

Mareš, Jiří

## Člověk a subjektivní čas

*Studia paedagogica*. 2010, vol. 15, iss. 1, pp. [9]-27

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115361>

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# ČLOVĚK A SUBJEKTIVNÍ ČAS

## MAN AND THE SUBJECTIVE TIME

JIRÍ MAREŠ

### Abstrakt

*Přehledová studie shrnuje současné psychologické poznatky o subjektivním čase jako svébytné dimenzi lidského života. V první části uvádí pět časových etap při zkoumání subjektivního času v psychologii od 19. století až do současnosti. Ve druhé části přibližuje čtyři základní psychologická pojetí subjektivního času (čas jako sled událostí, čas jako trvání, čas jako perspektiva člověka a konečně kontextové pojetí času). Třetí část studie upozorňuje na zvláštnosti v prožívání času (rozhraní mezi minulostí, přítomností a budoucností i případy, kdy subjektivně dochází k porušení běhu času). Čtvrtá část přehledové studie shrnuje diagnostické postupy, které dovolují zjišťovat subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení času (kvantitativní i kvalitativní přístupy). Součástí výkladu jsou také příklady, které upozorňují na pedagogické aplikace psychologických poznatků o subjektivním čase.*

### Klíčová slova

*subjektivní čas, psychologie, čas jako sled událostí, čas jako trvání, časová perspektiva, časová orientace, diagnostika, pedagogika, výzkum*

### Abstract

*This overview study summarizes the current psychological knowledge about subjective time as a peculiar dimension of human life. The opening part presents the five stages of explorations in subjective time between the 19th century psychology and today. Next, four basic psychological concepts of subjective time (time as the sequence of events, time as duration, time as perspective and, finally, the contextual concept of time) are explained. Part three comments on the peculiarities of lived time (boundaries between past, present and the future and instances of subjective violation of the course of time). Part four of the study summarizes the diagnostic procedures enabling to observe the subjective perception, living and assessment of time (quantitative and qualitative approaches). Part of the explanation is examples referring to pedagogical applications of the psychological knowledge about subjective time.*

### Keywords

*subjective time, psychology, time as sequence of events, time as duration, time perspective, time orientation, diagnostics, pedagogy, research*

## Úvod

Lidský život se odehrává v čase. Tato teze zní téměř samozřejmě. Pokud se však důkladněji zamyslíme nad časovým rozměrem lidského života, tedy nad vývojovými změnami jedince v čase, nad jeho získáváním životních zkušeností, nad učení se, citovým prožíváním různých událostí, nad jeho očekáváním, nad osobními cíli, o jejichž dosažení usiluje, nad jeho bilancováním úspěchů a neúspěchů, zjistíme, že je to pohled zajímavý – a kupodivu málo probádaný.

Odborníci rozlišují nejméně dvě podoby času: čas objektivní, jehož plynutí se dá přesněji definovat a měřit (ať už hodinkami, dny, měsíci, roky, staletími), a čas subjektivní, jehož plynutí vnímá, prožívá a hodnotí každý člověk trochu jinak.

Vezměme jako příklad smíšenou vyučovací hodinu, v níž učitel na začátku 15 minut zkouší. Objektivní čas je pro všechny zúčastněné osoby stejný – 15 minut. Můžeme ho změřit stopkami, můžeme celé zkoušení zachytit kamerou na videozáznam a kdykoli reprodukovat. Subjektivní čas však bude jiný u učitele, který zkouší a promýšlí navíc další průběh hodiny, a jiný u právě zkoušeného žáka, který je dobře připraven. Bude jiný u druhého žáka, který ví, že tuto hodinu asi nebude vyvolán, protože „má dost známek“, a jiný u třetího žáka, který ví, že za chvíli bude vyvolán k tabuli, a zuřivě listuje sešitem.

Cílem této studie je podat přehled o subjektivním čase z pohledu psychologie. Konkrétně: 1. shrnout dosavadní psychologické výzkumy subjektivního času, 2. přiblížit základní psychologická pojetí subjektivního času, 3. upozornit na zvláštnosti v prožívání času, 4. shrnout postupy, které dovolují diagnostikovat subjektivní čas. Tam, kde je to vhodné, budeme obecný výklad ilustrovat příklady, jež souvisejí s výchovou a vzděláváním.

### Psychologický pohled na čas

Psychologie se zabývá tématem času dlouho a odborníci rozlišují čtyři údobí, v nichž probíhala psychologická zkoumání času (Block, Zakay, 2001). My jsme doplnili ještě období páté, současné. Pokud je shrneme do tabulky, dospějeme k této posloupnosti (tab. 1).

Tabulka č. 1: **Psychologické výzkumy času (modifikovaně podle Block, Zakay, 2001, s. 159–166)**

období	hlavní představitelé (řazeni abecedně)	typická výzkumná témata
prehistorie psychologického zkoumání času (období před rokem 1890)	G. T. Fechner, K. Vierordt, E. H. Weber	laboratorní výzkum: zkoumaným osobám byly prezentovány různé podněty (světelné, zvukové) a osoby měly odhadovat délku jejich trvání, rozlišovat mezi nimi, určovat časovou souslednost, časovou vzdálenost; dominoval psycho-fyziologický pohled, formulovaly se obecnější zákonitosti vnímání času
rané období psychologického zkoumání času (1890–1926)	H. Ebbinghaus, J. M. Guyau, H. Nichols, W. James	začala se zkoumat lidská zkušenost s časem (simultánnost, následnost); studovalo se, jak děti dospívají k takovému chápání času, které je typické pro dospělé lidi; zkoumaly se individuální rozdíly v posuzování času, zejména v trvání času
střední období psychologického zkoumání času (1927–1958)	P. Gausse, H. Häfner, N. Israeli, K. Lewin, J. Piaget	po nástupu neobehaviorismu v psychologii došlo na přechodnou dobu k útlumu zájmu o mentální procesy, včetně vnímání času; nové impulzy přinesla dětská psychologie, která začala zkoumat, jak u dětí vzniká pojetí času, tím, že sledovala vztahy mezi vzdáleností, pohybem/rychlostí a trváním v čase; srovnávala se simultánnost a následnost jevů u dětí a u dospělých osob; začalo se prosazovat chápání času jako relativní entity; zkoumalo se chápání času u lidí s poškozením mozku; objevila se koncepce „životního prostoru“ zahrnující jedincovo pojetí minulosti, současnosti a budoucnosti, včetně jeho cílů
moderní období psychologického zkoumání času (1959–1999)	L. G. Allan, W. Bechtel, R. A. Block, L. W. Doob, J. Gibbon, R. M. Church, J. A. Michon, R. E. Ornstein, D. Zakay, Z. Zaleski, P. G. Zimbardo	po nástupu kognitivní psychologie stoupl zájem o výzkumy psychologického času; vynořilo se pět směrů výzkumu: prospektivní a retrospektivní posuzování doby, po kterou něco trvá (včetně zapamatování si informací i kontextu, v němž se něco odehrálo); studium „vnitřních hodin“ v organismu; zkoumání časové perspektivy lidí (tj. jejich vztahu k minulosti, přítomnosti a budoucnosti); zkoumání životního tempa a kulturně-sociálních souvislostí pocitu lidí, že se čas zrychluje
současné období (od r. 2000 dále)	R. A. Block, I. Boniwell, P. G. Zimbardo	multidimenzionalita lidského vnímání, prožívání a hodnocení času; zájem nejen o kognitivní, ale také emoční a hodnotové aspekty času; interdisciplinární zkoumání (psychologie, neurovědy, sociologie, antropologie, filozofie); kulturní, etnické a náboženské souvislosti času; subjektivní čas a moderní komunikační technologie

