

Чекстере О.Ю. Захоплення комп'ютерними іграми як фактор впливу на процес децентрації у дітей / Оксана Чекстере // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смутьсон. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. – Т.8, вип.7 – С.268-279.

Захоплення комп'ютерними іграми як фактор впливу на процес децентрації в дітей

Розвиток інформаційних і комп'ютерних технологій призвів до того, що від перенесення структур інтелекту і моделі світу всередину комп'ютера, тобто від формування у його надрах певної "віртуальної реальності", люди переходять до оточення самих себе створеною ними ж віртуальністю через мікропроцесори в мобільних телефонах, плеєрах, автомобілях, тощо.

Відомо, що психіка людини здатна відображати не тільки "об'єктивну", а й будь-яку реальність, сприймати будь-яку сенсорну стимуляцію. Тому новітні технології суттєво змінюють не тільки середовище проживання людини, але й впливають і на саму людину, на організацію всіх видів її діяльності, на взаємини між членами суспільства.

Якщо на початку інформаційної ери основними користувачами комп'ютерів були дорослі - сьогодні ситуація докорінно змінилася : мільйони дітей щодня використовують комп'ютери вдома, у школі, часом для освіти, але, в основному, для розваги. Сучасні багатовимірні комп'ютерні ігри здатні змінювати уявлення дитини про себе й навколишній світ, сприяють посиленню тривоги й дезадаптації [3]. Віртуальна реальність, яка формує віртуальний "світ" комп'ютерної гри, сприймається граючим як повноцінна реальність, з'являється ефект "присутності". Надмірне захоплення комп'ютерними іграми особливо позначається на формуванні особистості в період активної соціалізації, соціально-психологічної адаптації, засвоєння соціальних ролей, особистісної ідентифікації. І коли діти залучаються до віртуального світу у дошкільному або молодшому шкільному віці, то комп'ютерні ігри частково

витісняють із їхнього життя традиційну рольову гру. Але ж саме рольова гра є середовищем, де здобуваються навички взаємодії з оточуючими людьми, де йде одержання вербального і невербального зворотного зв'язку як координації своєї думки з думкою інших учасників гри, без чого не відбувається, або ж сильно сповільнюється такий необхідний для нормального спілкування процес як децентрація.

Поняття «децентрація» було введено Ж.Піаже для характеристики переходу мислення дитини на таку стадію розвитку, на якій вона починає враховувати точки зору інших осіб і координувати їх зі своєю позицією [7]. Децентрацію Ж.Піаже протиставляв спочатку дитячому егоцентризму, а потім – центрації, й причиною виникнення її вважав розвиток «групування», у тому числі «групування» самих точок зору. Досліджуючи децентрацію дитини Ж.Піаже припускав, що вона виникає в індивідуальній предметній діяльності дитини завдяки прагненню процесів асиміляції й акомодации до рівноваги, але згодом він дійшов висновку про те, що децентрація - результат потреби дитини у взаємодії з іншими людьми, що вимагає урахування різних точок зору.

На думку іншого відомого дослідника децентрації Дж. Смедслунда, який багато в чому дотримувався концепції Ж.Піаже, джерела виникнення децентрації криються не тільки в появі диференціації частини й цілого, виникненні «групувань» і т.п., але й у виникненні ставлення дитини до позицій інших людей [16;17]. Він, до речі, вважав, що логіко-математичні завдання, за допомогою яких найчастіше визначають наявність децентрації, не дуже цікаві дітям, а тому недостатньо валідні. Тому, на думку Дж. Смедслунда, розвиток децентрації пов'язаний не стільки з індивідуальною предметною діяльністю, скільки із взаємодією з іншими людьми. Важливу роль у виникненні децентрації Дж. Смедслунд відводить комунікативним конфліктам, завдяки яким діти починають розуміти відносність своїх позицій і співвідносити їх із точками зору інших людей.

Дж. Смедслунд, а також М.Феффер, Дж.Флейвелл й інші підкреслювали, що вони досліджують не пізнавальну, а соціальну децентрацію, а саме становлення здатності дитини враховувати точки зору інших людей [9;11;12;13;14;18].

Цими вченими були проведені експерименти з вивчення співвідношення пізнавальної й соціальної децентрації. Так, М.Феффер було встановлено, що чим краще діти вирішують завдання на збереження, тим вищий їхній рівень соціальної децентрації, а тому з розвитком уміння вирішувати названі завдання росте пізнавальна й соціальна децентрація [13].

