Majtána, R. Šrámka, I. Valentovej, J. Davida, M. Ološtiaka a iných.

1. Propriálna edukácia vo svetle onomastických východísk

V domácej onomastickej edukácii absentuje potreba recipovať etymologicko-tematický či lexikologicko-onomastický prístup (viac o tom Ološtiak /2018, s. 154/). Nominačné súvislosti (Ološtiak, 2018) a akcentácia základných funkcií proprií (vymedzených najmä V. Blanárom /1996b, 2003 a i. /; s dôrazom na komunikačnú funkciu R. Šrámkom /1996, 1999, 2003 a i. /) sa v edukácii nezohľadňujú. Úplne absentuje konštruktivistický prístup s potrebou zisťovať prekoncepty a pracovať s chybou. Práca s chybou je východiskovou pri implementovaní IEM do vyučovania, je želateľná aj nesprávna interpretácia autora IEM. Chyba však nie je žiaduca v prípade edukátora, hoci prax ukazuje opak. V mnohých prípadoch pedagógovia nesprávnym metodickým postupom vytvárajú miskoncepty,¹ napr. poučeniami typu „*vlastné mená sú slová, ktoré sa píše s veľkým začiatočným písmenom*“ (o tom viac napr. Beláková /2008/).² Závery vyplynuli z celoslovenského výskumu, ktorý sme realizovali v rokoch 2007 – 2008 a výsledky prezentovali v dizertačnej práci a rovnomennej monografii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (2008, 2010). Zaujímalo nás preto, aká je pripravenosť budúcich pedagógov³ danú problematiku vyučovať

¹ Úlohou IEM nie je zisťovať prekoncepty týkajúce sa všeobecného vymedzenia vlastného mena, na to slúžia prostriedky mentálneho mapovania, rozhovor a pod.

² Výsledky prieskumu sme prezentovali na konferencii ŠPÚ 18. 6. 2018 v dosiaľ nepublikovanom príspevku *Výzvy didaktiky slovenského jazyka v konštruktivistickom a komunikačne zameranom modeli*.

³ V roku 2018 sme 63 budúcim pedagógom zadali úlohu „*Určiť spomedzi súboru daných slov propriá*“ (Beláková, 2018b), čím sme sledovali schopnosť dešifrovať potenciálne proprium

a výsledky viacerých prieskumov boli rovnako nelichotivé. Publikovali sme ich v čiastkových štúdiách (napr. Beláková, 2018a, b, 2019a, 2019b). Hoci pri implementácii IEM ide o zisťovanie prekonceptov žiakov, základným predpokladom je erudovanosť pedagóga, preto sme venovali pozornosť aj tomuto aspektu. Výsledky však ukazujú, že študenti sa nie na všetkých pedagogických fakultách v dostatočnej miere pripravujú na výučbu onomastickej problematiky, čo v praxi spôsobuje, že následne pracujú s nesprávnymi kogníciami získanými ešte počas nižšieho sekundárneho vzdelávania. Komplexné chápanie propriálneho znaku redukujú na jeho grafickú podobu, na schopnosť žiaka namemorovať sa pravopis čo najväčšieho počtu onymických jednotiek. Za cieľ sa kladie nadobúdanie pravopisných návykov alebo informačných kognícií, utváranie metakognitívnych zručností – učiť žiaka vnímať ontogenetický status propria (Blanár, 1996a) v societe, proces propriálnej nominácie, a to aj v súvislosti s vhodne didakticky transformovanou problematikou vzťahových modelov nominačných motívov či slovtvorby toponým (v Českej republike im pozornosť venuje predovšetkým P. Štěpán, napr. 2012, 2014, 2015 a i.) prítomné nie je. Preto je nutné do centra záujmu postaviť sémantiku propriálneho pojmu, ktorá reflektuje onymický status propria a smeruje k utváraniu komplexného propriálneho obsahu. Komplexný obsah, vedenie o onymickom objekte, myšlienkový obraz sa u edukanta utvára postupne, dopĺňaním parciálnych obrazov o onymickom objekte, resp. korigovaním prekonceptov či miskonceptov. IEM je preto obrazom úrovne poznania informačno-etymologickej stránky proprií (súčasť sekundárneho významu propria; porov. David, 2017), ale aj extralingválnej stránky onymickej nominácie. Informačno-etymologická stránka proprií ako element individuálnych príznakov spolu so sémantikou propria utvárajú onymický status propria (Blanár, 1996b). Sémantiku (designáciu tvorenú generickými a diferenčnými príznakmi; Blanár /1996b, s. 32/) chápeme v súlade s J. Davidom (2017, s. 100) ako jednotu primárnych (status propria) a sekundárnych významov (premenný súbor vlastností realizovaný v komunikácii prezentovaný konotáciami, dobovým kontextom, známosťou propria;⁴ *ibid.*). Pri toponymách IEM sa prejavuje ako vzťah medzi pomenúvaným objektom, propriálnym pojmom a propriálnym výrazom (porov. aj výskumy L. Sičákovéj v oblasti sociálnych oným/2014/; I. Valentová /2018, s. 537/), ktoré disponujú generickým príznakom lokalizácie

spomedzi zorky slov zaznačených malými písmenami. Z 1473 názvov respondenti správne určili iba 152 lexém ako propriá, 1314 lexém považovali za apelatíva (bez schopnosti byť propriom), pretože za prvotný signál považovali minuskulu. Nedokázali identifikovať proprium v prípade nesprávnej grafickej podoby, čo bolo pre nás signálom nedostatočnej schopnosti reflektovať komplexnosť propria.

⁴ Keď sa budeme nižšie zmieňovať o sémantickej stránke propria, máme na mysli sekundárne významy.

(viazanosť na terén; Blanár /1996b/). Individuálne príznaky toponyma tvoria spolu s generickými (identifikačné a diferenčné) onymický (propriálny) obsah.⁵ Práve uvedomenie si onymického obsahu považujeme za konečný cieľ pri práci s IEM.

