**Komunikační výchova 3**

**Dialog jako důležitý prostředek při komunikaci**

**Milena Krobotová**

**Úvodem**

**Dialog** je nejdůležitějším prostředkem při komunikaci. Vždy by se měl přizpůsobit podmínkám, v nichž se realizuje. Při dialogu by mělo být slovo nejen slyšeno, ale také vnímáno. Slyšet není totéž jako vnímat.Vždyvěnujeme pozornost ***zpětné vazbě***,přesvědčíme se tak o tom (např. vhodně položenou otázkou), zda byly naše myšlenky správně pochopeny. Neusilujme o komunikační vítězství za každou cenu. Chybné je domnívat se, že všechno, co se shoduje s naším přáním a s našimi představami, je správné.

Na jakýkoliv dialog je třeba se připravit, ujasnit si cíl a zamyslet se nad předpokládaným záměrem partnera. Doporučujeme nejen stanovit vlastní výchozí pozici, ale také připravit si případnou důstojnou cestu k ústupu. To, co říkáme, bychom měli myslet vážně. Dodnes platí myšlenka Cicerona, že *lháři obvykle nevěříme, ani když mluví pravdu.* Pokud žertujeme, musí to naše okolí poznat. Nepochopené žerty výrazně oslabují atmosféru jednání.

Učitelé se často dostávají do situace, v níž musí reagovat na chování či jednání svých žáků. Na základě vlastní zkušenosti můžeme říct, že často zůstává ve vztahu učitel – žák/student, ale i žák/student – učitel, tj. ve vztahu oboustranném, pocit strachu. Když pomineme strach žáka či studenta, u něhož vznikají obavy z nedostatečné přípravy, ze špatné známky, z malé schopnosti komunikovat, z neschopnosti pohotově a výstižně reagovat apod., je třeba vzít v úvahu i strach vyučujícího. Nemusí plynout jen z obavy z nevhodného chování, ale i z vlastní nejistoty, z vědomí nedokonalé připravenosti, a to především u učitelů středních a vysokých škol, kteří mnohdy nestačí „udržet krok” s rychlým rozvojem teoretických poznatků, nedokáží studovat z cizojazyčných zdrojů a uvědomit si širší souvislosti vyplývající z mezipředmětových vztahů. Může jít o jeden z důvodů vedoucí k napjatým situacím ve vyučovacím procesu i při dalších aktivitách.

Existuje mnoho metod, jak naučit tomu, co sami umíme, ale neexistuje ani jedna metoda, jak naučit něčemu, co sami dobře neumíme. Žádné metody nejsou samospasitelné, avšak všechny metody mohou být účinné, použijeme-li je v pravý čas a na správném místě. V praxi se plně potvrzuje výrok L. N. Tolstého: *Vědění je jen tehdy věděním, když bylo získáno vlastním usilovným myšlením, nikoli pamětí.*

Předložený text se zaměřuje na tyto oblasti:

* Průběh a zásady dialogu.
* Vedení školského dialogu.
* Způsob reakce na repliku v dialogu.
* Chyby v komunikaci jako příčina vzniku problémových situací.
* Humor a jeho využití při komunikaci.
* Specifické prostředky mluveného projevu.

**Průběh a zásady dialogu**

Dialog bychom měli začít něčím pozitivním. Nepronášejme ostře formulované zásadní soudy, nedávejme najevo, že ten, kdo si myslí něco jiného, nemá právo na komunikační existenci.

Při jakémkoli jednání doporučujeme dodržovat tyto zásady:

* neopouštíme hlavní téma rozhovoru;
* ponecháme si nějaké argumenty „v rezervě”;
* připravíme si ústupovou cestu, ale za případné ústupky požadujeme únosnou protihodnotu;
* nikdy neprovokujeme a na útok neodpovídáme okamžitým protiútokem;
* klademe promyšlené otázky;
* neutápíme se v detailech;
* jsme otevření, ale nekomentujeme své pocity;
* nezapomínáme na průběžné shrnutí;
* nevyhledáváme rozpory;
* aktivně nasloucháme a projevíme svůj zájem;
* podporujeme myšlenku oboustranného prospěchu;
* po skončení jednání vyhodnotíme sami pro sebe jeho průběh i výsledky.