Psychologické výzkumy ukazují, že každý jedinec se dopracovává k určitému svébytnému chápání času. Jeho pojetí času vzniká na základě osobní zkušenosti, představuje jeho způsob prožívání času, jeho **žitý čas** (*lived time* – termín Gormana a Wessmana, 1977). Čas a jeho dimenze nejsou v psychologii pojímány jako objektivní entity, které existují nezávisle na jedinci, nýbrž jako subjektivní, **psychologické kategorie**. Představu o nich si jedinec během života postupně konstruuje a zpravidla dále rekonstruuje (Block, 1990).

### Subjektivní čas a jeho pojetí

Subjektivní čas je – jak už bylo řečeno – čas *vnímaný, prožívaný a hodnocený* konkrétním jedincem či konkrétní skupinou osob. Bývá proto u každého člověka či skupiny osob trochu jiný. Je determinován jednak osobnostními zvláštnostmi jedinců, jednak situací, v níž se jedinec či skupina ocitá, jednak širším kontextem (přírodním, sociálním, kulturním, religiózním).

V odborné psychologické literatuře nalezneme různá pojetí subjektivního času. Zde uvedeme čtyři: čas jako sled událostí, čas jako trvání, čas jako perspektiva člověka a konečně kontextové pojetí času (modifikovaně podle Block, 1990). Všechna čtyři pojetí akcentují především kognitivní stránku lidského chápání času.

První pojetí času zdůrazňuje, že čas je pro člověka především **sledem událostí**, určitou posloupností podnětů či dějů. Člověk odhaduje, kdy se asi událost stala, co jí předcházelo, co probíhalo současně, co po ní následovalo, co patrně nastane v nejbližší době atd. Kromě toho odhaduje, co se (ve srovnání s minulostí) změnilo zásadně, co se změnilo dílčím způsobem a co zůstává nezměněné.

Jemnější analýza odlišila dvě pojetí času jako sledu událostí: a) diskrétní pojetí, kdy je čas chápán jako posloupnost jednotlivých událostí, psychologických okamžiků, epizod, které jsou časově výrazně ohraničené, a tedy navzájem oddělitelné; jde o čas „rozkouskovaný“ do řetězce různě dlouhých a různě závažných událostí, mezi nimiž jsou pauzy, kdy se – z pohledu daného člověka – nic zvláštního neděje; b) spojité pojetí, kdy je čas chápán jako plynulé trvání, které si jedinec uvědomuje, prožívá, zapamatovává; sem patří témata: paměť (její kapacita, proces zapamatování a vybavování), tempo událostí, rytmus, kontext, změna.

Pro pedagogické aplikace připomeňme problémy spojené s odklony pozornosti u delších posloupností, které jedinec musí absolvovat, anebo vázanost bezděčného zapamatování na počáteční a koncovou pozici podnětu v dlouhé řadě mnoha různých podnětů. Neméně důležité je i tempo, v němž člověk musí pracovat, a to bývá individuálně odlišné.

Druhé pojetí času se zajímá o **trvání času**. Člověk odhaduje, jestli se podnět vůbec vyskytl, neboť existuje senzoričká hranice jeho rozlišitelnosti, postřehnutelnosti. Pokud ho zaregistruje, uvědomuje si, kdy začal a jak dlouho trval. Trvání podnětu či události aktuálně prožívá a prožitek si zapamatovává. Kromě toho se vrací do minulosti a porovnává současnou událost s jinou, která už proběhla a již si předtím zapamatoval (mluví se o retrospektivním trvání). Navíc se obrací do budoucnosti a na základě dosavadních zkušeností odhaduje, jak to vše bude pokračovat. Jak dlouho asi aktuálně prožívaná událost potrvá a kdy skončí. Uvažuje, jak asi bude pauza mezi událostmi dlouhá a kdy se případně zase nějaká událost vyskytne (mluví se o prospektivním trvání).

K tomu druhému pojetí času patří témata: přeceňování nebo podceňování časové délky právě probíhající či už proběhlé události, přiměřené či nepřiměřené očekávání výskytu a trvání události v budoucnu, „vnitřní hodiny“ člověka a chronobiologické rytmy člověka během dne, týdne, roku; časování, tedy vnitřní rozvržení a uspořádání průběhu určité činnosti, kterou má člověk vykonat. To vše má zřejmé pedagogické konsekvence. Žák se musí naučit realisticky odhadovat běh času, dobu potřebnou na provedení určité činnosti, na kolísání své výkonnosti během dne atd.

Třetí pojetí času staví na pojmu **časová perspektiva**. Jde o jedincův svébytný způsob vztahování se ke třem psychologicky chápaným pojmům: minulosti, přítomnosti, budoucnosti (Zimbardo, Boyd, 1999). Časová perspektiva má stránku kognitivní, emoční a sociální (Boniwellová, Zimbardo, 2004). Umožňuje jedinci kategorizovat životní zkušenosti do tří zmíněných časových údobí. Poskytuje mu strukturu, z níž vybírá, když sleduje krátkodobé nebo dlouhodobé cíle (Carstensen, Isaacowitz, Charles, 1999). Jedincova časová perspektiva se zdá být relativně stabilní po delší dobu, není však trvalá, fixní (Hamilton et al., 2003). Proměňuje se s věkem, mění se dokonce i podle tématu, o němž jedinec přemýšlí. Např. mladý dospělý člověk je orientován na budoucnost, když plánuje svoji kariéru; je orientován na přítomnost, když se schází s kamarády; je orientován na minulost, když přemýšlí o své identitě (Zimbardo, Boyd, 1999).

Třetí pojetí času se v posledních letech rychle rozvíjí a může být užitečné i pro pedagogiku. Zmíněné pojetí má u nás už svoji tradici. Stačí připomenout např. výzkumy I. Pavelkové (1990, 2002), úvahy V. Břicháčka (2003, 2005) a J. Mareše (2009). Výzkumy v zahraničí studují jedincovu tendenci brát v úvahu důsledky svého jednání v budoucnu, domýšlet jeho dopady (Stratham et al., 1994), jedincův osobní časový horizont, tj. délka času, se kterou počítá při svém uvažování, kam až je schopen dohlédnout (Wohlford, 1966). Velmi důležitá je jedincova perspektivní motivace, tj. tendence stanovit si cíle, snažit se o vytváření takových podmínek, aby vytčených cílů bylo možno dosáhnout, jedincovu schopnost realisticky hodnotit potřebný čas a náklady (de Volder, Lens, 1982).

