

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>

УДК 159.9.07, 159.94, 372

Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития?

М.Н. Гаврилова , В.Л. Сухих

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

 gavrilovamrg@gmail.com

Резюме

Актуальность. Несмотря на глубину теоретического анализа игровой деятельности, существует недостаток эмпирических данных о выборе игрушек современными детьми. В то время как игрушка является средством построения игры и, следовательно, может во многом влиять на ее ключевые характеристики.

Цель. Исследование представляет собой продолжение ранее начатой серии работ, направленной на экспериментальное уточнение предпочтения игрушек и связи этих предпочтений с индивидуальными показателями психического развития детей.

Выборка. Участниками исследования стали 202 ребенка среднего дошкольного возраста и их родители, предоставившие необходимые социально-демографические данные.

Методы. В рамках исследования был использован экспериментальный дизайн с применением метода вынужденного выбора из нескольких опций. Диагностика психического развития детей включала оценку основных компонентов регуляторных функций и способности понимания эмоций и производилась с использованием стандартизированных на российской выборке инструментов.

Результаты. Показано, что дети среднего дошкольного возраста предпочтуют в высокой степени реалистичные и детализированные игрушки. В частности, для детей оказались принципиально важны такие факторы, как наличие у игрушки достаточного количества важных для построения мнимой ситуации деталей, возможность ее использования в проигрывании знакомых сюжетов, адекватность воплощения с ней ролевых действий и возможность наделить человеческими чертами.

Выводы. На основе распределения выборов в экспериментальных пробах и устных объяснениях детей, можно с уверенностью заключить, что игровая деятельность строится по законам, описанным в работах классиков отечественной психологии. Также показано, что дети, выбирающие максимально реалистичные игрушки, способны удерживать в памяти большой объем слухоречевой информации, но при этом обладают слабой способностью к когнитивному переключению.

Ключевые слова: игрушка, экспериментальное исследование, предпочтение игрушек, саморегуляция, понимание эмоций

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 22-78-10097, тема проекта «Исследование влияния современной игрушки на развитие ребенка 3–8 лет».

Для цитирования: Гаврилова, М.Н., Сухих, В.Л. (2024). Как дети выбирают игрушки, и связан ли этот выбор с показателями психического развития? *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 292–315. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>

How do Children Choose Toys and are These Choices Associated with Developmental Outcomes?

Margarita N. Gavrilova , Vera L. Sukhikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 gavrilovamrg@gmail.com

Abstract

Background. Despite the depth of theoretical analysis of play activity there is a lack of empirical data on the choice of toys by modern children. A toy is a means of constructing play and, therefore, can largely influence its key characteristics.

Objectives. The study is a continuation of an earlier series of works aimed at experimentally clarifying children's toy preferences and the relationship of these preferences to individual developmental performance.

Study Participants. 202 children aged 4–5 years were participants in the study. Previously published data obtained on a sample of 3–4-year-old children were used to analyze the age dynamics in toy preference.

Methods. The study used an experimental design with a multiple-choice forced-choice method. Diagnostics of children's mental development included assessment of the main components of regulatory functions and the ability to understand emotions and was performed using instruments standardised on a Russian sample.

Results. It was shown that children prefer highly realistic and detailed toys. In particular, such factors as the toy being detailed, the possibility of its use in playing

through familiar plots, the adequacy of role-playing actions with it and the possibility to endow it with human features proved to be fundamentally important for children.

Conclusions. From the distribution of choices in experimental trials and children's verbal explanations, it can be confidently concluded that play activity is based on the laws described in the works of Vygotsky, Elkonin, and Smirnova. It is also shown that children who choose the most realistic toys have better verbal working memory, but have a weaker ability in cognitive flexibility. According to the obtained data, as children grow older, they tend to choose less anthropomorphic toys.

Keywords: toy, experiment, toy preference, executive function, understanding emotions

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 22-78-10097, a on the topic "Research on the influence of modern toys on the development of children aged 3-8 years".