2. Ilustrovaná etymologická mapa v jazykovom vzdelávaní

Štúdia sa opiera o poznatky o mape ako kartografickom diele prezentujúcom realitu cez vizuálny jazyk (porov. Spousta, 2014), ktorý predstavujú konvenčné kartografické znaky a znaky jazykové – propriá (z toponymickej skupiny⁶). Je syntézou lingválneho a extralingválneho vyjadrenia reality, pričom geografické názvy tvoria jej elementárny stavebný prvok. Práca s mapou je dominantnou vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, do jazykového vzdelávania sa implementuje zriedkavo. V rámci vyučovania geografie sa geografické názvy redukujú iba na lokalizačnú funkciu v podobe inštrukcií a otázok typu *Kde sa na mape nachádzajú Košice? Ukáž na mape Nitru.* a pod. Poznávanie pomenovacieho motívu ovplyvňujúce poznanie sémantických vlastností propria prezentované napr. otázkami *Prečo sa miesto tak volá? Ako súvisia názvy susedných dedín?* zostáva v úzadí (upozornila na to aj L. Sičáková /2014/). „Čítanie“ mapy sa obmedzuje na identifikáciu objektov obsahovo neúplným propriom. Problematika toponým sa odsúva výlučne do pravopisnej oblasti jazykového vzdelávania v oblasti Jazyk a komunikácia, kde sa však neobjavuje práca s mapovým materiálom.

IEM pracuje s „izolovanými“ onymickými prvkami, terénnymi názvami, bez nutnosti naznačovať s nimi súvisiace prvky, nie s centrálnym pojmom, ako je tomu v prípade mentálneho mapovania.⁷ Vzťahy medzi prvkami sa odrážajú v samotnej grafickej interpretácii konkrétneho prvku a žiak ich vníma na úrovniach objekt – pomenovanie, pomenovanie – lokalizácia, špecifiká a charakteristika objektu, pomenovanie – pomenovanie. Súbor terénnych názvov tvoria samostatné interpretačné jednotky, tie však z hľadiska sémantiky môžu koexistovať v extralingválnych vzťahoch s ostatnými kartografickými objektmi. Autor IEM nezameriava pozornosť na sémantiku apelatív a ich relácie, ale sústreď sa na interpretáciu konkrétneho propriálneho pojmu, resp. jeho sémantického významu.

⁵ Proprium má špecifický onymický obsah, ktorý dopĺňajú informačno-encyklopedické poznatky o onymickom objekte. Informačno-encyklopedické znaky (ako individuálne príznaky) spolu s generickými (identifikačnými) a diferenčnými utvárajú onymický obsah (Blanár, 1996b, s. 32). Propriálny pojem pozostáva z onymických príznakov a nesystémových individuálnych príznakov (individuálne charakteristiky denotátu (ibid.; porov. aj Sičáková, 2011, In: Liptáková, 2011).

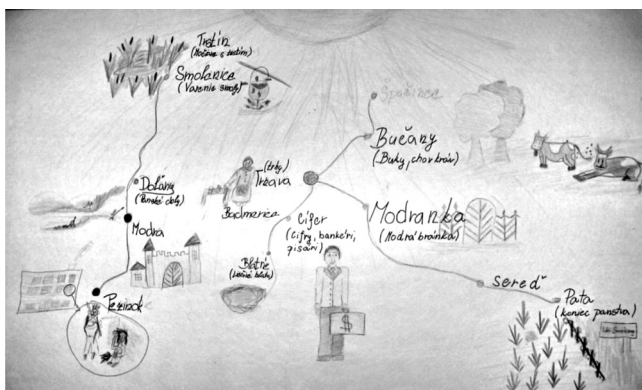
⁶ K najnovšej klasifikácii proprií na makroskupiny a skupiny porov. Ološtiak (2018, s. 56).

⁷ Pri apelatívach vníma edukant vzťah medzi slovom a pojmom cez ich vzájomné prepojenie, pri propriách je nutné navyše dešifrovať osobitý pomenovací zámer (pomenovací motív).

Na margo ešte poznamenáme, že pri implementácii IEM rozlišujeme použitie na zisťovanie prekonceptov pre konštruktivistickú výučbu a aplikáciu ako výskumného nástroja pre needukačné potreby.

2.1 Charakteristika nástroja

IEM primárne predstavuje diagnostický nástroj, ktorý možno charakterizovať ako hybrid viacerých metód. Propriá sa vizualizujú kresbou (dominantná metóda diagnostiky; predstavuje konkrétne vyjadrenie prekonceptu), ktorá je naviazaná na interpretáciu propria a redukovanú podobu myšlienkového mapovania (žiak myšlienkové procesy vizualizuje do ilustrovanej podoby; Obrázok 1).



Obrázok 1: Ilustrovaná etymologická mapa⁸ (autori: žiaci 7. ročníka ZŠ Voderady)

Cieľom IEM je graficky na základe žiackej interpretácie, vizuálií (porov. Spousta, 2014), zachytiť prekoncepty o geografických názvoch,⁹ reprezentáciu vzťahu medzi kartografickým zobrazením geografického objektu a jeho pomenovaním (porov. Pupala – Mašková, 1997), ktoré je doplnené neštruktúrovaným rozhovorom. Aktivizuje sa pri nej rozumová i emocionálna zložka mozgovej hemisféry¹⁰

⁸ Mapa je výsledkom skupinovej práce žiakov a spolu s inými bola prezentovaná v dizertačnej práci i monografii *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2008, 2010).

⁹ Nemáme na mysli prekoncepty v súvislosti s naivnou detskou kartografiou (Pupala – Mašková, 1997) a detskou kartografickou produkciou, i keď obidve navzájom súvisia.

¹⁰ Rozumová zložka zahŕňa prácu s onymickým súborom, propriálnym obsahom, analýzu a interpretáciu týchto jazykových jednotiek v podobe nového tvorivého prístupu, emocionálna aktivuje predstavy, intuitívnosť, zvukové asociácie, pocity. Z tohto hľadiska ide o holistické pôsobenie na edukanta.

s dominanciou tvorivého myslenia, ktoré sa navonok premieta do ilustrácie. Preto v istom ohľade možno IEM považovať aj za grafickú projektívnu metódu, premietajúcu predstavy evokované názvom známeho či neznámeho onymického objektu do osobnej ilustrácie. Autor do kresby premieta svoje predchádzajúce skúsenosti, emócie, asociácie, zážitky a pod. Vyjadrenie porozumenia propriu sa zakladá na striktné daných propriálnych charakteristikách a rovnako na individuálnych danostiach žiaka, napr. pri ojkonyne *Pezinok*¹¹ (Obrázok 2).