Termín časová perspektiva odborníci rozpracovali podrobněji. Položili si otázku, co se stane, když v uvažování nabývá *převahu* buď minulost, přítomnost, nebo budoucnost (Hornik, Zakay, 1996), když se přednostně soustředí na jedno časové údobí. Pro tento případ zvolili označení **časová orientace jedince**. Jde o kognitivní aktivitu, která spoluurčuje dvě důležité aktivity: a) jedincovo emoční reagování na představy o vlastní minulosti, přítomnosti či budoucnosti, b) jedincovo preferování toho, do kterého časového údobí situovat své úsilí, podnikat konkrétní akci (Lennings, 1996). Čím se liší lidé, kteří se orientují na minulost, od těch, kteří se orientují na přítomnost, a čím se od oněch dvou liší ti, kteří hledí spíše do budoucnosti?

**Časová orientace na minulost** (*past time orientation*). Badatelé předpokládají, že takový jedinec se v myšlenkách často vrací do minulosti. Nezajímá ho tolik přítomnost, tím spíše budoucnost. Důvody mohou být dva:

- považuje minulost za nejlepší období svého života a vše další, co právě přichází či teprve přijde, bude jen horší; příkladem může být starý osamělý člověk, člověk chronicky nemocný, mladý člověk po těžkém úraze;
- anebo v minulosti zažil něco těžkého, trýznivého, traumatického, s čím se dosud nedokázal vyrovnat, co nedokázal uzavřít; minulost je pro něj osobně stále ještě otevřená záležitost, v níž se snaží zorientovat (hledá příčiny traumatu, viníka; hledá, co udělal špatně, hledá alternativní řešení; nedokáže přiznat svůj díl viny, nedokáže někomu dalšímu odpustit apod.).

**Časová orientace na přítomnost** (*present time orientation*). Badatelé předpokládají, že takový jedinec si cení nejvíce přítomnosti, ale výzkumy ukazují, že zde můžeme rozlišit dva zajímavé typy lidí.

První – označovaný jako hedonistický typ – není ochoten obětovat momentální požitek ve prospěch budoucího benefitu, chce si naplno užívat života, žije tady, teď a hned. Má radost z riskování, vyhledává rizikové situace, baví ho adrenalinové sporty, experimentuje s psychotropními látkami. Mívá pocit, že se mu nemůže nic stát, že „má vše pod kontrolou“. Nechce prožívat běžný život, chce se od ostatních odlišovat. Co bude potom, ho netrápí. Nedomýšlí důsledky svých činů. Není ochoten se smířit s nějakými pomalými změnami k lepšímu či dokonce s aktuální ztrátou ve prospěch budoucího benefitu – z jeho pohledu velmi vzdáleného a nejistého.

Ve školách jde o takové žáky, kteří se systematicky nepřipravují na výuku. Zábava, sport, nicnedělání má pro ně větší motivační sílu než vysedávat nad učebnicí. Předpokládají, že před zkoušením „to všechno dohoní“, netrápí se budoucností, neboť „nějak to dopadne“. Nevědí přesně, co budou po skončení školy dělat, chtějí si užít doby dospívání, získat „papír“ – a pak se uvidí.

Výzkumy upozorňují, že v určitých případech sama výrazná orientace na přítomnost – a tím i absence úvah o budoucnosti – může mít ještě vážnější důsledky. Bjørnebekk a Gjesme (2009) zjistili, že necitlivost k důsledkům svého jednání v budoucnosti, absence obav z možných následků spolu s nere-

gulovanou výbušností vede k antisociálnímu chování, k agresivitě vůči druhým lidem. Takoví jedinci si nejen chtějí užívat života, ale nechávají se unášet emocemi, nekontrolují se; čas od času zaútočí a je jim jedno, co s nimi potom bude.

Druhý – označovaný jako fatalistický typ – se také nezajímá o budoucnost, ale z jiných důvodů. Domnívá se, že člověk nemůže ve svém životě mnoho věcí ovlivnit. Možnosti člověka něco udělat sám se sebou a se svým životem jsou podle něj velmi omezené; téměř vše je diktováno vnějšími okolnostmi, vnějšími silami, jež nemůže člověk ani kontrolovat, ani řídit. Odtud plyne pocit bezmocnosti, postoj, že je třeba brát život tak, jak přichází; netrápit se, neboť svůj osud člověk nezmění.

Fatalistické typy nalézáme i mezi žáky. Jednu skupinu tvoří žáci, kteří mají negativní zkušenosti s nespravedlivým známkováním: „at' udělám cokoli, stejně špatné známky neovlivním“ (viz např. Golem-efekt). Druhou skupinu tvoří žáci, kteří říkají: „co má přijít, stejně přijde“, proč bych se snažil. Musíme zdůraznit, že fatalistický postoj k životu se nedá paušálně interpretovat jako něco špatného, jako maladaptivní postoj k životu. Vždyť do této kategorie patří i třetí skupina lidí. Jde o mladé lidi, kteří – přes veškerou snahu – v životě ztroskotali, nebo zažili systematické šikanování, týrání, což u nich vypěstovalo tzv. naučenou bezmocnost. Podle Boniwellové a Zimbarda (2004) obdobný postoj zaujímají lidé, kteří dlouhodobě žijí v sociálně znevýhodněných podmínkách, ba i v bídě. Osobní zkušeností dospěli k názoru, který lze označit (v jejich případě bohužel) za realistický.

Orientace na přítomnost může mít ještě třetí podobu, velmi pozitivní. Zahruje případy, kdy se člověk ponoří do své práce, je plně zaujat tím, co právě dělá, je mu dobře. Nemyslí na budoucnost, ba nemyslí vůbec na čas. Této speciální podobě se budeme věnovat níže při výkladu tzv. flow-fenoménu.

**Časová orientace na budoucnost** (*future time orientation*). Badatelé předpokládají, že takový jedinec si cení nejvíce budoucnosti. Je ochoten obětovat momentální požitek ve prospěch budoucího přínosu. Je ochoten smířit se s pomalými změnami k lepšímu, či dokonce s aktuální ztrátou ve prospěch budoucího benefitu. Má tendenci neriskovat.

Z toho, co jsme dosud uvedli, neplyne, že časová orientace žáků je navždy daná, neměnná. Naopak, uvádíme tyto příklady s upozorněním, že je třeba provádět citlivou diagnostiku žáka s tím, že výsledná diagnóza určitého žákovského uvažování a chování může být východiskem k cíleným intervencím.

Na časovou orientaci do budoucna se můžeme podívat i jinak (Husmanová, Lynchová, Hilpert et al., 2007). Můžeme u ní rozlišit dispoziční aspekt a situačně vázaný aspekt. Schematickou představu přináší obr. 1.



Obrázek č. 1: **Struktura časové orientace na budoucnost (modifikované podle Husmanová et al., 2007)**



Dispoziční aspekty, které poukazují na stabilnější osobnostní zvláštnosti, ponecháme nyní stranou. Poznamenejme jen, že se dají zjišťovat pomocí diagnostického nástroje FTPT – *Future Time Perspective Time* (Husmanová, Shell, 2008).