For citation: Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L. (2024). How do Children Choose Toys and are These Choices Associated with Developmental Outcomes? *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 292–315. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-25>

Введение

В научной литературе сложился консенсус в отношении того, что игра является одним из наиболее эффективных средств развития детей дошкольного возраста (Смирнова, Собкин, 2017; Guirguis, 2018; Vidal Carulla et al., 2021). Продолжают вестись многочисленные исследования, направленные на более детальное изучение краткосрочного и долгосрочного влияния игры на результаты когнитивного и эмоционального развития детей, а также возможностей использования игровых технологий в дошкольном образовании (Бухаленкова, Чичинина, 2023; Fleer et al., 2017; Hedegaard, 2016; Vidal Carulla et al., 2021). Гораздо меньше исследований посвящено изучению игрушки, в то время как именно она является средством построения игры и, следовательно, может во многом влиять на ее ключевые характеристики.

Процессы глобальной цифровизации приводят к быстрому распространению трендовых и вытеснению более традиционных игрушек (Marsh, 2017), поэтому в последние десятилетия детская игра часто основывается на сюжетах популярных анимационных фильмов и видеоигр (Hinkley et al., 2018). Так, анимационные продукты существенным образом влияют на игру детей через активный

маркетинг и коммерциализацию рынка игрушек. С точки зрения культурно-исторического подхода к пониманию игры, есть веские основания полагать, что распространение и бесконтрольная смена трендовых игрушек может привести к негативным последствиям для детского развития (Рябкова и др., 2019; Whitebread, 2012). Во-первых, игрушка — это не просто предмет потребления, а средство и основной материал для построения игры и создания мнимой ситуации (Эльконин, 1999; Выготский, 1966). Но в результате повышенного интереса к сюжетам анимационных фильмов и видеоигр дети фактически теряют возможность самостоятельно строить сюжет и часто испытывают трудности с тем, чтобы хотя бы минимально отойти от сюжета, заданного популярным анимационным фильмом или игрой. Во-вторых, содержательная игра со сложным увлекательным сюжетом способствует развитию саморегуляции (Fleer, 2022), речи (Nicolopoulou, Ilgaz, 2013; Quinn et al., 2018) и эмоционально-социальному развитию (Colliver, Veraksa, 2021; Mathieson, Banerjee, 2011). В-третьих, принципиально важно, что именно игра является ведущей деятельностью детей на протяжении всего дошкольного периода (Рябкова и др., 2019; Юдина, 2022; Bondi, Bondi, 2021; Веракса и др., 2020). В этом смысле не стоит недооценивать значение игры и игрушки для развития ребенка. Но важно понимать, что и прямое воздействие игрушки на психику ребенка невозможно.

Связь между психическим развитием ребенка и игрушкой имеет непрямой характер и требует глубокого анализа. В результате теоретико-методологической работы, направленной на понимание роли игрушки в развитии ребенка с позиции культурно-исторического подхода, авторами данной статьи была выработана психологическая модель связи между игрушкой и становлением высших психических функций в детском возрасте (Colliver, Veraksa, 2021; Solovieva et al., 2023; Веракса и др., 2020). Предлагаемая теоретическая модель включает в себя четыре ключевых аспекта анализа, которые определяют различные уровни потенциального «влияния» игрушки на развитие ребенка: автодидактичность игрушки, культурный способ действия с ней, окружение ребенка, индивидуальность ребенка. Каждый из перечисленных аспектов более подробно рассматривается ниже.

Под автодидактичностью игрушки понимается то, что она уже своей конструкцией задает применимые к ней действия (Рябкова и др., 2019). Ребенок быстро догадывается, что нужно делать с пирамидкой или матрешкой, которые являются самыми известными примерами автодидактических игрушек. В последние несколько лет популярность

приобрели спиннер и поп-ит, которые относятся к этой же категории. В строгом смысле предмет детской культуры, обладающий только автодидактическим уровнем действий, не может считаться игрушкой, поскольку не предполагает включения в мнимую ситуацию.