Kresba so schopnosťou projektovať edukantove myšlienky sa tak stáva pre edukátora zdrojom množstva informácií, a to aj odhliadnuc od faktu, že cieľom IEM nie je hĺbková analýza kresby ako-takej (napr. dĺžky čiary, štýlu, farebnosti a i.; i keď by bolo možné sekundárne ju na tento účel použiť). Edukátor hodnotí symbolickú interpretáciu onymických objektov prezentovaných geografickými názvami z hľadiska ich obsahovej správnosti, resp. prípustnosti prezentovanej etymológie.

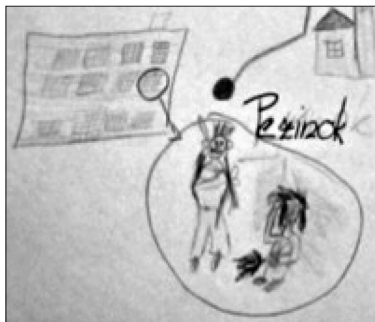
2.2 Východiská, hľadiská výberu autorov IEM

Podstatou tohto nástroja je východiskový materiál (kartografický zdroj) obsahujúci dostatočné množstvo onymických jednotiek (geografických názvov), ktoré dokáže pedagóg spoľahlivo interpretovať.¹² Selekcia toponým tvorí základ úspešnej implementácie IEM. Pedagóg prihliada na vek a danosti respondenta, pričom primárnym predpokladom je schopnosť autora manipulovať s kresliacim prostriedkom a čítať informácie z mapy. Z tohto dôvodu nie je mapa vhodná pre predprimárne vzdelávanie, v prípade vedeckého bádania by boli nutné predovšetkým metodologické korekcie. U žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania samostatnú prácu s IEM neodporúčame, pretože nemajú dostatočne osvojenú techniku čítania a orientáciu v kartografickom materiáli. Propriálnou problematikou sa vo vyučovaní nezaoberajú a nedisponujú ani vyššími abstrakčnými schopnosťami.¹³ V prípade tejto skupiny možno použiť redukovanú formu a súčinnosť pedagóga pri prezentácii motivačne priezračných toponým. IEM pre potreby edukácie odp-

¹¹ Súčasťou mesta Pezinok (západné Slovensko) je pôvodná obec Cajla, v ktorej je zriadená Psychiatrická nemocnica P. Pinela. V bežnej reči používateľa pri nevhodnom správaní jedinca používajú konštatáciu „Pôjdeš do Pezinka!“, čo autor zohľadnil v kresbe – Pezinok v jeho chápaní je synonymom liečebne psychických porúch.

¹² V opačnom prípade vzniká priestor pre bádateľské metódy, vhodné pre študentov vyšších ročníkov.

¹³ Pri prieskume s mapou u detí 1. ročníka sme sa stretli so situáciou, že deti neregistrovali priestorové rozloženie, pri grafickom znázornení boli schopné zakresliť len motivačne priezračné toponymá so všeobecne známou lexémou. V jednom prípade dieťa nebolo schopné zakresliť ani 1 z 10 názvov, pretože neporozumelo procesu grafickej interpretácie.



Obrázok 2: Výrez IEM (budova nemocnice, osoby s mentálnym postihnutím)



Obrázok 3: IEM 8-ročného dieťaťa¹⁴

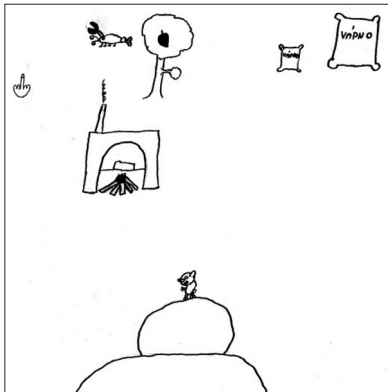
rúčame aplikovať najskôr od 2. ročníka primárneho vzdelávania, kde je síce schopnosť autora graficky zaznačovať znížená, no je už možné sledovať prekoncepty (Obrázok 3).

Pri implementácii mapy v nižších ročníkoch musí pedagóg vziať do úvahy možnosť vzájomného ovplyvňovania žiakmi. Ak chce získať relevantné výsledky, musí zabezpečiť, aby autori máp nemali možnosť nahliadnuť do máp svojich spolužiakov. V opačnom prípade budú kresby rovnaké alebo podobné. Ak pedagóg sleduje onymické predstavy celej triedy, je možné IEM aplikovať ako skupinovú prácu. Pre potreby mladších žiakov je vhodné vybrať motivačne priezračné názvy s pomenovacím motívom rastlinstva alebo živočíšstva. Pri interpretácii sa môže objaviť neschopnosť autora odhaliť generický a špecifikačný príznak propria. Identifikácia špecifikačného príznaku patrí k najnižšiemu stupňu abstrakcie (k tomu viac Sičáková / 2011, s. 371/), preto naň možno začať upozorňovať už na primárnom stupni.

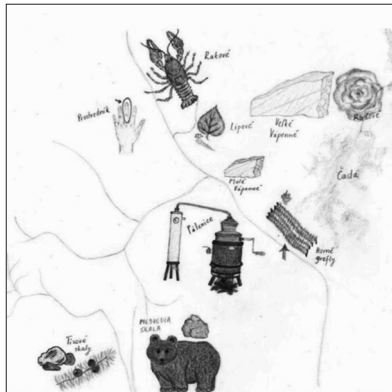
Vo vyšších ročníkoch sekundárneho vzdelávania sa zvyšuje schopnosť graficky zaznačiť toponymá, no prichádza k oslabeniu a potlačeniu kresby, preto sa v IEM môže objaviť ekonomickosť a strohosť v grafickom prejave (Obrázok 4). Tú je nutné podložiť verbálnou prezentáciou mapy, napr. v prípade TN. *Pálenice* autor zaznačil nesprávne pec na pálenie tehál.

U študentov vyšších vzdelávacích stupňov sa prejavuje vyššia výtvarná i verbálna kreativita a tiež informačno-encyklopedické kognície (Obrázok 5). Je vhodné u nich využívať aj desémantizované názvy, hoci v našom prieskume desémantizovaný TN. *Horné grefty*, interpretovaný ako vínná réva (v zastúpení strapeč

¹⁴ Na mape sú znázornené lokality *Prostredné*, *Lipové*, *Pálenice* a *Medvedia skala*.