Pro pedagogy je důležitější situační aspekt, neboť orientace na budoucnost úzce souvisí s cíli, které si člověk klade. Platí to ve zvýšené míře i pro žáky a studenty. Miller se spolupracovníky upozornil, že **budoucí, časově vzdálené cíle** plní dvě funkce, které jsou pro výchovu a vzdělávání důležité (cit. podle Schmidt, 2007, s. 23):

1. jsou **žákovi podnětem** pro to, aby si stanovil soubor dílčích, časově bližších, konkrétních cílů;

2. **budoucí cíle motivují** žáka k aktuálnímu jednání, k tomu, co dělá právě teď v přítomnosti; ovšem s jednou důležitou podmínkou: aktuální úkoly, které má řešit, musí být z jeho pohledu prostředkem, instrumentem k dosažení oněch vzdálených, budoucích cílů.

Kromě toho je ve hře subjektivní čas. Představy žáka a učitele o strukturování učebního času do určitých etap včetně odhadování potřebné časové délky těchto etap (plánování činnosti), prožívání těchto etap během učitelova vyučování a žákova učení (realizování činnosti) i zhodnocení celé vykonané práce (reflexe činnosti) se mohou velmi lišit. Učitel má tendenci spěchat k cíli, žák zpravidla nikoli.

Tato myšlenka nás přivádí k důležitému motivačnímu pojmu – k **instrumentálnosti** lidského jednání. Instrumentálnost představuje širší kontext, v němž se úvahy o subjektivním čase pohybují.

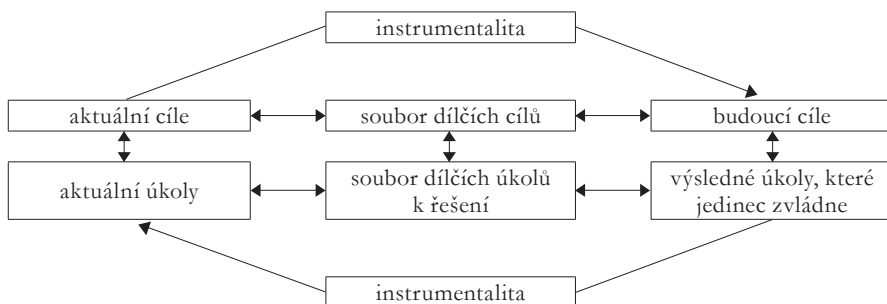
Ve školním kontextu můžeme odlišit dva závažné aspekty instrumentálnosti. První lze ilustrovat otázkami, které si kladou žáci: K čemu je vlastně dobré to, co se máme teď učit? Na co mně to v životě bude, když se to naučím?

V pedagogice má tento směr úvah svou tradici, neboť otevírá vážný problém: jaký je účel lidského vzdělávání? Má být orientováno jen pragmaticky, pro nezpochybnitelné použití v dalším životě, nebo má také funkci obohacující, kultivující, která nemá své jasné aplikační pole? Proč se učit mrtvé jazyky typu latiny, proč se učit dějepisu, geometrii, výtvarné výchově atd.? Domníváme se, že obě funkce vzdělávání (pragmatická i kultivující) jsou důležité. Jinak se odsune idea všeobecné vzdělanosti a kulturnosti stranou a studium se zvrhne na přípravku pro aktuální podobu nějakého povolání.

Druhý aspekt instrumentálnosti lze ilustrovat otázkami, které si často kladou učitelé a rodiče: K čemu těmto žákům školní docházka slouží? Proč se vlastně něco naučí? Odpověď může být různá: Žáci se učí, aby aktuálně neměli problémy, tj. „na písemku“, „na zkoušení“, „na známku“. Žáci se mohou učit jen pro získání určitého certifikátu, „pro papír“, „pro vysvědčení“, nikoli proto, aby se ve svých znalostech a dovednostech zdokonalili (svěrázná perspektivní motivace). Žáci se mohou učit také proto, že je k tomu nutí konkrétní učitel, daná škola anebo celý školský systém. Chtějí-li aktuálně uspět, musí např. akceptovat pojetí výuky, které prosazuje daný vyučující (chce slyšet právě toto a právě takovým způsobem, jinak je to špatně). Chtějí-li v budoucnu uspět, musí přistoupit na výkonové ukazatele, které se požadují při přechodu na vyšší stupeň školy. Rizikem je, pokud se důraz položí na deklarativní znalosti a základní procedurální znalosti, nikoli na porozumění, znalost celého kontextu, podmínek použití, na tvořivost.

Obě výše uvedené funkce výchovy a vzdělávání lze znázornit schematicky (obr. 2).

Obrázek č. 2: Vztah budoucích cílů a instrumentality (námi modifikovaný model Schmidta, 2007, s. 30)



Obr. 2 znázorňuje několik užitečných souvislostí. Jednak linii vedoucí od aktuálních, krátkodobých cílů, které si momentálně žák klade, až po budoucí vzdálené cíle. Říká, že k cíli vede posloupnost dílčích kroků, jež by si měl žák definovat a postupně je plnit. K vysokému a náročnému cíli vedou jednotlivé „schody“, po nichž lze vystoupat vzhůru, a sám výstup i prodlévání na jednotlivých „schodech“ má subjektivní časovou dimenzi. Přitom některé cíle jsou žákovi stanovovány zvenku, tj. učitelem, školou, některé stanovuje sám sobě a opět se zde pracuje s časovými termíny.

Vyučujícím zase obrázek říká, že ke každému dílčímu cíli je třeba vybrat a přiřadit soubor konkrétních úkolů, které se má žák naučit řešit. Doba potřebná k jejich vyřešení je inter-individuálně odlišná; odhadovaný čas a skutečný čas spolu v řadě případů nekorespondují. Úkoly v tomto případě slouží jako prostředek, s jehož pomocí si žák osvojuje a procvičuje stanovené poznatky a dovednosti.