Под культурным способом действия предполагается, что большинство игрушек транслирует собой определенные культурные контексты и, по сути, являются культурным средством постижения окружающего мира для ребенка (Смирнова, 2015). То есть, несмотря на свою «детскость», игрушка, скорее, не противопоставлена миру взрослых, а является проводником в него. Простые примеры — это использование ребенком игрушек для воспроизведения привычных культурных сюжетов (чаепитие, дочки-матери, игра в больницу). А популярные игрушки-герои современных анимационных фильмов (кукла Эльза, куклы Монстер Хай, Супермен или Бэтмен) представляют собой целые наборы культурно предписанных сценариев и игровых действий, которые воспроизводятся в игре. При этом зачастую ребенку оказывается сложно отойти от сюжетов и характеров, заданных культурным образцом.

Роль окружения ребенка в отношении игрушки связана с тем, что сама по себе игрушка как средство культурного развития не работает, если она не включена в социальную ситуацию развития. Во-первых, значение имеет то, каким образом взрослые выстраивают взаимодействие с ребенком, каких ценностей придерживаются и какие цели ставят перед собой в отношении его воспитания и обучения. Во-вторых, важны отношения ребенка со сверстниками, включенность в детское сообщество и особенности участия в совместных играх.

Наконец, индивидуальность каждого ребенка определяет то, как встроится в его деятельность та или иная игрушка. К примеру, индивидуально-психологические и характерологические особенности находят свое выражение, когда ребенок использует игрушку творческим, новым образом, в отрыве от ее автодидактических, культурных и принятых в близком окружении способов действия. Тем самым игрушка приобретает уникальные характеристики в контексте деятельности именно этого ребенка.

Уникальные сочетания перечисленных аспектов анализа потенциального влияния игрушки на психическое развитие детей обуславливают особенности взаимодействия конкретного ребенка с конкретной игрушкой. Для кого-то она станет полноценным средством общения и познания окружающего мира в рамках совместной игры, а для кого-то — только предметом с привлекательным внешним видом.

Предпочтение игрушек: методология и направления исследований

В настоящее время ведутся многочисленные исследования, изучающие краткосрочное и долгосрочное влияние игры на развитие детей, а также возможности использования игровых технологий в дошкольном образовании. Значительно меньше внимания уделяется изучению игрушки. Подавляющая часть опубликованных исследований посвящена изучению роли пола и возраста ребенка в предпочтении игрушек (Davis, Hines, 2020; Hassett et al., 2008). И только единицы направлены на совершенствование методологии исследований в этой области (Weisgram, Dinella, 2018), разработку критериев теоретически обоснованной классификации игрушек (Gavrilova et al., 2023) или изучение роли индивидуально-психологических показателей детей при выборе игрушек (Francis, 2010; Kangas et al., 2022; Liu et al., 2020).

Изучение предпочтений при выборе игрушек в основном проводится с помощью опросов или наблюдения. В качестве респондентов выступают сами дети или взрослые, которые проводят с ними много времени (Sung, 2018). Встречается и формат ретроспективного отчета, в котором уже взрослые люди сообщают, с какими игрушками они предпочитали играть в детстве. Более экологичным вариантом получения информации выступает наблюдение за выбором игрушек ребенком, что может происходить в естественных или лабораторных условиях (Hassett et al., 2008; Liu et al., 2020). Парадигмы, в которых наблюдается выбор игрушек ребенком, можно условно разделить на четыре категории: свободная игра, натуралистический подход, визуальное предпочтение или выбор из имеющихся опций (Jadva et al., 2010; Nelson et al., 2005).

Метод вынужденного выбора (от англ. forced choice method) (Davis, Hines, 2020) наиболее часто используется в современных исследованиях. В рамках данной парадигмы детям демонстрируется несколько игрушек или их изображений и предлагается выбрать, какая из них им больше нравится или с какой они хотели бы играть. Преимуществом предъявления в экспериментах реальных игрушек является более высокая экологическая валидность, а недостатком — ограниченность в подборе доступных опций на актуальном рынке детских товаров, а также невозможность в полной мере контролировать выраженность второстепенных признаков (например, цвет или размер). В свою очередь, демонстрация изображений игрушек имеет больше возможностей для варьирования различных признаков игрушки, включая изменение цветов, масштабов и размеров. Однако выбор

игрушек на основе изображений обладает более низкой экологической валидностью и поэтому, вероятно, в меньшей степени способен предсказать предпочтения детей вне экспериментальных условий.