Важливо відзначити, що в дослідженнях децентрації застосовують і метод зрізів, і лонгітюдний метод, тому що досліджується в основному децентрація в дітей. Так за допомогою лонгітюдного методу А.Викан шляхом повторного дослідження дітей через 6 років виявив зміни в способах вирішування завдань, що вимагають пізнавальної й соціальної децентрації. Результати розглядаються автором як свідчення відмінностей когнітивних структур дітей [18].

Надмірна центрованість обмежує пізнавальні можливості людини, погіршує процес організації спілкування й взаємодії з іншими людьми й веде до розвитку егоцентризму як властивості особистості, що проявляється у вигляді "заиклення" на своїх переживаннях, думках, уявленнях, точці зору.

У процесі сприйняття неживих об'єктів децентрація допомагає по-іншому побачити й оцінити деякі предмети або події. При сприйнятті людей з її допомогою стає можливим уявити себе на місці іншого й краще зрозуміти його. Усе це значно розширює кругозір особистості. Переорієнтація уваги із сфери власних почуттів на світ переживань іншої людини веде до здатності "відчувати" іншого, що розширює межі емоційності, розвиває й урізноманітнює і власний експресивний репертуар [2].

Дослідження Д.Б. Ельконіна і його співробітників показали, що генеза «децентрації» - у дитячих іграх, де дитина бере на себе роль іншої людини.

Тому вже у дошкільників може формуватися «динамічна позиція», при якій дитина уявляє собі об'єкт із погляду партнера по спільній діяльності, але лише після того, як реально поміняється із ним місцем. «Динамічна позиція» завжди передуює «децентрації».

У традиційній грі діти діють із предметами відповідно до наданих їм значенням й координують точки зору на значення цих предметів без безпосередньої маніпуляції ними. Це, властиво, і є процес децентрації, який постійно відбувається.

Д.Б. Ельконін відзначив, що діти зазвичай спочатку домовляються про ролі, а потім розгортають сюжет гри за певним планом, відтворюючи об'єктивну логіку подій у певній, досить строгій послідовності [10; с. 282]. Кожна дія дитини має своє логічне продовження в іншій дії, яка її змінює. Речі, іграшки й обстановка отримують певні ігрові значення, які зберігаються протягом усієї гри. Діти грають разом, дії одної дитини пов'язані з діями іншої. Усе це дає можливість і сприяє розвитку соціальної координації й рефлексії, а відтак й децентрації. З іншого боку, індивідуальна гра, в якій у дитини немає жорсткої необхідності ні в зміні позиції, ні в координації своєї точки зору з точками зору інших учасників (наприклад, коли партнером у цій грі виступає комп'ютер), може стимулювати егоцентричність дитини. Недостатність соціальної взаємодії та рідкість зіткнення позицій залишає не лише дитину, але і дорослого у стані егоцентричності.

У дітей занадто захоплених комп'ютерними іграми відсутні необхідні складові повноцінного спілкування, затримується процес децентрації. Не знаходячи підтримки в колективі однолітків, почувавши себе відштовхуваними, вони ще більше віддають перевагу віртуальному світу.

І.Д. Єгоричева наводить результати досліджень, згідно з якими в дітей, що надмірно захоплюються комп'ютерними іграми, відзначаються нові «хвороби століття», які виражаються в їхньому неправильному уявленні про свої необмежені можливості й уміння виходити переможцями з складних ситуацій. «Обганяючи» на трасі ралі комп'ютерних суперників, перемагаючи

«ворогів», «долаючи» немислимі перешкоди, вони думають, що й в реальному житті вони зможуть так само легко вирішувати проблеми. Однак, потрапляючи в реальні умови життя, такі діти виявляються слабкими й невитривалими. Частина дітей, одержуючи максимальне задоволення, задовольняючи найважливіші потреби в Мережі, дивляться на взаємодію в реальності як на щось вимушене й тимчасове, прагнуть скоротити контакти, використовують у вирішенні проблем стратегію відходу [4].

Одним із важливих показників розвитку децентрації дитини є розуміння нею умовностей мови: переносного змісту метафор, прислів'їв, байок, а також “підтексту” творів. Розуміння умовності є своєрідним інтегрованим показником загального інтелектуального розвитку дитини, що відображає вміння міркувати, аналізувати, співставляти.