Obrázok 4: IEM 13-ročného žiaka (autor: M. Belák)



Obrázok 5: IEM študentky Mgr. štúdia (autorka: L. Hrdličková)

hrozna), príp. produkt (víno v pohári či fľaši), dosiahol nulovú korektnosť. Desémantizované názvy sú vhodné aj na rozvíjanie jazykovej kreativity a nadobúdanie metajazykových kognícií.

Autori kreujú IEM na základe mapových materiálov – pôvodné geografické názvy interpretujú, substituujú a transformujú do vizuálnej podoby zohľadňujúc potenciálne motivačné činitele pri onymickej nominácii, čo si vyžaduje vyššie kognitívne operácie.

Kartografické objekty nezaznačujú priamo, ale prostredníctvom symbolizácie, do ktorej je projektovaná individuálna skúsenosť či zážitok autora (porov. aj Pupala – Mašková, 1997), napr. na Obrázku 5 je TN *Pálenie* zaznačený ako destilačné zariadenie.

Autori nepoužívajú doplňujúce materiály,¹⁵ ilustrácie sú založené výlučne na doterajších predstavách. Pracujú na základe inštrukcie graficky znázorniť určené geografické názvy, príp. tie, ktoré znázorniť dokážu. Práve schopnosť znázorniť toponymá charakterizuje IEM. Možno o nej hovoriť v prípadoch, ak autor:

1. znázornil toponymami označené objekty kresbou (nemusia byť zakreslené všetky určené prvky; o tom viac v nasledujúcej podkapitole);
2. rešpektoval kartografické zobrazenie (priestorové usporiadanie);
3. graficky vyjadril encyklopedicko-informačnú zložku toponyma.

¹⁵ Možno ich použiť v prípade, že IEM aplikujeme na expozíciu učiva (Beláková, 2010).

2.3 Aplikácia nástroja IEM v jednotlivých fázach

Implementácia IEM si od pedagóga vyžaduje dôkladnú prípravu nielen z aspektu technicko-organizačného zabezpečenia, ale aj samovzdelávania. Práci predchádzajú 4 základné fázy:

- A. Prípravná fáza
- B. Realizačná fáza (v edukačnom priestore)
- C. Interpretačná a analyzačná fáza (realizuje pedagóg)
- D. Fáza nadväzných aktivít (podľa zámeru edukátora)

A. Prípravná fáza:

- a) Pred aplikáciou IEM pedagóg zvolí lokalitu na onomastické pozorovanie (ideálne je zvoliť objekty v mikroregióne s väzbou na regionálnu výchovu).
- b) Overí si vlastnú znalosť všetkých zvolených objektov a v prípade nedostatkových vedomostí si problematiku doštuduje, príp. objekty vynechá. Do úvahy berie aj schopnosť onymického prvku „byť znázorneným“. Vybrané objekty sa pokúsi sám znázorniť.
- c) Zabezpečí potrebné pomôcky (kartografický materiál, papiere väčších rozmerov, kresliace potreby).
- d) V potrebnej miere oboznámi žiakov s problematikou etymológie a propria, aby zabránil vytvoreniu asociačnej mapy namiesto etymologickej.

B. Realizačná fáza:¹⁶

- a) Pedagóg distribuuje kartografický materiál a ostatné pomôcky.
- b) Presne určí objekty, ktoré majú žiaci výtvarne stvárniť.
- c) Edukanti samostatne pracujú na vyhotovení IEM (časové rozpätie nami prezentovaných máp vyžadovalo cca 45 minút práce).

C. Interpretačná a analyzačná fáza

(viac k tomu v podkapitole 2.4 Diagnostika...):

Autor IEM verbálne interpretuje kresbu. Vzniká možnosť diskusie a vyjasnenia nedostatkov pri neurčitej kresbe. Pedagóg sústreďí pozornosť na „sporné“ interpretácie, ktoré predstavujú východisko pre následné aktivity.

D. Fáza nadväzných aktivít:

Fáza sa vzťahuje na využitie IEM ako metódy, nie diagnostického nástroja, preto jej v aktuálnej štúdií nevenujeme bližšiu pozornosť.¹⁷

¹⁶ Pri zadaní práce ako domácej úlohy môže prísť k skresleniu výsledkov a interpretáciám opierajúcim sa o vedľajšie zdroje.

¹⁷ Viac k tomu napr. v Beláková, 2008, 2010.

2.4 Diagnostika a interpretácia IEM na príklade nami získanej vzorky

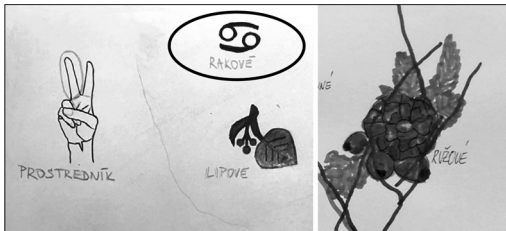
Pri diagnostike vychádzame zo vzorky IEM obsahujúcich 10 toponým,¹⁸ ktoré výtvarne stvárňovali respondenti od 7 do cca 28 rokov,¹⁹ a vzorky máp s osadnými názvami od žiakov nižšieho sekundárneho stupňa.

Pri analýze zohľadňujeme, či je onymický prvok:

- **nezakreslený** (príčina: neznalosť sémantického významu, neschopnosť graficky obsah vyjadriť, napr. náročná vizualizácia názvu *Bratislava*,²⁰ neporozumenie inštrukcii u mladších respondentov);
- **zakreslený** – sémantická zložka pomenovania je zakreslená spôsobom:
 - a) **korektným**;
 - b) **častočne korektným**;
 - c) **nekorektným**.

a) korektná interpretácia

Korektnou interpretáciou rozumieme súlad medzi ilustráciou a sémantikou²¹ propria, napr. ON. *Dolany, Smolenice, Trstín, Blatné* (Obrázok 1), TN. *Rakové*²² (Obrázok 4, 5), *Tisové skaly, Medvedia skala, Lipové* (Obrázok 4, 5, 6), *Ružové* (Obrázok 4, 5, 6, 7) a pod.