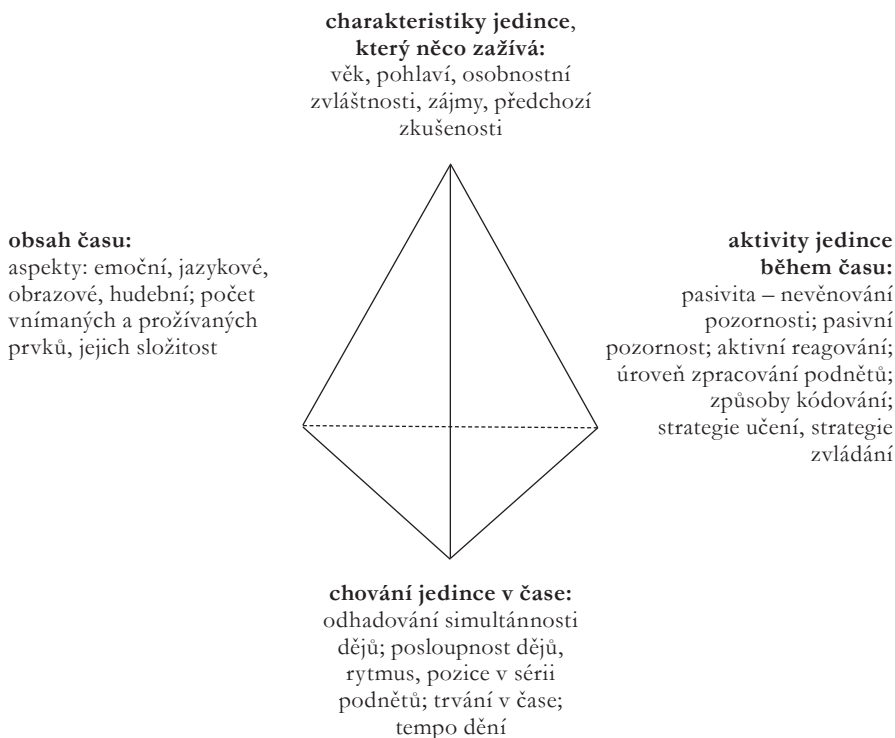
Dále obrázek říká, že dílčí cíle a dílčí úkoly je třeba seřadit do vhodné posloupnosti, aby učení probíhalo plynule, od jedné časové etapy ke druhé, bez mezer a nelogických skoků. Učitel, který svému předmětu rozumí, se musí vžít do obtíží žáka, jenž se předmětu teprve učí. Učitelův časový odhad se zpravidla liší od reálného času, který žák potřebuje ke zvládnutí učiva. Vždyť žák jako nováček v dané oblasti často tápe, chybuje; vytváří si pracovní verze klíčových pojmů, potýká se se svými miskoncepcemi učiva. Řešením dílčích úkolů se však postupně přibližuje vzdálenému cíli. Když mladý člověk nevidí v dálce hlavní cíl, nevidí ani, k čemu je pro něj osobně dobré řešit „nějaké“ dílčí úkoly.

Empirické výzkumy ukazují (např. Husmanová, Lynchová, Hillpert et al., 2007), že pokud vysokoškolští studenti vnímají aktuálně zadávané úkoly jako instrumentální, tedy jako úkoly, které jsou důležité pro dosažení budoucích cílů, jsou velmi motivováni k učení. Pracují usilovněji a volí účinnější strategie učení.

Výklad o třetím pojetí času zakončíme jistým doporučením. Podle Boniwellové a Zimbarda (2003, 2004) je nejvhodnější vyváženost mezi všemi třemi časovými obdobími (minulostí, přítomností a budoucností, nikoli dominování jediné z nich na úkor zbývajících. Pak je člověk schopen dobře se vyrovnávat s obtížemi, které život přináší. O tento předpoklad se opírá jejich teorie vyvážené časové perspektivy.

Poté co jsme vyložili tři dílčí psychologická pojetí času (čas jako sled událostí, čas jako trvání, čas jako perspektiva člověka), zbývá nám ještě pojetí čtvrté. V odborné literatuře se označuje jako model kontextový, neboť se snaží vnést do uvažování o čase: zvláštnosti jedince, který čas prožívá; obsah jedincem prožívaného času; jedincovy psychické procesy během prožívaného času; jedincovo chování, které souvisí s časem. Autorem modelu je americký badatel R. A. Block (1985, 1990). Model má podobu trojbokého jehlanu (viz obr. 3).

Obrázek č. 3: Kontextový model času (Block, 1985, s. 176)



Poté co jsme načrtli čtyři hlavní pojetí subjektivního času, podíváme se nyní na některé zvláštnosti ve vnímání a prožívání času.

### Zvláštnosti v prožívání času

Doposud jsme mluvili o případech, kdy je v uvažování i prožívání lidí zřetelně rozlišena minulost, přítomnost a budoucnost. V reálném životě se však setkáváme i s případy, které mají kvalitativně odlišnou povahu.

**Rozhraní mezi minulostí, přítomností a budoucností.** Existují lidé, kteří stále váhají, mají strach nějak se rozhodnout. Vždyť aktuální rozhodnutí mívá – jak oprávněně předpokládají – kořeny v minulosti i dopady do budoucnosti. Nerozhodnost, váhavost (*indecision*) a odkládání akce (*procrastination*) jsou jevy, které jednoznačně souvisejí s časem: jde o vyhýbání se časovému nátlaku, o plýtvání časem. Váhavost má své aspekty osobnostní

i činnostní. Projevuje se promyšleným a relativně častým odkládáním začátku nějaké činnosti anebo odkládáním jejího dokončení; přitom je provázeno nepříjemnými pocity (Schouwenburg et al., 2004).

Tyto jevy se vyskytují rovněž u žáků, zejména ve chvílích, kdy se mají pustit do učení. Hledají si záminky, proč učení odložit na pozdější dobu. Objevuje se také v okamžicích, kdy žák narazí při učení na vážnější překážku, na obtíž – a přesto by měl započatou práci dokončit. Uvedený typ žáka má tendenci vzdát další snažení, přesunout zbývající část úkolu na jindy. Výzkumy naznačují, že ve hře je patrně jedincova fatalistická orientace na přítomnost a možná také pozitivní i negativní orientace na minulost (Díaz-Morales, Ferrari, Cohen, 2008).

**Porušení běhu času.** Existují případy, kdy se přirozený průběh vnímaného času u žáka změní. Sem patří přinejmenším tři základní případy – zpomalení času, jeho zrychlení a konečně nevnímání času:

- čas se zpomalí; mluvíme o situacích, kdy se čas ze subjektivního pohledu „vleče“; jde o případy, kdy se žák učí „nezáživnému učivu“, kdy se učí učivu, o kterém není přesvědčen, že ho bude někdy v životě potřebovat; často i v situacích, kdy se zkouší a je třeba tuto část hodiny „přežít“;
- čas se zrychlí; mluvíme o situacích, kdy čas ze subjektivního pohledu „běží, pádí, letí“; může jít o případy, kdy je žák písemně zkoušen a na vyřešení zadaných úloh je stanoven časový limit; jde také o případy, kdy má žák odevzdat do stanoveného termínu určitou práci a on si její dokončení nechal na poslední chvíli;
- čas přestane člověk na určitou dobu vnímat; mluvíme o situacích, kdy je mladý člověk něčím naplno zaujat, je „ponořen“ do zajímavé činnosti, soustředěn na činnost, která ho baví, která ho pohlcuje; pracuje bez obtíží, lehce, má příjemný pocit z toho, že se mu práce daří a že dělá to, co sám chce, a ne to, co musí. Je šťastný. Výzkumně to doložil M. Csikszentmihalyi a označil tento jev jako *flow-fenomén* (podrobnější výklad viz Man, Mareš, 2005). Také u vysokoškoláků se setkáváme s tímto jevem, zejména u těch, kteří se chtějí věnovat vědecké práci. Jak vypadá zážitek seberealizace, sebeaktualizace a svěbytné orientace na přítomnou chvíli u běžné vysokoškolské populace, se zajímali Boydová-Wilsonová, Walkey a McClure (2002). U běžných studentů se flow-fenomén dostavuje zpravidla při zajímavé práci s počítačem, jak doložil Pace (2004), u osob, které hledají potřebné informace na webu.