У практиці консультативної діяльності вітчизняних дефектологів, психіатрів і психологів досить широко використовуються певні спеціально підібрані короткі оповідання, у яких «закладено» різний по складності схований зміст [1; 5]. Інтерес до подібного роду завданій обумовлений не тільки можливістю оцінки розуміння дитиною самих оповідань, тобто оцінки когнітивного компонента, але й виявлення її афективно-емоційних особливостей.

Проводячи експериментальне вивчення децентрації ми теж звернулися до подібної методики. Так, з метою виявлення зв'язку між рівнем розвитку розуміння дітьми умовності, переносного смислу оповідання та захопленістю ними комп'ютерними іграми, ми використали власну інтерпретацію методики - оповідання “Хлопчик з палицею”.

Нами було обстежено 302 дитини у м.Києві – вихованців ДНЗ №303, учнів 1-3 -х класів середньої школи №228, №209 і гімназії 1 рівня з поглибленим вивченням іноземних мов №327.

Умовно діти були розділені нами на три групи: багатограючі – це діти, що проводять за комп'ютерними іграми більше 1-1,5 години щоденно і грають, в основному, в такі ігри як гонки, стрілялки, броділки; малограючі

діти – це діти, що грають від 15 хвилин до години на день; і неграючі - діти, які не грають в комп'ютерні ігри.

Процедура проведення була наступна: оповідання пред'являлося дітям на слух. Суть завдання полягала у відповіді дитини на запитання « Як вчинив хлопчик: добре або погано? Чому?».

Хлопчик з палицею й кошеня.

По вулиці йшов, тримаючи в руках велику палицю, неохайний, замузаний хлопчисько. Раптом він побачив маленьке кошеня, що намагалося перебігти вулицю, по якій весь час проїжджали машини. Хлопчик замахнувся на нього палицею, намагаючись відігнати від дороги. Кошеня, злякавшись, відстрибнуло й побігло у двір.

Основне питання: «Як ти вважаєш чи добре зробив хлопчик?»

Правильною буде відповідь дитини: «добре».

Уточнююче питання: «Чому?»

Правильною вважається відповідь: «бо він старався щоб кошеня не потрапило під машину» або її варіації.

Питання-Підказка 1: «Куди побігло злякане кошеня?»

При правильній відповіді дитини: «у двір» - відбувається перехід до основного питання. При неправильній відповіді – задається наступне питання підказка 2.

Питання-Підказка 2: «Куди бігло кошеня, коли його побачив хлопчик?»

При правильній відповіді дитини повертаємось до основного питання. При нерозумінні змісту й після другого питання-підказки тестування дитини припинялося.

У таблицю заносилися відповіді дітей, які були дані без підказок.

Аналізувалися наступні показники:

- здатність дитини децентровано сприймати текст оповідання;
- здатність зрозуміти завдання у цілому;
- характер міркувань дитини, ступінь їх логічності;

- здатність абстрагуватися від зовнішнього вигляду героя оповідання, розуміння змісту його вчинків;
- здатність прийняття й обсяг необхідної допомоги з боку дорослого.