**Vedení školského dialogu**

* Řídící roli přebírá vždy učitel(i tehdy, když spontánní komunikace vypadá jako zcela samostatná). Při konfrontační atmosféře ubývá věcnosti, vynikají mluvní praktiky, obvyklé mimo vzdělávací proces. Je-li řeč žáků v rozsahu jedné odpověďové repliky, je to situace standardní a mnozí učitelé jsou za ni vděčni. Děje-li se naplnění učitelova záměru diskusí žáků (otázkami, argumentací a protiargumentací, zvažováním faktů...), dosáhl učitel ve své řídící komunikační roli maxima (i když vstupuje do takové diskuse minimálně a i když ji jen uzavírá).
* Mistrovství učitele spočívá v tom, že nikdy nedá najevo vědomí své (dočasné) nadřazenosti.
* Školský dialog sleduje vzdělávací nebo výchovný cíl. Je zbytečné simulovat dialogy, které by měly mít jiný cíl. Není bez zajímavosti, že právě učitelé chtějí s dětmi „mluvit jinak”.

***Školský dialog by se měl skládat ze tří replik:***

* ***replika iniciační*** (učitel se žáků ptá nebo je vybízí k činnosti);
* ***žákova verbální***nebo ***neverbální reakce****;*
* ***evaluační replika*** učitele.

**Způsob reakce na repliku v dialogu**

Učitelova ***evaluační replika*** je formována mnoha kontextovými vlivy, např.

* učitel je vědomostně vybavenější, ale musí to dát najevo jen velmi taktně;
* je řídícím komunikantem v tomto typu komunikace, nesmí však svého postavení zneužít – pouze efektivně využít;
* hodnocení by mělo být motivační, tedy i při kritice by mělo zaznít drobné ocenění;
* je uživatelem sociolektu své generace a své sociální skupiny, přesto musí být jeho projev žákům srozumitelný.

Evaluační repliky by měly být věcné a odpovídat tomu, čeho chceme dosáhnout. Někdy však vznikají pod velkým tlakem, a proto se učitelé právě v této části dialogu dopouštějí komunikačních chyb:

* používají stereotypní hodnotící výrazy, a tím oslabují jejich působení (*Skvělé! Vynikající! Super!*);
* opakují žákovu výpověď (tzv. učitelské „echo”) a zbavují studenta spoluodpovědnosti za vlastní výrok atd.;
* používají nevhodné neverbální aktivity, které odporují etice učitelského chování, např. úšklebky, obracení očí ke stropu, poklepání na čelo aj.

K lepšímu poznání vlastností školské komunikace může pomoci  **přiřazení jazykových vlastností replik k záměru**, s nímž je komunikováno. Mnozí z vyučujících se bohužel domnívají, že vše zvládnou bez přípravy (jen určitým „kvalifikovaným vhledem”). Uvedený přístup je sice možný, avšak způsob, jakým učitel výsledky takového kvalifikovaného vhledu sdělí, zpravidla prozradí, že onen „vhled” (posouzení mluveného projevu) byl značně subjektivní, že pozornost byla upřena na ty jevy, které se kdysi naučil hodnotit jako cenné, které obdivoval u svých oblíbených učitelů, ale třeba i u herců či jiných lidí, jejichž profesní úspěšnost byla přímo závislá na kvalitě mluveného projevu.

***Námět pro praxi***

Při komunikaci (např. s problémovým žákem) se pokusíme sledovat, jakých evaluačních replik vyučující použil. Jejich účinnost posoudíme na základě pozorování jazykových jevů a jejich účinnosti. Vhodné je přihlédnout také k neverbalnímu chování učitele. Do hodnocení doporučujeme zahrnout rovněž podstatné kontextové skutečnosti. Věrohodný zdroj pro pozorování získáme především při pořízení audionahrávky, anebo videonahrávky. Právě tyto nahrávky mohou pomoci, a to zvláště při jejich lingvodidaktické analýze.