Obrázok 6, 7: Výrezy IEM (autorky: M. Fassingerová, M. Vatulíková)

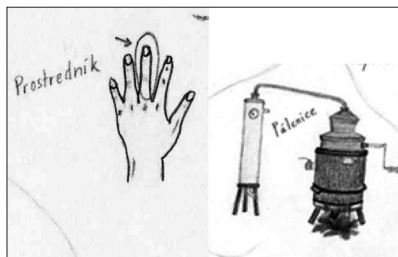
¹⁸ Súbor tvorili toponymá: *Rakové, Prostredník, Lipové, Pálenice, Tisové skaly, Medvedia skala, Malé a Veľké Vápenné, Horné Grefty a Ružové*. Toponymá vznikli vlastným nominačným aktom (porov. Ološtiak, 2018, s. 39), polovica z nich mala charakter viacslavných názvov (*Tisové skaly, Medvedia skala, Malé a Veľké Vápenné a Horné grefty*). Deväť názvov malo intralingválny charakter, TN. *Horné grefty* tvoril prechodnú intralingválno-extralingválnu skupinu. Väčšinu z názvov vznikla morfológickou motiváciou, substantivizáciou adjektív vznikli názvy *Ružové, Lipové, Rakové, Malé Vápenné, Veľké Vápenné*. Slovo tvornou proprializáciou vznikli názvy *Prostredník a Pálenice* (i keď respondenti tento nominačný proces v grafickej prezentácii vnímali ako jednoduchú proprializáciu; Ološtiak /ibid., s. 64/). Viacslovné prvky vznikli kombináciou slovo tvornej a syntactickej motivácie (*Tisové skaly, Medvedia skala*).

¹⁹ Najväčšiu vzorku tvorili mapy 25 študentov magisterského štúdia pedagogiky, ktorí realizovali IEM aj v rámci domácej prípravy.

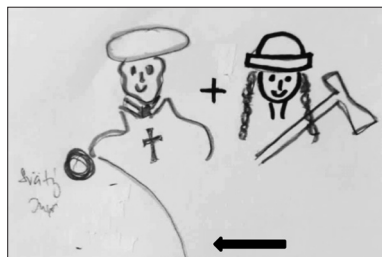
²⁰ Pri výbere preto treba dôsledne zvažovať potenciál toponyma.

²¹ Máme na mysli sekundárny propriálny význam.

²² Zástupný symbol poukazuje na vyššie kognitívne schopnosti autora.



Obrázok 8: Výrezy IEM (autorka: L. Hrdličková)



Obrázok 9: Výrez: *Jurský potok*²³

Toponymá *Rakové*, *Lipové*, *Ružové*, ktoré vznikli ako jednoslovné jednotky morfológickou motiváciou, v pomenovaní vyjadrujú nominačné súvislosti a všeobecný vzťah tvorený rastlinstvom (*Lipové*, *Ružové*) a živočíšstvom (*Rakové*); (viac o tom Ološtiak, 2018). Práve prostredníctvom priezračnej motivácie možno v edukácii poukazovať na vzťah medzi motivantom a motivátom, ktorý ako lexikálny znak (ibid.) odráža prvky propriálnej nominácie, príp. pomenovacieho motívu. Zároveň umožňuje žiakom oboznámiť sa s dimenziami onymickej motivácie na úrovni extra- a intralingválnosti (ibid., s. 35). Pri interpretácii názvov autori použili najnižšiu úroveň abstrakcie – pozorovali sémantické príznaky, tzv. špecifikačné, ktoré sú prítomné v lexikálnej sémantike apelatíva i propria (porov. Blanár, 1996b). Myšlienkový obsah bol priamo jazykovo stvárnený, preto môže pedagóg aplikovať následné metódy.²⁴ Od 6. ročníka vzniká priestor aj na tému o apelatívno-propriálnej hranici (o tom viac napr. I. Valentová /2018/), keďže tento typ názvov navádza k chápaniu jednotky ako lexikálnej a vedie k problematickému pravopisu.

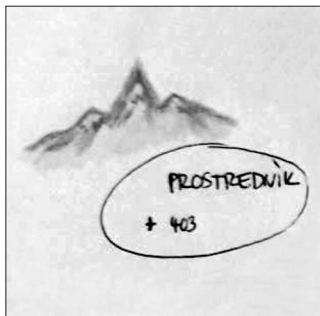
b) čiastočne korektná interpretácia

Za čiastočne korektnú interpretáciu považujeme takú, pri ktorej je aspoň 1 zložka správna, t. j. ilustrácia čiastočne vystihuje toponymum. Napr. pri znázornení TN. *Prostredník*, *Pálenice*, *Jurský potok* (Obrázok 3, 4, 8, 9) autori vychádzali z lexikálnej motivácie a proprium zredukovali na lexikálny prvok bez extralingválnych, individuálnych propriálnych charakteristík.

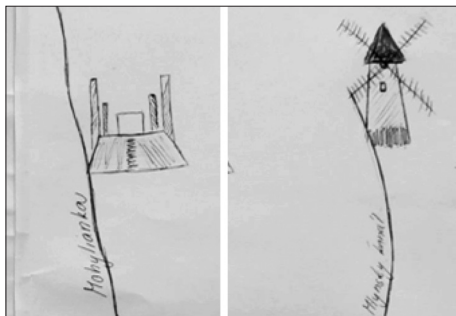
Pri TN. *Prostredník* graficky respondenti vyjadrili, že oronymum je sémanticky motivované a vzniklo jednoduchou deapelativizáciou, pričom vychádzali z frekventovaného významu lexémy *prostredník*. Polohu správne identifikovali v 100 % prípadov, ale bez referenčného vzťahu k onymickému objektu. Až 89 % respon-

²³ Anonymný autor.

²⁴ Varieta metód je široká, pedagóg sa s nimi oboznámi v didakticky orientovanej literatúre (napr. Čapek, 2015).



Obrázok 10: Výrez IEM (autorka: M. Miková)



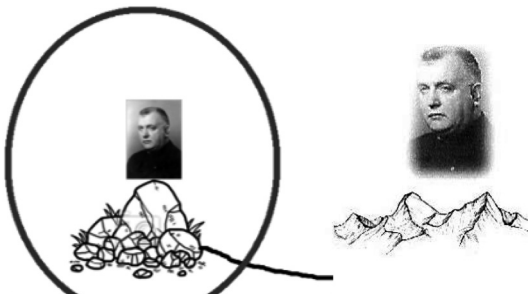
Obrázok 11: Výrezy z ilustrovanej etymologickej mapy (autori: študenti VŠ)

dentov zaznačilo TN. zhodne, z toho 3 z nich s vulgárnym podtónom. Zaujímavý je fakt, že rovnakým spôsobom TN. znázorňovali autori všetkých vekových kategórií (porov. Obrázok 3). Jediné z grafických znázornení (Obrázok 10) zohľadňovalo onymickú motiváciu toponyma (kopec; porov. Ološtiak /2018/).