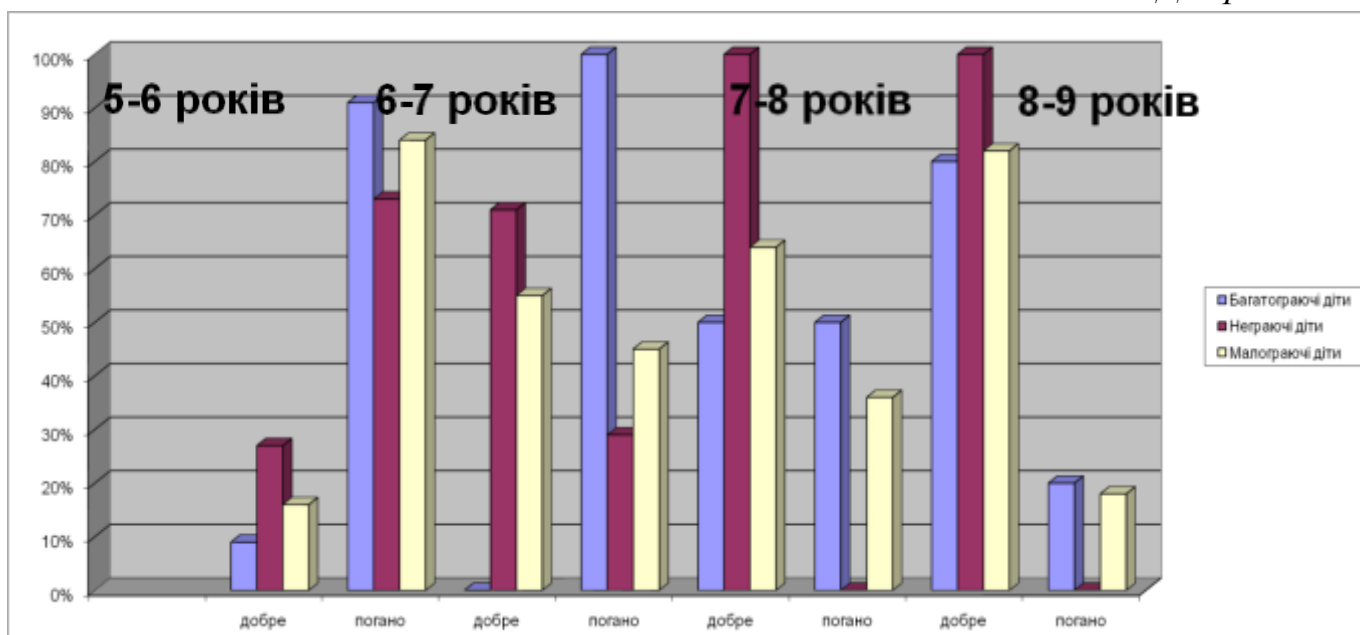
Аналіз результатів.

Як видно з Таблиці №1 й Діаграми №1 діти 5-6 років, в основному, потребують питання-підказки дорослого, без якої не можуть самостійно відповісти на основне питання. Серед дітей, які самостійно впоралися із завданням - 27% неграючих дітей, 16% малограючих і тільки 9% багатограючих дітей.

Таблиця 1

Вік дітей	5-6 років		6-7 років		7-8 років		8-9 років	
	добре	погано	добре	погано	добре	погано	добре	погано
Багатограючі діти	9%	91%	0	100%	50%	50%	80%	20%
Неграючі діти	27%	73%	71%	29%	100%	0	100%	0
Малограючі діти	16%	84%	55%	45%	64%	36%	82%	18%

Діаграма 1



Діти 6-7 років потребували невеликого обсягу допомоги, після чого вже самі розуміли зміст оповідання. Серед неграючих дітей правильні відповіді дали 71%, більша половина малограючих дітей - 55% відповіли вірно, а 100% багатограючих дітей дали неправильні відповіді. Здатність розуміти прихований зміст оповідання залежить не тільки від особливостей вербально-логічного мислення, але й від особистісної зрілості дитини, її здатності подолати егоцентричне рішення. Зазначені характеристики найбільше інтенсивно формуються в нормі саме на 6-7 році життя [8; с.248]. І те, що багатограючі діти не впоралися із завданням, свідчить про затримку в них здатності децентровано сприймати текст оповідання, абстрагуватися від зовнішнього вигляду героя оповідання й зрозуміти зміст його вчинку.

Для другокласників, 7-8 річних дітей, завдання вже не було дуже складним. 100% неграючих, 64% малограючих і 50% багатограючих дітей самостійно впоралися із завданням без додаткових питань. Як бачимо, здатність дітей розпізнавати прихований зміст оповідання зростає під впливом дозрівання (це явище відмічав ще Ж.Піаже), навчання в школі, розвитку логічного мислення. Подоланню егоцентризму сприяє й соціалізація школярів, стосунки кооперації дітей один з одним.

Діти 8-9 років практично усі впоралися із завданням. Самостійно, без уточнюючого й додаткових питань, логічно вірно пояснювали своє рішення. Вірно відповіли всі 100% неграючих і 82% малограючих дітей, ненабагато їм поступилися багатограючі діти, їх результат - 80%.