**Co bychom mohli při školské komunikaci změnit:**

* Učitel by měl hovořit tak, aby bylo v jeho projevu něco zajímavého či podnětného, co by inspirovalo posluchače a co by bylo možné napodobit.
* Žáci se mají ve škole naučit náležitému mluvenému projevu.
* Jedním ze základních postupů učení se (socializace) je nápodoba.
* Žáci si rádi nápodobou (skrytou nebo zjevnou) ověřují ty řečové strategie, které je zaujaly.
* Jestliže se učitel ve výrazových prostředcích snaží příliš ztotožnit se žáky (např. nevhodným neverbálním chováním, nedbalou až nesrozumitelnou výslovností, užíváním výrazů vyhrazených teenagerům, neschopností dodržet odbornou terminologii na základní úrovni), není na něm v podstatě nic, co by bylo vhodné k napodobení.
* Vstřícný projev emočně vyrovnaného dospělého člověka zůstává žákům v povědomí jako jistý typ mluvního vzoru.
* Častá neřest učitelů je po položení otázky „dopovídat” za žáky odpovědi, pravděpodobně ve snaze urychlit tempo při vyučovacím procesu. Není tomu tak pouze při výuce na základní škole, ale i na škole střední a vysoké. Mnohdy při zkoušce se učitel sám rozhovoří, nedá žákům prostor pro jejich vlastní úvahy, názory a myšlenky.
* Je třeba zamyslet se i nad způsobem kladení otázek, často s vysokou frekvencí zájmen a chybným slovosledem, př. *Tak to tedy uděláme jak?* Žák často pracně zjišťuje, na co se učitel ptá. Mnohým to patrně připomene humorný výrok tradovaný v učitelských anekdotách: *Používáš mnoho zbytečných slov. Odpovídej jenom ano nebo ne. Tak tedy: Co je to parní stroj.*
* Dalším nedostatkem učitelů je hovořit příliš často o sobě, o svých soukromých problémech, „vylévat” si srdce, poukazovat na své, mnohdy fiktivní „ukřivdění” vzhledem ke svým kolegům apod. Takové přístupy se nedoporučují a jsou zcela nevhodné.
* Měli bychom být ke svým chybám velmi kritičtí. Vždyť již Hemingway říká: *Člověk raději poznává vesmír než sebe samého.*

***Doporučujeme zaměřit se především na tyto oblasti:***

* Způsob kontaktu se žáky; kontaktní prostředky verbální (oslovení) i neverbální

(kontakt očima, gesty).

* Ve vyučovací hodině má být některým z uvedených způsobů „navštíven” každý žák.
* Verbální kontakt by neměl obsahovat stereotypní jazykové prostředky (*prosím, no, ano, jo, fakt...*) a neměl by být rozdíl při oslovování žáků, např. v podobě jmen (zdrobněliny jmen nejsou vždy rovnocenné).

***Doporučení***

Při námi realizovaném výzkumu ve spolupráci s Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci se vedle neutrálního oslovení žáků, př. *Jendo, Aleno, Jiřino, Hano* aj., vyskytovaly zdrobnělé podoby jmen, př. *Honzíčku, Alenko, Jiřinko, Haničko* aj. Za nevhodné považujeme použití familiárních tvarů jmen, př. *Peťulko, Alčinko* aj. Tolerovat je lze například na 1. stupni ZŠ, mají-li záměrný emocionální nebo motivační podtext. Pokud jsou však stálou součástí mluvního projevu učitele, signalizují příznaky profesní deformace a někdy i dětinštění vyučujícího. Při následných besedách se žáky jsme se dověděli, že se mnohým z nich zdrobnělé podoby jmen nelíbí, neboť již na prvním stupni základní školy se cítí „dospělí”, a použitím zdrobnělé podoby jména je učitel stále řadí mezi děti. Akceptují například oslovení *Hanko*, avšak oslovení *Haničko, Haninko* nepovažují za vhodné. Podle našeho názoru jsou žáci v současné době mnohem vyspělejší, než jejich učitelé ve svém mládí, a to nejen fyzicky, ale i mentálně, a proto je třeba zvážit přístup k žákům již na 1. stupni základní školy.

* Způsob kladení otázek. Jestliže učitel vysloví v jedné replice více obsahů (sdělení, otázek, pokynů), je obtížené zareagovat tak, aby bylo vyhověno všemu. Žák často vyčkává s odpovědí či jinou reakcí, je však za to kritizován. Doporučujeme zaznamenávat si po realizovaném dialogu výrazové prostředky (verbální i neverbální), které se osvědčily (či neosvědčily) v problémových situacích.