Stotožnenie časti ľudského tela s onymickým objektom je vhodným východiskom pri vysvetľovaní problematiky extralingválności onymickej motivácie. Možno vychádzať zo slovotvornej motivácie a analýzy apelatívneho základu adjektívnej povahy *prostredný*. Vlastnú jazykovú nomináciu ako explicitný akt (Ološtiak, 2018, s. 46) je nutné podčiarknuť mimojazykovým kontextom, nominačnou súvislosťou – všeobecného vzťahu (Lutterer – Šrámek, 2004). Podobne tomu je aj v prípade TN. *Pálenice*, kde autorka síce odhadla nominačnú súvislosť (miesto, kde sa „pálilo“), no nedokázala z kartografického materiálu „vyčítať“ význam lokality – *Pálenice* nachádzajúce sa pri lokalitách *Vápenné* (porov. Obrázok 5), teda využívané na pálenie vápna. Pri danom názve bolo zaujímavé sledovať symbolické znázorňovanie (napr. vzorec CaCO_3), ktoré sa u žiakov nižších vzdelávacích stupňov, prirodzene, nevyskytlo. Pri *Jurskom potoku* (Obrázok 9) ide o korektné zaznačenie objektu (označený šípkou) a jeho prívlastku „*Jurský*“, avšak relačným objektom tu nie je Juraj Jánošík, ale mesto Svätý Jur s patrocíniom. Autor nezohľadnil historický fakt, že Juraj Jánošík sa v tejto lokalite pravdepodobne nikdy nenachádzal. Nezistoval nominačný motív „kde“? (porov. Pleskalová, 1992, In: Ološtiak, 2018, s. 23), čo indikuje neschopnosť preniknúť do hlbšej analýzy propria. Rovnakým spôsobom treba interpretovať aj ilustrácie hydroným *Mohylianka* a *Mlynský kanál* (Obrázok 11).

Ilustrácie síce vystihujú sémantiku propriálnej časti pomenovania, no z hľadiska encyklopedických znalostí sú v rozpore s logickým uvažovaním – mohyla z Bradla (ide o projekciu osobnej skúsenosti) nemôže byť premiestnená na potok a veterný mlyn nebýva postavený na vodnom toku. Prejavuje sa tu nedostatok

Obrázok 12: Výrezy (autorky: P. Huntošová, T. Varghová)



encyklopedicko-informačných znalostí, nie však neschopnosť pracovať s propriom. Všetky príklady poukazujú na medzery v propriálnej edukácii.

c) nekorektná interpretácia

Nekorektná interpretácia je dôsledkom neznalosti individuálnych charakteristík objektu, príp. neschopnosti graficky presne daný jav zaznačiť. Vyskytuje sa pri desémantizovaných názvoch, ktorých grafickú prezentáciu v danej štúdii neprezentujeme, ale z hľadiska tvorivosti a práce s propriom tvoria zaujímavú súčasť výskumu (porov. napr. analýzu názvu *Sisek*; Beláková /2019b/). Poukazujú na akcentáciu zvukovej podobnosti s vizualizovaným objektom (porov. aj bod 3 nižšie).

Pri nesprávnej interpretácii sa autor môže dopustiť niekoľkých nedostatkov:

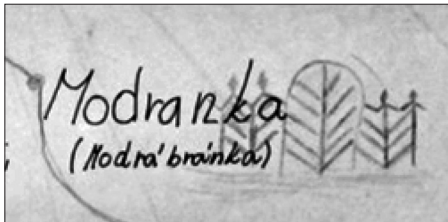
1. nesprávne „prečíta“ určený objekt, napr. oronymum *Tisové skaly* (Obrázok 12) 2 z respondentiek tlmočili ako pamätný názov *Tisove skaly*. Motivačné príznaky neanalyzovali. Lexikálna kompetencia respondentov sa tu opiera výlučne o lexikálny register.²⁵

2. pri ilustrovaní stotožní názov so zvukovo príbuzným apelatívom, ktoré však s analyzovaným prvkom nesúvisí, napr. ON. *Modranka* znázorni ako modrú bránku (Obrázok 13), *Horné grefty* ako grapefruity; (Obrázok 14), *Trenčín* ako trenírky, *Čataj* ako čaj, *Šenkvice* ako tekvice a pod.

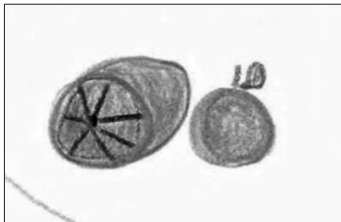
Jazyková imitácia (viac o tom Ološtiak, 2018) prítomná pri nominácii (napr. pri hydronyme Blava; porov. Hladký /2010/) sa rovnako prejavuje aj pri interpretácii proprií, čo je aj istým signálom nominačných príznakov.

3. neidentifikuje objekt – neodhalí generické príznaky propria (Blanár, 1996b), napr. pri TN. *Ružové* (Obrázok 15), ktoré vzniklo ako elipsa, autori znázornili prívlastok viacsovného pomenovania, ale nezachytili objekt z mapy. Pri interpretácii

²⁵ K problematike stavu o vnímaní topoformantov zo strany študentov slovakistiky pozri aj J. Krško (2012). Výsledky jeho práce podporujú naše tvrdenia o nelichotivom stave propriálnych kompetencií žiakov.



Obrázok 13: Výrez IEM č. 2

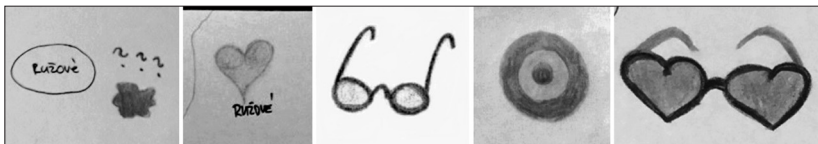


Obrázok 14: Výrez (autor: L. Jánošík)

vychádzali vo dvoch prípadoch z frazeologickej jednotky (mat' ružové okuliare), čo nebýva pri IEM častým javom, i keď obraznosť pri pomenovaní je frekventovaná. Podobne neodhalili objekt aj pri viacslovej jednotke *Tisové skaly* (Obrázok 16), ktorých znázornenie evokuje skôr názov *Tisové*, absentuje znalosť identifikačného príznaku.