Як видно з результатів дослідження, показники здатності розуміти прихований зміст в оповіданні, у багатограючих дітей всіх вікових категорій нижчий ніж у їхніх неграючих і малограючих однолітків. Можемо припустити, що багатограючі діти менш залучені в комунікаційні процеси, чим їхні не такі захоплені комп'ютерними іграми ровесники. Але ж тільки в умовах спілкування з іншими дітьми, згідно з теорією Ж.Піаже, дитина може й змушена доводити свою точку зору, співвідносити її з точкою зору інших

дітей, у результаті чого, у неї розвивається децентрована позиція.

Наступна методика, за допомогою якої вивчалися раціональні аспекти самовідчуття й взаємодії дітей, була методика Г.А.Цукерман та ін. «Хто правий?», яка побудована по типу завдань Ж.Піаже, що виявляють егоцентричність позиції дитини [6].

Метою тестування було виявлення сформованості дій, спрямованих на урахування позиції співрозмовника (центрованої або децентрованої).

Процедура проведення була наступною: при індивідуальній бесіді з дитиною психолог зачитував текст завдання, персонажами якого були діти, і пропонував дитині попрацювати вчителем і оцінити, хто з дітей правий у спорі. Таких завдань було три. Всі вони були побудовані так, щоб «правих» не було та дозволяли побачити, чи здатна дитина припустити існування різних, але рівноможливих точок зору, оцінок того самого предмета або для неї існує безумовність однієї правди в будь-якій ситуації. Кожна відповідь дитини заохочувалася експериментатором, але при обробці результатів експерименту ми розділили всі відповіді дітей по трьох рівнях. Були визначені наступні рівні оцінювання:

1. Низький рівень: дитина не враховує можливість різних підстав для оцінки того самого предмета (наприклад, зображеного персонажа і якості самого малюнка в завданні 2, або вибору (завдання 1 і 3), відповідно виключає можливість різних точок зору; дитина приймає сторону одного з персонажів, вважаючи іншу позицію однозначно неправильною.

2. Середній рівень: частково правильна відповідь — дитина розуміє можливість різних підходів до оцінки предмета або ситуації й допускає, що різні думки можуть бути справедливі або помилкові, але не може обґрунтувати свої відповіді.

3. Високий рівень: дитина демонструє розуміння відносності оцінок і підходів до вибору, враховує відмінність позицій персонажів і може висловити й обґрунтувати свою думку.

Високий рівень мі присвоювали дітям, які справлялися з 2-3 завданнями.

Середній рівень - якщо дитина вірно відповіла на запитання хоч одного із завдань.

Низький рівень – дитина не впоралася із завданнями жодного із трьох приведених текстів.

Аналізувалися наступні показники:

- розуміння можливості різних позицій і точок зору (подолання егоцентризму), орієнтація на позиції інших людей, які відрізняються від власної;

- розуміння можливості різних підстав для оцінки того самого предмета, розуміння відносності оцінок або підходів до вибору;

- урахування різних думок і вміння обґрунтувати власну;

- урахування різних потреб й інтересів.

Основні питання: «Як ти думаєш, хто з дітей правий? Чому?»

Текст 1.

Дівчинка й хлопчик знайшли яблуко. Дівчинка сказала : «Ах, яке гарне, мабуть смачне!», а хлопчик сказав: «Фу, я таке не їм!»

Як ти думаєш, хто з дітей прав? Чому так сказав хлопчик (дівчинка)?

Текст 2 .

Петрик намалював Змія Горинича й показав малюнок друзям. Володя сказав: «От здорово!» А Сашко вигукнув: «Фу, ну й страховисько!»

Як ти думаєш, хто з хлопчаків правий?

Чому так сказав Сашко? А Володя?

Текст 3 (для дошкільників).

Дві сестри пішли вибирати подарунок своєму маленькому братикові до першого дня його народження.

- Давай купимо йому це лото (монополію), — запропонувала Олена.

- Ні, краще подарувати самокат, — заперечила Аня.

Текст 3 (для школярів).

Після школи три подруги вирішили готувати уроки разом.

- Спочатку розв'яжемо завдання з математики, — сказала Наталка.

- Ні, почати треба із вправи з української мови, — запропонувала Катруся.

- А от і ні, спочатку треба вивчити вірш, — заперечила Іринка.

Як ти думаєш, хто з дівчат правий? Чому?

Аналіз результатів.