**Chyby v komunikaci jako příčina vzniku problémových situací**

* Mnoho obtíží vzniká proto, že selže komunikace mezi zúčastněnými. Vzniká napětí, posléze skrytý či otevřený konflikt.
* Špatně komunikující učitel je pouze neochotně respektován žáky.
* Špatně komunikující žák je v další problémové komunikaci agresivní nebo naopak přestává verbálně komunikovat a uchyluje se ke komunikaci neverbální nebo komunikaci činem (např. záškoláctví, útěk apod.).

***Upozornění***

Připomínáme význam ***empatického naslouchání***, jehož cílem je pochopit situaci určitého člověka a vcítit se do jeho možností, popř. způsobu myšlení. Touhu po pochopení můžeme označit za jednu z nejsilnějších lidských potřeb.

**Rozvoj komunikačních dovedností v rámci výuky mateřského jazyka**

Nové pojetí výuky mateřského jazyka klade důraz na ***všestranný rozvoj komunikačních dovedností****.* Aktivity ve výuce by měly směřovat k tomu, aby byl žák či student schopen komunikovat v různých situacích, aby zvládal základní pravidla komunikace platná pro dané kulturní prostředí a aby chápal svou roli v jednotlivých komunikačních situacích i vlastní místo mezi komunikujícími partnery.

**Charakter současné výuky**

* Při slohové výuce byla soustředěna pozornost především na zvládnutí jednotlivých  ***slohových útvarů*** ***(komunikačních žánrů)****,* a to zvláště se zaměřením na písemný projev.
* Prosazuje se však stále více snaha rovnoměrně rozvíjet základní komunikační dovednosti, k nimž patří  ***čtení, naslouchání, psaní*** a ***vyprávění***.
* V odborné literatuře se tyto komunikační dovednosti dále člení na dovednosti  ***recepční*** a ***pochopení*** (čtení a naslouchání) a na dovednosti  ***produktivní***(tvořivé procesy, př. psaní a vyprávění).
* Doporučují se mluvní cvičení na volné téma, simulace diskusí se střídáním rolí moderátora a diskutujícího apod.
* Pozornost je věnována čtení s porozuměním a testovým úlohám (učitelé berou v úvahu dobrou přípravu žáků na přijímací zkoušky na střední, popř. vysokou školu).
* Málo pozornosti se věnuje rozvoji dovednosti naslouchat. (Naslouchání je převažující komunikační aktivita mezi vysokoškoláky (asi 45 %, ale i mezi studenty a žáky.)

**Humor a jeho využití při komunikaci**

Humor má funkci „koření, které ochucuje každodenní život”. S velkým zjednodušením lze rozlišit dvě základní funkce humoru.

* První funkci lze volně označit jako *tlumící, redukující, nulující*.
* Druhá funkce je jejím opakem: *povzbuzující k životu, posilující, rozšiřující, zmnožující*.

Ve školním prostředí se opakovaně setkávají učitelé se žáky, a proto existuje nebezpečí jistého zmechanizování jejich vzájemné komunikace, sociálních vztahů, způsobů reagování. Měli bychom si uvědomit nebezpečí zafixovat stereotypy, pocity předurčenosti dění. Život ve škole se při ignorování těchto okolností stane neosobní, někdy dokonce nudný. Humor nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, zdůrazňuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací. Může otevírat prostor učitelům i žákům pro vlastní scénáře školního života, pro inspirovanou i svobodně vyváženou výuku.

Je pravda, že mnoho lidí humoru nevěří. M. Horníček uvádí: „*Nevěříme jeho schopnosti zasáhnout střed a podstatu věci, jeho dar vidět rychleji a přesněji, než je schopna dlouhá úvaha... Tak jako krev, má také humor protékat vším a zavlažovat vše. Nemůže být sváděn do regulovaných stružek, které pak obtékají suchopáry jiných oblastí..., do nichž vstupujeme s tvářemi jen vážně laděnými, ale zachmuřenými, jako by i tady neměl své místo vtip a humorná zkratka."* (Klaunovy rozpravy, 1989, s. 20-21).