Autori prezentovaných IEM vychádzali z lexikálnej motivácie, v prípade oronyma *Tisové skaly* nezohľadnili syntaktickú motiváciu (Ološtiak, 2018, s. 64) a nepropriálnu syntagmu „skaly“. Schopnosť identifikovať referujúci objekt patrí aj k zručnostiam v apelatívnej zložke. Ako sa vyjadruje P. Bloom (2015, s. 63), že osvojiť si a naučiť sa význam slova je učením o „myšlienkach iných“, pričom týmto myšlienkam treba porozumieť, a to tak, že vieme odhaliť vzťah, súvislosti medzi entitou a slovom, ktoré na ňu poukazuje a zároveň pochopíme, ako slová slúžia v komunikácii na označenie tej-ktorej entity. Rozpoznanie, na ktorý predmet, príp. jav slovo odkazuje, je možné len na základe asociácií (slovo – myšlienka – vec)...“. Rovnaký algoritmus možno aplikovať aj na učenie o „myšlienkach“ v propriálnej sfére, kde motivačný príznak odzrkadľuje vzťah pomenovateľa k onymickému objektu a reflexiu interpretácie onymického objektu pomenovateľmi (porov. aj M. Ološtiak, 2018, s. 38).

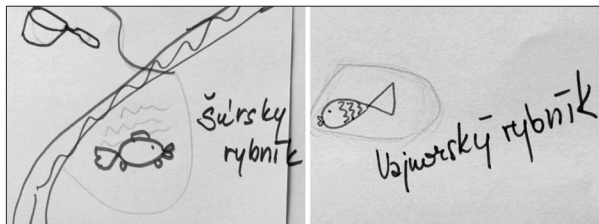
4. objekt identifikuje všeobecne, neprizná diferenčné príznaky, prívlastok. Autor zaznačí iba apelatívnu zložku viacslovného propria, napr. pri hydronymách *Šúrsky* a *Vajnorský rybník* (Obrázok 17). Propriálna časť (špecifikačná) znázornená nie je, čo svedčí o neznanosti referenta. Autori nezachytili ani relačné objekty,



Obrázok 15: Výrezy IEM (autori zľava doprava: M. Miková, I. Bobáková, L. Jánošík, M. Dominová)



Obrázok 16: Výrez IEM – *Tisové skaly*
(autorka: A. Rebrošová)



Obrázok 17: (anonymné mapy)

ktoré boli v mape zachytené, neanalyzovali teda ani príbahlé ON. *Vajnory* a TN. *Šúr* (nedostatok encyklopedických vedomostí²⁶). Nerešpektovali „princíp kohézie“ (Bloom, 2015, s. 97), na základe ktorého je proprium priamo zviazané s asociovaným predmetom.²⁷

5. interpretuje názov na základe utvoreného obsahu a predstavy o danom mieste, no nezohľadňuje jazykovú stránku propria (porov. názov *Pezinok*, Obrázok 2).

6. neanalyzuje a neidentifikuje objekt – ide o motivačne nepriezračné, desémantizované názvy.²⁸ Schopnosť pracovať s motivačne nejasným názvom sme sledovali na TN. viníc *Horné grefty* (Obrázok 18; vínná réva), pri ktorých interpretácii sa autori orientovali podľa, na internete dostupnej zmienky o viniciach²⁹ s týmto názvom.

V kresbe neprojektovali lingválny aspekt, ale charakter objektu. Apelatívna zložka má bavorský pôvod a proprium vzniklo intralingválno-extralingválnou nomináciou (Ološtiak, 2018, s. 62), preto mohla intralingválna zložka odpútať pozornosť od cudzojazyčného prvku a upriamiť jeho pozornosť na analýzu domácimi jazykovými prostriedkami.



Obrázok 18: Výrez IEM – *Horné grefty* (autorka: A. Šaravská)

²⁶ Nie je žiaduce, aby autori IEM poznali všetky názvy, preto neznalosť týchto objektov môže tvoriť východiskový bod pri ďalšej práci s propriom.

²⁷ P. Bloom (2015, s. 97) nazýva tento predmet spelkeovský predmet, pretože problematike sa venovala E. Spelkeová (1994), a využíva ho na apelatívnu zložku.

²⁸ Takéto názvy sú vhodné pre starších žiakov a pre následné projektové alebo bádateľské metódy.

²⁹ Takmer všetci autori zobrazili chotárny názov rovnako – vínnou révou, výnimkou bola 1 ilustrácia, kde autor vychádzal zo zvukovej podobnosti.

3. Záver

IEM ako nástroj zisťovania prekonceptov o vlastných menách nie je v onomastickej edukácii využívaná. Počas prieskumu však priniesla viacero zaujímavých postrehov, ktoré vytvárajú obraz o vnímaní názvov respondentmi a otvárajú nové možnosti výskumu, ktorý nebolo možné dosiaľ zrealizovať. Cieľom štúdie bolo poukázať na možnosť implementácie IEM do vzdelávania, objasniť spôsob práce a interpretácie tohto nástroja na báze dostatočných odborných vedomostí. Pedagóg pri analýze IEM kombinuje konceptuálnu polohu s fenomenologickým prístupom (porov. Pupala – Osuská, 1996) premietnutým do rozhovoru s edukantom. Mapy je dôležité pri interpretácii doplniť metódou rozhovoru, aby sa predišlo nesprávnej interpretácii ilustrácie. Napriek tomu, že autor odhaľuje obsahy mysle pomocou kresby, pri analýze nevychádzame z klasických hodnotiacich kritérií všeobecne používaných testov (napr. test interpretácie ľudskej postavy, kresby rodiny, stromu, farieb, komplexnej figúry atď.), pretože primárnym cieľom nie je zachytiť úroveň edukantovej jemnej motoriky, vizuálnej percepcie či kognitívnej schopnosti graficky stvárať realitu, ale schopnosť vyjadriť onymický obsah. Na vyjadrenie využívame kresbu, pretože verbálna deskripcia by nemusela zachytiť podstatné znaky prvotnej predstavy. Prvotné predstavy premietnuté do kresby sú odrazom „vlastnenia“ propria v mysli. Ak je proprium vnímané bez základných príznakov a funkcií, stáva sa z neho torzo, pasívny prvok slovnej zásoby. Ako môžeme ilustrovať situáciu výrokom 7-ročného dieťaťa, ktoré ON. napísalo s malým začiatočným písmenom: „Prečo by som to mala napísať s veľkým písmenom, veď sú to len slová!“ Neredukujeme propriá na „iba slová“.