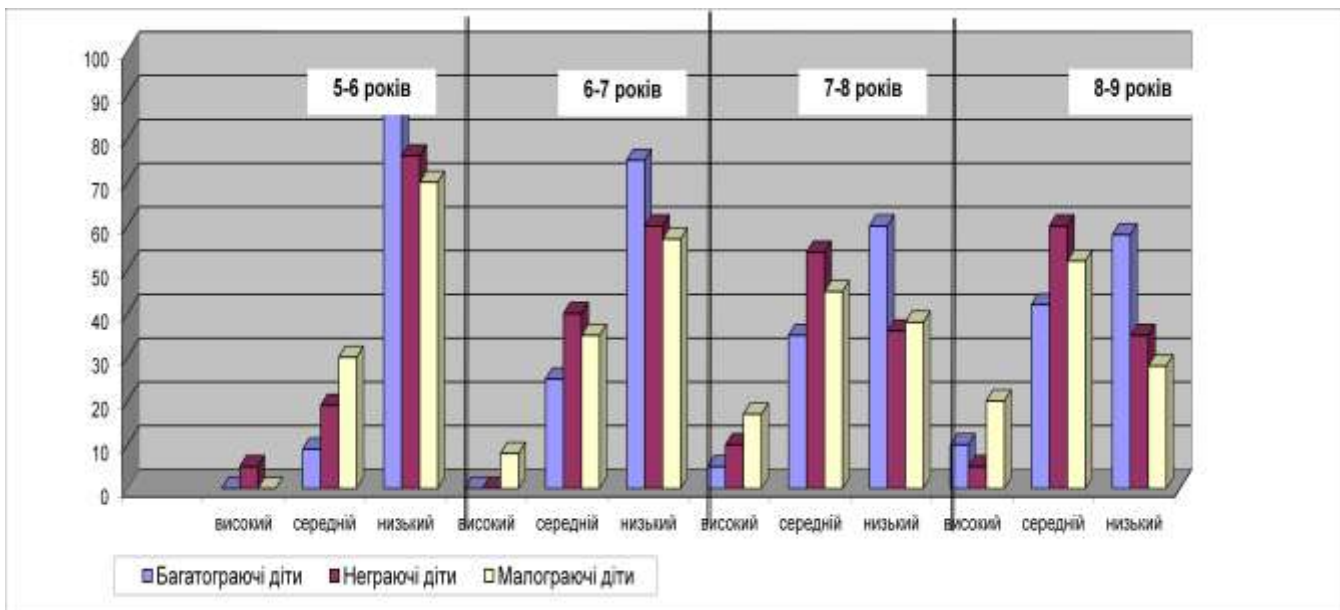
Результати дослідження приведені в Таблиці №2 й на Діаграмі №2.

Як видно з даних таблиці й діаграми, більша частина дошкільників розв'язали завдання егоцентрично, тобто визнали одну з висловлених точок зору вірною, а іншу помилковою. Тільки 5% неграючих дітей упоралися з усіма трьома завданнями й одержали високий рівень. Правильно відповіли на запитання одного завдання із трьох 9% багатограючих дітей, 19% неграючих і 30% малограючих дітей.

Таблиця 2

Вік дітей	5-6 років			6-7 років			7-8 років			8-9 років		
	вис	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ	вис	сер	низ
Багатограючі діти	0	9%	91%	0	25%	75%	5%	35%	60%	10%	42%	58%
Неграючі діти	5%	19%	76%	0	40%	60%	10%	54%	36%	5%	60%	35%
Малограючі діти	0	30%	70%	8%	35%	57%	17%	45%	38%	20%	52%	28%

Діаграма 2



Серед 6 – 7 річних першокласників рівноправність різних точок зору у всіх трьох завданнях визнали тільки 8% малограючих дітей. Розв'язали вірно хоча б одне із завдань 35% малограючих, 40% неграючих дітей і тільки 25% багатограючих дітей. Оскільки рольова гра в молодшому шкільному віці продовжує займати важливе місце в житті дітей, і саме в ній формується здатність дитини встати на точку зору партнера, можемо припустити, що діти, захоплені комп'ютерними іграми, «недограють» у традиційні рольові ігри, а значить не мають можливості виробити у себе децентровану позицію, із чим і зв'язані їхні невдачі в розв'язанні завдань подібного типу.