Učitelský humor tvoří věčné a vděčné téma (viz J. Žák, *Študáci a kantoři*; K. Poláček *Bylo nás pět*; činohra J. Cimmermana a L. Smoljaka *Vyšetřování ztráty třídní knihy*; známé prvorepublikové filmy, ale i relativně novější snímek *Marečku, podejte mi pero* aj.).

Musíme připomenout, že vyprávění veselých příběhů má i svá úskalí, není-li repertoár vyučujícího dost široký. Nemělo by jít o stereotyp, jak uvádí J. Žák ve své práci *Študáci a kantoři* (Praha: Čs. spisovatel, 1989).

*„Někteří páni zpestřují výklad na určitém místě případným žertíkem nebo anekdotou, což se každý rok opakuje, a v dědičných starých učebnicích, které přecházejí z pokolení na pokolení, bývají tyto permanentní vtipy připsány na okraji, nebo je tam aspoň červenou tužkou učiněna poznámka 'Pozor, teď přijde vtip'. Díky tomu je třída už předem informována, že dne toho a toho při hodině fyziky udělá pan profesor zdařilý vtip, takže se často přihází, že nedočkavé žactvo vypukne ve smích už dříve, než dotyčný pán učiní svůj duchaplný výrok. I stalo se v jedné třídě, že znechucený učitel, vida, že se žáci chechtají už předem, řekl důstojně: 'Na tomto místě dělávám obyčejně výborný vtip, ale poněvadž jste banda nevychovaná, neřeknu vám nic'."*

Vliv humoru na učitele a žáky je diferencovaný. Humor užívají častěji ***učitelé zkušenější a tvořivější***. Je více ceněn ***dospívajícími studenty*** než mladšími žáky. Vztah humoru k výsledkům žákova učení není jednoznačný. Humor zřejmě působí nepřímo: zlepšuje atmosféru vyučovací hodiny, zmenšuje „psychickou vzdálenost*"* mezi učitelem a žáky, zlepšuje vztahy mezi nimi, ale i sociální klima, zvyšuje motivaci žáků, usnadní zapamatování si učiva, podporuje divergentní myšlení, tvorbu nestandardních odpovědí, i když patrně nezlepšuje žákovské porozumění učivu. Navozuje však u žáků pocit svobody, uvolnění, vzbuzuje jejich pozornost a ukazuje, že učitel je také jen člověk.

**Specifické prostředky mluveného projevu**

Ke specifickým prostředkům mluveného projevu řadíme:

* sugestivní prostředky;
* emfatické prostředky;
* názorné prostředky;
* dramatické prostředky;
* ozdobné specifické prostředky.

***Sugestivní prostředky***

Patří k nim např. ***beletrizující prvky*** (různé slovní hříčky, spojení a konstrukce, které upoutají nejen svým obsahem, ale také formou). Jde o:

* nadsázku (*Prosím tisíckrát za odpuštění*.);
* hromadění synonym různých druhů (*Ukázalo se, že mladí badatelé chtějí promyšleně, seriózně,* *perspektivně řešit problémy našeho výzkumu.*);
* přehledné nebo zdůrazněné shrnutí (*Děti, rodiče, mladí, staří, zkrátka všichni*.);
* zvýraznění některé gramatické kategorie, např. kategorie času (*Tvrdil jsem to včera, tvrdím**to dnes a budu**to* *tvrdit i zítra.*) apod.

Časté je funkční ***opakování jazykového vyjádření***, a to:

* Slova, části věty i celé věty, př. *Pracovali, pracovali, ale úspěch ne a ne se*  *dostavit.*
* Jednou již řečené se opakuje lépe a výstižněji (*My jsme vás prosili, ne, my jsme vás*  *důrazně žádali.*
* Slova se opakují za sebou ve stejném tvaru, př. *Nade vše miloval hudbu, hudbu poskytující mu*  *tolik inspirace.*
* Stejné výrazy se opakují na začátkuněkolika vět následujících za sebou, př. *Pečoval o lidi, pečoval o svou rodinu, pečoval o své kolegy, pečoval o své známé, prostě o všechny kolem*  *sebe.*
* Slova nebo slovní spojení se opakují jakoby ve fiktivním dialogu, př. *Tvrdili, že jejich činy jsou motivovány přátelstvím a snahou pomoci. Ale jakým přátelstvím, jakou pomocí?*
* Tatáž slova se opakují na začátku věty a v koncových pozicích věty předcházející, př. *Vzpomínám na ten nádherný den. Den, který navždy utkvěl v mé paměti.*
* Ve dvou stejných konstrukcích se opakují v opačném sledu protikladné pojmy, př. *Neříkej vždy vše, co víš, ale vždy bys měl vědět, co říkáš.*
* Figury v jedné větě, souvětí nebo sledu vět se záměrně opakují, př. *Co je základem manželství? Opravdová láska. Co je základem lásky? Vzájemné pochopení obou partnerů.*
* Věty se opakují v opačném sledu: první slovo nové věty je poslední slovo věty předcházející, př. *Nedůslednost se projevit musela, musela se projevit nedůslednost, a to zvláště ve studijních výsledcích.*)apod.

Sugestivním prostředkem jsou i ***citáty***. Musíme je přesně interpretovat, vymezit jejich začátek a konec, uvést autora, popř. dílo, odkud citujeme. Nesmíme se za ně schovávat a ani jich nadměrně používat.

***Emfatické prostředky***

Dokumentují řečníkovo citové zaujetí k tomu, co říká. Jejich základním znakem je spontánnost. Používejte je s rozvahou, abyste nebyli teatrální a nevěrohodní. Řadíme k nim:

* zvolání (*Pryč se vší* *nerozhodností!*);
* řečnickou otázku– formální otázka, na níž neočekáváme odpověď (*Je to opravdu nutné? Můžeme se na takové lidi*  *spolehnout?*);
* řečnickou odpověď– je spojena s řečnickou otázkou, obsahuje vlastní sdělení, které problém teprve řeší. (*Je třeba k tomu ještě něco dodat? Ne, není, věc je jasná*. – *Co nám v takové*  *situaci zbývá? Nic, celkem nic, jen případ co nejrychleji*  *ukončit.*);
* nedopovězení započaté výpovědi (*Krásná krajina, dobří lidé, jen...*);
* zvolání vyjadřující citový vztah k tomu, co říkáme (*Začněme konečně reálně uvažovat!*);
* přerušení výpovědi(*Kdyby si to byl uvědomil zavčas... na začátku... před rokem... před dvěma lety...!*)aj.

***Názorné prostředky***

Uplatňují se zvláště v projevech naučného a agitačního charakteru (přednášky, sdělení, projevy aj.). Velmi účinný je především příklad. Opět platí požadavek střídmosti při použití. Nejčastěji se vyskytují:

* přirovnání (*Tvrdohlavý jako beran.*);
* různá rčení (*Být trnem v oku*.),
* přísloví (*Bez práce nejsou koláče.*);
* anekdoty, bajky, paraboly, osobní zážitkyaj.

V expresivnějších projevech může řečník něco jen nepřímo naznačit (*Vy dobře víte, co mám na mysli...* – *Doufám, že vám nemusím všechno podrobně vysvětlovat…*).

Proti sobě můžeme také postavit dva pojmy, např. *teorie – praxe, slovo – skutečnost, věc – člověk, předpoklad – výsledek, zdání – skutečnost* aj., které se obvykle spojují výrazy: *jenže, oproti tomu* aj., anebo spojkou *a* (*Mít chladnou hlavu, a horké srdce.*).

***Dramatické prostředky***

Udržují dramatické napětí projevu, přispívají ke zvýšení jeho přitažlivosti. Realizují se nejen vnější podobou (modulace, mimika, gestikulace), ale i vnitřně, prostřednictvím textové výstavby, režií mluveného projevu. Řadíme k nim:

* zesílení významu (*Nejenže ho nebrali*  *vážně, ale začali se mu posmívat, a mnozí ho dokonce pomlouvali*  *i obviňovali.*);
* zeslabení významu (*Jeho hlas ztrácel na síle, už neburácel, jen žádal a prosil.*).