ZNAČKY A SKRATKY

apel. = apelatívum; lat. = latinsky; ON. = osadný názov; slov. = slovensky; TN. = terénny názov

LITERATÚRA

- BELÁKOVÁ, M. (2008): *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- BELÁKOVÁ, M. (2010): *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- BELÁKOVÁ, M. (2018a): Učenie sa propriám na pozadí Bloomovej teórie mysle. In: *Jazyk, literatúra, komunikace*, 1, s. 41–54.
- BELÁKOVÁ, M. (2018b): Výzvy didaktiky slovenského jazyka v konštruktivistickom komunikačne zameranom modeli. Prezentované na konferencii Súčasný stav a perspektívy didaktiky slovenského jazyka a literatúry organizovanej ŠPÚ dňa 18. 6. 2018 (v tlači ŠPÚ).

- BELÁKOVÁ, M. (2019a): Byť inovatívny a „trendy“ v klasickej škole!? In: J. Duchovičová – D. Hošová – R. Š. Kolečánková (eds.), *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v Nitre 21. november 2018*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 543–549.
- BELÁKOVÁ, M. (2019b): Miesto proprií v konštruktivisticky chápanej výučbe slovenského jazyka. In: L. Janovec (ed.), *Propria a apelativa – aktuální otázky. Sborník z konference konané v Praze ve dnech 24.–26. dubna 2017*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 99–118.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. (1985): *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BLANÁR, V. (1996a): Medzi apelatívom a vlastným menom. In: M. Majtán – F. Ruščák (eds.), *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25.–26. októbra 1995. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 13–21.
- BLANÁR, V. (1996b): *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava: VEDA.
- BLANÁR, V. (2003): Vlastné meno v komunikácii (Teoretické východiská). In: M. Majtán – P. Žigo (eds.), *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie v Bratislave 6.–7. septembra 2002*. Bratislava: Jazykovedný ústav ĽSSAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, VEDA, s. 9–17.
- BLOOM, P. (2015): *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum.
- ČAPEK, K. (2015): *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- DAVID, J. (2017): Historická sémantika proprií [online]. <https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/866225/mod_resource/content/1/David-2017.pdf> cit. 2021-08-06.
- Etymologická mapa* [online] <<https://i.redd.it/oclp6u2mtzi01.jpg>> cit. 2020-11-12.
- HLADKÝ, J. (2010): O pôvode hydronyma Blava. In: J. Hladký (ed.), *Z hydronymie západného Slovenska*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 94–100.
- KOß, G. (2002): *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik (Germanistische Arbeitshefte)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- KOŽUCHOVÁ, M. et al. (2011): *Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. <http://utv.ki.ku.sk/67_10.5-Metody-diaagnostikovania-v-technickom-vzdelavani>. cit. 2021-01-16.
- KRŠKO, J. (2012): Niekoľko poznámok k formantom v onymii. In: S. Čmejrková, J. Hoffmannová, J. Klímová (eds.), *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. 1. vyd. Praha: Karolinum, s. 501–505.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LUTTERER, I. – ŠRÁMEK, R. (2004): *Zeměpisná jména v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- OLOŠTIAK, M. (2018): *Onymická a deonymická nominácia*. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove.
- PLESKALOVÁ, J. (1992): *Tvoření pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku*. Jinočany, H & H.
- PUPALA, B. – MAŠKOVÁ, M. (1997): Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, XLVII, 4, s. 317–328.

- SIČÁKOVÁ, L. (2011): Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In: L. Liptáková et al. (eds.), *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- SIČÁKOVÁ, L. (2014): Školská komunikácia a propriálna lexika. In: *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov: Pedagogická fakulta. s. 96–103.
- SPOUSTA, V. (2014): Vizuální prvky v učebnicích zeměpisu. In: *Universitas*, 4, s. 61–63.
- ŠPAŇÁR, J. – HRABOVSKÝ, J. (2012): *Latinsko/slovenský, slovensko/latinský slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ŠRÁMEK, R. (1996): Co by měl učitel základní školy vědět o vlastních jménech. In: Zost. M. Majtán – F. Ruščák (eds.), *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25.–26. októbra 1995. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 43–47.
- ŠRÁMEK, R. (1999): *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠRÁMEK, R. (2003): Znovu o komunikační funkci vlastních jmen. In: M. Majtán – P. Žigo (eds.), *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie v Bratislave 6.–7. septembra 2002*. Bratislava: JÚLŠ SAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, VEDA, s. 19–23.
- ŠTĚPÁN, P. (2012): Ke slovo tvorbě urbanonym. In: M. Ološtiak (ed.), *Jednotlivé a všeobecné v onomastike. 18. slovenská onomastická konferencia*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 248–254.
- ŠTĚPÁN, P. (2014): Polyfunkční formant *-sko* v toponymii Čech. In: K. Dudová (ed.), *Varia XXII. Zborník plných príspevkov z XXII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Nitra: KSJaL FF UKF v Nitre a Slovenská jazykovedná spoločnosť pri JÚLŠ SAV, s. 416–421.
- ŠTĚPÁN, P. (2015): Vybrané kompozitní struktury v anoikonymii Čech. In: I. Valentová (ed.), *19. slovenská onomastická konferencia*. Bratislava: Jazykovedný ústav E. Štúra SAV a VEDA, vydavateľstvo SAV, s. 337–343.
- TKÁČOVÁ, M. (2011). *Fungovanie proprií v jazykovom vyučovaní a v komunikácii detí primárnej školy*. Dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- TOLLINGEROVÁ, D. (1976/77): Mapa jako nástroj abstraktního myšlení. *Přírodní vědy ve škole*, 1, s. 32–33.
- VALENTOVÁ, I. (2018): Slovenské terénne názvy na apelatívno-propriálnej hranici [online] <<https://rcin.org.pl/Content/105819/Valentova.pdf>> cit. 2021-07-15.

Mária Beláková
belakova.maria@gmail.com
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná ul. 4
918 43 Trnava
SLOVENSKO