V tomto oddíle jsme popsali typy lidí podle jejich specifického prožívání a hodnocení času. Můžeme tyto typy přesněji identifikovat? Zdá se, že ano.

## Diagnostika prožívání času

Psychologie se už 120 let zajímá o to, jak lidé subjektivně vnímají, prožívají a hodnotí čas. Z metodologického hlediska existují tři základní diagnostické přístupy: kvantitativní (používající především dotazníky a posuzovací škály, ale také přístrojové metody), kvalitativní (např. rozhovory) a také smíšený.

V tomto přehledu se nejprve soustředíme na **kvantitativní** nástroje. Uspořádali jsme je podle časového pořadí, v němž vznikaly (tab. 2).

Tabulka č. 2: Přehled dotazníků, které zjišťují jedincovo vnímání, prožívání a hodnocení času

Název a autor	Počet položek	Způsob odpovídání	Zjišťované proměnné	Reliabilita	Poznámky
FTPI – <i>Future Time Perspective Inventory</i> (Wallace, 1956)	3 úlohy	individualizovaný výběr 10 událostí v jedincově budoucím životě; jejich situování v čase a hodnocení	jedinec konceptualizuje svoji budoucnost a zjišťuje se: 1. délka časového intervalu mezi aktuálním věkem a předikovanou událostí, 2. průměrná délka všech časových intervalů pro různé události, 3. časový rámec události, 4. koherentnost jedincových výpovědí	pro tento typ nástroje se nezjišťuje	
TES – <i>Time Experience Scale</i> (Sanders, 1986)	52	škálování	šest proměnných: 1. smysl, účel, 2. rychlé tempo času, 3. pomalé tempo času, 4. úvahy o smrti, 5. orientace na budoucnost, 6. orientace na minulost	Cronbachovo alfa: muži 0,72–0,86; ženy 0,68–0,88	nástroj byl zkonstruován pro ošetřovatelské obory; šířeji se nepoužívá
TSQ – <i>Time Structure Questionnaire</i> (Bond, Fater, 1988)	26	sedmistupňová škála	pět proměnných: 1. smysl pro účel, 2. strukturování běžných postupů, 3. orientace na přítomnost, 4. efektivní organizování aktivit, 5. vytrvalost	Cronbachovo alfa 0,88–0,92; reliabilita typu test–retest $r=0,76$	
STPI – <i>Stanford Time Perspective Inventory</i> (Zimbardo, 1992)	9	pětistupňová škála	dvě proměnné: 1. orientace na budoucnost, 2. orientace na přítomnost	Cronbachovo alfa 0,62–0,68	

CFC – <i>Consideration of Future Consequences</i> (Strathman et al., 1994)	12	pětistupňová škála	dvě proměnné: 1. orientace na budoucnost, 2. orientace na přítomnost	Cronbachovo alfa 0,80; reliabilita typu test–retest $r=0,76$	
ZTPI – <i>Zimbardo Time Perspective Inventory</i> (Zimbardo, Boyd, 1999)	56	pětistupňová škála (velmi netypické... velmi typické)	pět proměnných: 1. orientace na budoucnost, 2. orientace na negativní minulost, 3. orientace na pozitivní minulost, 4. hedonistická orientace na přítomnost, 5. fatalistická orientace na přítomnost	Cronbachovo alfa 0,74–0,82; reliabilita typu test–retest $r=0,70–0,80$	existuje verze francouzská, italská i česká verze aj.
3TSS – <i>The Three-Time-Dimensions Synoptic Scale</i> (De Leval, 1999)	30	pětistupňová škála	dvě proměnné: 1. chuť do života, pocit vitality, 2. neurotické tendence, depresivní stavy	Cronbachovo alfa 0,86	zdraví v minulosti, nemoc v současnosti, terapeutická budoucnost
TPI – <i>Time Perspective Inventory</i> (Hall, 2001)	19	sedmistupňová škála	dvě proměnné: 1. dlouhodobá časová perspektiva, 2. krátkodobá časová perspektiva	Cronbachovo alfa 0,84; reliabilita typu test–retest $r=0,80$	dotazník byl použit ve výzkumu zdravotního chování
FTPS – <i>Future Time Perspective Scale</i> (Husman, Shell, 2008)	27	pětistupňová škála	čtyři proměnné: 1. rychlost času, 2. šíře a dosah budoucnosti, 3. hodnota času, 4. spojitost	Cronbachovo alfa 0,72–0,82	

Z tabulky 1 je zřejmé, že po roce 1990 stoupá v zahraničí zájem o časovou dimenzi osobnosti i jejího jednání. Analýza devíti dotazníků ukazuje, že jejich délka kolísá od 3 do 56 položek. Medián je 26 položek, což je počet vhodný spíše pro screeningové účely. Hlubší diagnostiku subjektivního času lze provést s dotazníky, které mají kolem 50 položek. Pro odpovídání se obvykle používá pětistupňová škála.

Po obsahové stránce se dotazníky nejčastěji zajímají o různé podoby jedincovy orientace jednak na přítomnost, jednak na budoucnost. Zjišťování orientace na minulost je vzácnější. Užitečné jsou rovněž údaje o smyslu, účelu, hodnotě tráveného času a zkoumání tempa, jímž pro jedince čas ubíhá. Poměrně málo se však autoři dotazníků zajímají o koherentnost jedincových názorů na čas a o celý kontext, v němž subjektivní čas posuzuje, což je škoda.

Druhým v pořadí je **kvalitativní přístup**, který se snaží přiblížit konkrétnímu jedinci a zachytit jeho svébytný pohled na psychologický čas. Velmi užitečný přehled kvalitativních nástrojů, jichž lze použít u dětí a dospívajících, najdeme např. v přehledových studiích (Ben-Arieh, Anat, 2002; Vogler et al., 2009). Potíž je v tom, že se výzkumy častěji zaměřují na to, jak děti a dospívající tráví svůj čas, než na to, co si sami myslí o čase, v jakých dimenzích o něm uvažují a kam jsou schopni v čase dohlédnout.

Pro zkoumání subjektivního pojetí času jsme proto sami vybrali metody, které se nám zdají vhodné. Jsou založeny na mluveném slovu, na písemném projevu a metodě grafické.

Pokud jde o **mluvené slovo**, lze použít např. polostrukturovaný hloubkový rozhovor, vedený zkušeným tazatelem. Rozhovor se nahrává, přepíše do protokolu a přepsaný text se analyzuje. Zpravidla jde o elektronickou podobu textu, takže k analýze lze použít některý specializovaný software, který analýzu usnadní. Příkladem takového postupu je výzkum prožívání času u uživatelů webu, při němž byla použita analýza pomocí zakotvené teorie (Pace, 2004).

Další možností je jedincovo vyprávění určitého emočně nabytého zážitku a osobních pocitů s ním spojených. V tomto případě jde o retrospektivní pohled na určitou událost. Vyprávění zasazuje danou událost do širšího kontextu životních zkušeností dítěte či dospívajícího a zpravidla obsahuje i hodnotící prvky. Lze v něm odlišit pohled mluvčího a pohled ostatních zúčastněných osob.