Časté jsou zjemňující prostředky, které nepřímo pojmenovávají proto, aby se autor vyhnul pojmenování „drsnějšímu*"*, př. *je zlý* x *není nejlepší; je škaredý* x *není*  *nejkrásnější; je starý* x *není nejmladší* aj. K tomuto účelu slouží i použití dvojího záporu, př.*nemohl nesouhlasit* = souhlasil; *nedalo se nepřijít* = přišel/i/.

Mezi dramatizující prostředky patří i stimulace pozornosti, např. větami: *Budete překvapeni, když vám řeknu... Nevěřili*  *byste, co následovalo...* aj. Dramatizující funkci mají otázky typu: *A mám vám prozradit, co bylo skutečnou*  *příčinou?*

Napětí do projevu vnáší překvapující zvrat, který se realizuje na hranici dvou vět, př. *I já sám souhlasím s tím, aby se o věci hovořilo – nemohu však souhlasit s tím, aby...*

***Ozdobné specifické prostředky***

Ke specifickým prostředkům mluveného projevu může přiřadit také ***ozdobné specifické prostředky.*** Tyto prostředky projev patetizují a jejich použití vyžaduje zvláštní pozornost. Řečník si je musí předem připravit a zvážit vhodnost jejich začlenění do projevu. Řadíme k nim:

* básnický přívlastek (z*brojný krok, rozvodněný čas*), který musíme odlišit od konvenčního spojení (*tmavá noc, růžové sny, bledý měsíc*);
* opisné a nepřímé vyjádření(*krajina tulipánů* =Holandsko; *země vycházejícího slunce* = Japonsko);
* protikladné vyjádření (*láska na poslední pohled*);
* zjemnění vyjádření (*odejít na věčnost* x zemřít; *dělat invektivy* xurážet);
* spojení slov, která si významově odporují, navzájem se vylučují (*chudý boháč, veřejné tajemství, vítězný pád, hořící sníh, živá mrtvola*) aj.

Mohou se vyskytovatprotismyslná tvrzení, jež odporují vžitým představám (*Někdy je velmi moudrý ten, kdo*  *dovede být hloupý.*) apod.

Časté použití některých výrazů vede ke ztrátě jejich působnosti a k frázovitosti projevu (*neutuchající síla, nehynoucí zásluhy* apod.).

**Seznam použité literatury**

1. ADÁMKOVÁ, J. *Komunikační výchova v základním vzdělávání*. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=5083>
2. BRABCOVÁ, R. a VITVAR, V. *Mluvený projev ve škole i mimo školu*. Praha: SPN, 1978. Bez ISBN.
3. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
4. DVOŘÁK, K. *Jazyk jako prostředek komunikace.* České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2004. ISBN 80-86708-04-7.
5. FABER, A. a MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily doma i ve škole.* Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2961-6.
6. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
7. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
8. GEJGUŠOVÁ, I., METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J., MALČÍK, M. a MECHLOVÁ, E. *Rozvíjení klíčových kompetencí žáka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-445-7.
9. HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí.* 1. vyd. Ostrava. Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
10. HÖFLEROVÁ, E. a KROHE, P. *Komunikační dovednosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-287-4.
11. HOLASOVÁ, T. *Umíte dobře mluvit*? Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-16-X.
12. KARÁSKOVÁ, V. a KROBOTOVÁ, M. Jazyková kultura aneb jak mluví učitel tělesné výchovy. In *Česká kinantropologie* 1, 2001, s. 133-141. ISSN 1211-9261.
13. KARÁSKOVÁ, V. a KROBOTOVÁ, M. Rétorika v přípravě učitele tělesné výchovy. In  *Půlstoletí tělesné výchovy na vysokých školách.* Praha: UK, 2002, s. 246-252. ISBN 80-246-0558-9.
14. KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005. ISBN 80-244-0187-8.
15. KROBOTOVÁ, M. a kol. Vyučující a student v různých životních situacích. In *Paedagogica Actualis II.*  Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2011, s. 97-101. ISBN 978-80-8105-224-8.
16. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi.* Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
17. SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
18. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. 2. revidované vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
19. ŠMILAUER, V. Profil češtináře. In *Český jazyk a literatura 6,* 1968-1969, S. 241-249. Bez ISBN.
20. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace.* 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
21. VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.