Діти 7-8 років вже краще усвідомлюють наявність різних рівноправних точок зору. Високий рівень при розв'язанні завдань одержали 17% малограючих і 10% неграючих дітей. Показники багатограючих дітей виявилися більш ніж в 3 рази нижчими у малограючих і в 2 рази нижчими ніж у неграючих дітей. Середній рівень посіли 54% неграючих, 45% малограючих і 35% багатограючих дітей відповідно.

До 9-ти років, згідно з дослідженнями Р.І.Янотті, дитина вже може розуміти думки й почуття іншої людини, і знає, що сама є об'єктом її думок [15]. Високий рівень виявився доступним для 20% малограючих 8-9 літніх третьокласників і 5% неграючих дітей. Поліпшили свої позиції й

багатограючі діти, їх результат склав 10%. Але сумарний результат правильно даних відповідей у багатограючих дітей становить 52%, що на 13% менше, чим у неграючих (65%) і на 20% менше, чим у малограючих (72%) дітей.

Таким чином, підсумовуючи результати нашого діагностичного дослідження, доходимо висновку що рівень розвитку розуміння дітьми умовності, переносного смислу оповідання так саме, як і здатність розуміти відносність, суб'єктивність думок і виявляти різницю емоційних станів учасників спільної дії, тобто децентрація, більш розвинена в неграючих і малограючих дітей у порівнянні з їхніми однолітками, які захоплюються комп'ютерними іграми. Ми можемо припустити, що заміна традиційної рольової гри комп'ютерним сурогатом затримує процес розвитку децентрації, саме тому, що у традиційній рольовій грі підвищується рівень соціально-психологічної компетентності дітей, яка проявляється, з одного боку, у розширенні навичок навчального спілкування й взаємодії, а з іншого боку, - у більшій адаптованості до рольових відносин, завдяки яким можливе зниження егоцентричної напруженості особистості.

Література

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 148 с.
2. Гаврилова Т.П. Социальная децентрация и развитие высших форм эмпатии//Психология общения. Обзорная информация/Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского/. – Вып. III. – М.: НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, 1978. – с.30-39.
3. Гірченко О.Л. Порівняльний аналіз змісту казки та комп'ютерної гри як фактору впливу на емоційну сферу молодших школярів. Актуальні проблеми психології. – т.8 - Психологічна теорія і технологія навчання. – 2007.- Вип.3. – С.141-146.
4. Егорычева И.Д. Подросток и взрослый в пространстве современной России: взаимодействие по касательной (некоторые итоги и перспективы

- развития) / И.Д.Егорычева // Мир психологии. – 2008. -- №1 (53). -- С.189-202.
5. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. Для студентов дефектол. Фак. Педвузов и ун-тов. Изд-е 2-е, перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
 6. Обучение учебному сотрудничеству / [Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В.] // Вопросы психологии. – 1993. - №2. – С. 35 - 43.
 7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – В кн.:Избранные психологические труды. - М.:Просвещение, 1969. – 435 с.
 8. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. /Н. Семаго, М. Семаго. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
 9. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже/ Джон Х. Флейвелл; [пер. с англ. М. Лисина и Л. Обухова; послесл. П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина] - М.: Просвещение, 1967. - 623 с.
 - 10.Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
 - 11.Feffer M. &Gourevitch V. Cognitive Implication of Role-Taking Behavior//Jornal of Personality, 1959, Vol.27, P.152-160.
 12. Feffer M. &Gourevitch V. Cognitive Aspect of Role-Taking in Children//Jornal of Personality, 1960, Vol.28, P.383-396.
 13. Feffer M. &Gourevitch V. Cognitive Aspect of Role-Taking in Children//Jornal of Personality and Social Psychology, 1966, Vol.14, P.415-422.
 14. Flavell J.H. The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. – New York, 1968. -239 p.
 - 15.Iannootti R.I. The nature and measurement of empathy in children//The counsuling psychologist. – 1975. – Vol.5. - №2. – P.119-124.
 - 16.Smedslund J. The social oriigins of decentration//XVIII-th International congress of Psychology. – VIII.- М., 1966/ - P. 135-136.

17. Smedslund J. Piagetian Psychology in practice// British Journal of Educational Psychology. -1978. – Vol.47. – Part.1. - P. 3-9.
18. Vikan A. An Experimental Approach to Specification of types of Decentration. – Genetic Psychology Monographs, 1980, Vol.101, P.257-270.