Užitečné, ale pracné je využití ohniskových skupin o 3–5 členech. Jedná se o skupinovou diskusi, v níž jedinci – pod vedením 1–2 zkušených moderátorů – debatují o svých pohledech na čas, o svých životních zkušenostech s časem. K výhodám ohniskové skupiny patří, že rozhovor nekončí ve chvíli, kdy jedinec neodpovídá (jako je tomu při individuálním rozhovoru) nebo váhá s odpovědí, protože dobře neporozuměl otázce a stydí se zeptat anebo nemá s daným problémem osobní zkušenosti. Slova se může ujmout jiný účastník. Rozdílné pohledy na čas inspirují účastníky k přesnějšímu objasnění svého názoru a k detailnější argumentaci, která za určitým názorem stojí. Skupinová diskuse se nahrává a poté detailně analyzuje.

**Psané slovo** poskytuje možnost využít deníky, které si zejména dospívající píší. Deníkový záznam se analyzuje a hledají se v něm prvky související se subjektivním pojetím času.

Další možností je požádat osoby, aby vymyslely a napsaly určitou metaforu, analogii, která by ve zkratce vyjádřila jejich chápání a prožívání času (přehled viz např. Michon, 1990). Známé jsou metafory typu: čas jako léčitel prožitého utrpení, čas jako ničitel mezilidských vztahů, čas pádící jako splašený kůň.

Jinou možností je požádat jedince, aby se „vypsal“ ze svého zážitku. Pojetí času totiž může být změněno jednorázovou závažnou událostí: úrazem,



přepadením, zjištěním závažného onemocnění, které se doposud nijak neprojevovalo atd. Dítě i dospívající bývají takovou událostí zasaženi a zažívají distres. Pennebaker se spolupracovníky (Niederhoffer, Pennebaker, 2002) přišli s hypotézou, že je třeba dát těmto lidem příležitost, aby skončili s potlačováním nepříjemných vzpomínek a negativních emocí, aby je vyjevili navenek, odkryli svá tajemství, podělili se o ně vhodným způsobem s vhodnými lidmi. Autoři předpokládají, že se tím jedinci „uleví“, promyslí si změněnou situaci, zorientuje se v ní a dojde k příznivému obratu. Výzkumy ukazují, že ve většině případů očekávaná změna nastane. Diagnostika se zde spojuje s intervencí.

**Grafické metody** se opírají o dva hlavní směry: volnou kresbu určité situace, události anebo o využití abstraktnějších grafických prvků: časové přímký, průniky kružnic apod. doplněné slovním komentářem. Poskytují dětem i dospívajícím relativní volnost a otevírají prostor pro hloubkový rozhovor.

Diagnostický oddíl uzavíráme důležitou poznámkou. Dosavadní výzkumy ukazují, že je snadnější subjektivní čas diagnostikovat než ho cíleně měnit, pokud je z pedagogicko-psychologického pohledu jedincovo pojetí času nevýhodné či přímo nevhodné. O účinných intervenčních strategiích – bohužel – zatím mnoho nevíme.

## Závěr

Přehledová studie upozornila na skutečnost, že čas nemusí mít jen objektivní podobu, neurčuje jen oficiální dobu trvání určitých povinností, není jen měřítkem lidského vývoje či jedincovy výkonnosti. Má také svou subjektivní, ryze psychologickou podobu, která má individuální i skupinové projevy.

Subjektivní dimenze poukazuje na zvláštnosti lidí ve vnímání, prožívání a hodnocení času. Mluvíme o svébytné časové perspektivě člověka, jakož i převládající časové orientaci člověka: orientaci na spíše minulost, přítomnost či budoucnost. Tato orientace ovlivňuje jeho jednání obecně, ale rovněž jeho učení, trávení volného času, životní styl. Míra jedincovy orientace na budoucnost je zásadní pro školní práci, neboť vypovídá o jeho osobních cílech, o chápání přítomných úkolů jako cestě k osobnímu růstu a k dosahování dlouhodobých životních cílů. Studie připomněla případy, kdy se čas pro jedince zpomalí či naopak zrychlí, anebo situace, kdy přestane čas vůbec vnímat.

V zahraničí přibývá doktorských disertací s pedagogickými aplikacemi (Lafleur, 2001; Schmidt, 2007) i aplikacemi zdravotnickými (Hall, 2001). V České republice (s výjimkou výzkumů I. Pavelkové, 2002) se pedagogickými aplikacemi této tematiky téměř nikdo nezabývá. Je to škoda, protože subjektivní čas se zdá nadějnou proměnnou, kterou dosavadní pedagogické výzkumy nebraly příliš v úvahu, neboť pracovaly převážně s časem objektivním.

## Literatura

- BEN-ARIEH, A., ANAT, O. Time for (More) Time-Use Studies: Studying the Daily Activities of Children. *Childhood*, 2002, roč. 9, č. 2, s. 225–248. ISSN 0907-5682.
- BJØRNEBEKK, G., GJESME, T. Future Time Orientation and Temperaments as Determinants of Antisocial Attributes and Aggressive Behavior. *Psychological Reports*, 2009, roč. 105, č. 1, s. 275–292. ISSN 0033-2941.
- BLOCK, R. A. Contextual Coding in Memory: Studies of Remembered Duration. In MICHON, J. A., JACKSON, J. L. (Eds.) *Time, Mind, and Behavior*. Heidelberg: Springer Verlag, 1985, s. 169–178.
- BLOCK, R. A. (Eds.) *Cognitive Models of Psychological Time*. Hillsdale: Erlbaum, 1990. ISBN 0-8058-0359-9.
- BLOCK, R. A., ZAKAY, D. Psychological Time at the Millennium: Some Past, Present, Future, and Interdisciplinary Issues. In SOULSBY, M. P., FRASER, J. T. (Eds.) *Perspectives at the Millennium (The Study of Time X)*. Westport: Bergin and Garvey, 2001, s. 157–173. ISBN 0-89789-641-6.
- BOND, M. J., FATHER, N. T. Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, roč. 55, č. 1, s. 321–329. ISBN 0022-3514.
- BONIWELL, I., ZIMBARDO, P. G. Time to Find the Right Balance. *The Psychologist*, 2003, roč. 16, s. 129–131. ISSN 0952-8229.
- BONIWELL, I., ZIMBARDO, P. G. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In LINLEY, P. A., JOSEPH, S. (Eds.) *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, Wiley, 2004, s. 165–178. ISBN 0-471-45906-2.
- BOYD-WILSON, B. M., WALKEY, F. H., MCCLURE, J. Present and Correct: We Kid Ourselves Less When We Live in the Moment. *Personality and Individual Differences*, 2002, roč. 33, č. 5, s. 691–702. ISSN 0191-8869.
- BŘICHÁČEK, V. Perspektivy sledování osobnosti (subjektivní úvaha futurologická). *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 6, s. 587–600. ISSN 0009-062X.
- BŘICHÁČEK, V. Homo in futurum cogitans I. *Československá psychologie*, 2005, roč. 49, č. 1, s. 74–80. ISSN 0009-062X.
- CARSTENSEN, L., ISAACOWITZ, D. M., CHARLES, S. T. Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity. *American Psychologist*, 1999, roč. 54, č. 3, s. 165–181. ISSN 0003-066X.
- DE LEVAL, N. Quality of Life and Depression: Symmetry Concepts. *Quality of Life Research*, 1999, roč. 8, s. 283–291. ISSN 0962-9343.
- DE VOLDER, M. L., LENS, W. Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, roč. 42, s. 566–571. ISSN 0022-3514.
- DÍAZ-MORALES, J. F., FERRARI, J. R., COHEN, J. R. Indecision and Avoidant Procrastination: The Role of Morningness-Eveningness and Time Perspective in Chronic Delay Lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 2008, roč. 133, č. 3, s. 228–240. ISSN 0022-1309.
- GORMAN, B. S., WESSMAN, A. E. Images, Values, and Concepts of Time in Psychological Research. In GORMAN, B. S., WESSMAN, A. E. (Eds.) *The Personal Experience of Time*. New York: Plenum Press, 1977, s. 218–264.

- HALL, P. A. *Examination the Role of Time Perspective in the Promotion Healthy Behavioral Practices*. Doctoral Dissertation. Waterloo: University of Waterloo, 2001.
- HAMILTON, J. M., KIVES, K. D., MICEVSKI, V. et al. Time Perspective and Health-Promoting Behavior in a Cardiac Rehabilitation Population. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2003, roč. 28, č. 4, s. 132–139. ISSN 1070-5503.
- HORNIK, J., ZAKAY, D. Psychological Time: The Case of Time and Consumer Behavior. *Time and Society*, 1996, roč. 5, č. 3, s. 385–397. ISSN 0961-463X.
- HUSMAN, J., LYNCH, C., HILPERT, J. et al. **When Learning Seems (Un) Important: Future Time Perspective and Post-Secondary Students' Self-Regulatory Strategy Use**. In CSAPÓ, B., CSÍKOS, C. (Eds.) *12<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction: Developing Potentials for Learning* (Abstracts). Budapest: EARLI, 2007, s. 61. ISBN 978-963-482-836-5.
- HUSMAN, J., SHELL, D. F. Beliefs and Perceptions about the Future. A Measurement of Future Time Perspective. *Learning and Individual Differences*, 2008, roč. 18, s. 166–175. ISSN 1041-6080.
- LAFLEUR, C. *The Time of Our Lives: Learning from the Time Experiences of Teachers and Administrators during a Period of Educational Reform*. Doctoral Dissertation. Toronto: University of Toronto, 2001. ISBN 0-612-63804-9.
- LENNINGS, C. J. Self-Efficacy and Temporal Orientation as Predictors of Treatment Outcomes in Severely Dependent Alcoholics. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 1996, roč. 14, č. 4, s. 71–79. ISSN 0734-7324.
- LENNINGS, C. J. The Stanford Time Perspective Inventory: An Analysis of Temporal Orientation for Research in Health Psychology. *Journal of Applied Health Behavior*, 2000, roč. 2, č. 1, s. 40–45. ISSN 1442-0872.
- MAN, F., MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu Flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151–171. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. Objektivní a subjektivní čas v lidském učení. In MECHLOVÁ, E. (Ed.) *Information and Communication Technology in Education*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 49–60. ISBN 978-80-7368-459-4.
- MICHON, J. A. Implicit and Explicit Representations of Time. In BLOCK, R. A. (Ed.) *Cognitive Models of Psychological Time*. Hillsdale: Erlbaum, 1990, s. 37–58. ISBN 0-8058-0359-9.
- NIEDERHOFFER, K. G., PENNEBAKER, J. W. Sharing One's Story. On the Benefits of Writing or Talking About Emotional Experience. In SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Press 2002, s. 573–583. ISBN 0-19-513533-4.
- PACE, S. A Grounded Theory of the Flow Experiences of Web Users. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2004, roč. 60, č. 3, s. 327–363. ISSN 1071-5819.
- PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. (Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.) Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- SANDERS, S. S. Development of a Subjective Time Experience. *Nursing Research*, 1986, roč. 35, č. 3, s. 178–182. ISSN 0029-6562.
- SCHMIDT, J. T. *Preparing Students for Success in Blended Learning Environments: Future Oriented Motivation and Self-Regulation*. Doctoral dissertation. München: Ludwig-Maximilians Universität, 2007, 302 s.

- SCHOUWENBURG, H. C., LAY, C. H., PYCHYL, T. A. et al. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2004, 255 s. ISSN 978-1591-4710-73.
- STRATHMAN, A., GLEICHER, F., BONINGER, D. S. et al. **The Consideration of Future Consequences: Weighing Immediate and Distant Outcomes of Behavior.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, roč. 66, č. 4, s. 742–752. ISSN 0022-3514.
- VOGLER, P., MORROW, V., WOODHEAD, M. *Conceptualising and Measuring Children's Time Use. Young Lives Technical Note 14.* University of Oxford: Department of International Development, 2009, 28 s. Dostupné na: <<http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/technical-notes-pdfs/YL-TN14-Vogler.pdf>>.
- WALLACE, M. Future Time Perspective in Schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 1956, roč. 52, č. 2, s. 240–245. ISSN 0021-843X.
- WOHLFORD, P. Extension Personal Time, Affective States, and Expectation Personal Death. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, roč. 3, č. 5, s. 559–566. ISSN 0022-3514.
- ZIMBARDO, B. J. *Stanford Time Perspective Inventory. Draft Manual.* Stanford: Stanford University, 1992.
- ZIMBARDO, B. J., BOYD, J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, roč. 77, č. 6, s. 1271–1288. ISSN 0022-3514.

#### O autorovi

**Prof. PhDr. JIŘÍ MAREŠ, CSc.**, působí v Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Pracuje na pomezí pedagogiky, psychologie a medicíny. Pokud jde o pedagogická témata, věnoval se mj. pedagogické komunikaci a interakci, učitelově pojetí výuky, stylům učení u žáků, žákovským pojetím učiva, klimatu školy a školní třídy, autoregulaci žákovského učení, sociální opoře žáků, kvalitě života dětí a dospívajících i pedagogické diagnostice.  
Kontakt: [mares@lfhk.cuni.cz](mailto:mares@lfhk.cuni.cz)

#### About the author

**JIRÍ MAREŠ** is Professor at the Department of Social Medicine, Hradec Králové Faculty of Medicine, Charles University. He works at the crossroads of pedagogy, psychology and medicine. Of pedagogical issues, his professional interest is in pedagogical communication and interaction, teacher's concept of instruction, pupils' learning styles and approaches to learning, school and classroom climate, self-regulation of pupils' learning, social support of pupils, quality of children's and adolescents' life, and pedagogical diagnostics.  
Contact: [mares@lfhk.cuni.cz](mailto:mares@lfhk.cuni.cz)