Описание хода исследования

Данное исследование является продолжением ранее начатой серии работ, направленных на уточнение научных представлений о предпочтении игрушек детьми дошкольного возраста и их связи с показателями психического развития. Исследование выполнено в экспериментальной парадигме с применением метода вынужденного выбора. Выбор варьируемых в эксперименте характеристик игрушек основан на ключевых теоретических идеях культурно-исторического подхода касательно игровой деятельности. Исходя из работ Л.С. Выготского, следует, что игрушка должна помочь ребенку создать мнимую ситуацию и принять игровую роль и связанные с ней правила (Выготский, 1966). Следовательно, первая гипотеза эксперимента на предпочтение игрушек заключается в том, что дети будут выбирать наиболее детализированные игрушки, которые позволяют воссоздать проигрываемую ситуацию. Кроме того, Д.Б. Эльконин показал, что объектом детской игры чаще всего являются отношения между людьми (Эльконин, 1999). Поэтому в качестве второй гипотезы эксперимента на предпочтение игрушек было сформулировано предположение, что дети более склонны выбирать наиболее реалистичные и антропоморфные игрушки, которые связаны с непосредственным опытом ребенка и отражают смысл и содержание отношений между людьми.

Исследование отвечает на два основных исследовательских вопроса: какие предпочтения в выборе игрушек наблюдаются у детей среднего дошкольного возраста и существует ли связь между этими предпочтениями и индивидуальными показателями психического развития?

Выборка

Участниками исследования стали 202 ребенка среднего дошкольного возраста (от 4 до 5 лет). Средний возраст детей составил 4 года и 3 месяца ($M = 51,81$ мес., $SD = 4,12$ мес.). Соотношение девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (53% мальчиков). Все дети на момент проведения исследования посещали государственные детские сады г. Москвы. Для сбора социально-демографических данных о детях был проведен опрос родителей (матерей). По результатам опроса выборка может быть охарактеризована

следующим образом: 92,2% из опрошенных матерей имеют высшее профессиональное образование; 6,4% имеют научную степень; 1,3% имеют среднее профессиональное образование. Обеспеченность семей в 75% случаев была оценена родителями как средняя; в 24% — выше среднего; и 1% — ниже среднего.

Методы

Методики

Диагностика саморегуляции включала оценку трех основных компонентов регуляторных функций: когнитивная гибкость, зрительно-пространственная рабочая память, слухоречевая рабочая память. Когнитивная гибкость оценивалась с помощью методики «Сортировка карточек по изменяющему признаку» (Dimension Card Change Sorting) (Zelazo, 2006). Для оценки зрительно-пространственной рабочей памяти использовалась методика «Память на конструирование» (Memory for Design subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Слухоречевая рабочая память оценивалась с помощью методики «Повторение предложений» (Sentences Repetition subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Все методики, примененные для оценки регуляторных функций, успешно прошли процедуру стандартизации на российской выборке (Алмазова и др., 2020). Диагностика эмоционального развития детей производилась с использованием русскоязычной версии методики «Тест на понимание эмоций» (Test of Emotion Comprehension) (Pons et al., 2004), успешно стандартизированной на российской выборке (Веракса и др., 2021).

Процедура исследования включала три этапа. На первом этапе был проведен опрос родителей с целью сбора социально-демографической информации для ее последующего учета при анализе данных. Опрос проводился с помощью бумажных анкет, которые в персональном порядке были переданы родителям в детском саду. На втором этапе была проведена индивидуальная диагностика психического развития детей. Диагностика проводилась опытными тестерами, имеющими фундаментальное психологическое образование. Методики проводились в строго заданной последовательности. Некоторые дети отказывались от выполнения тех или иных методик в процессе диагностики — в таком случае обследование прекращалось. На третьем этапе проводилась экспериментальная сессия индивидуально с каждым ребенком, во время которой фиксировался выбор игрушек из предоставленных опций в трех пробах.

Предъявление игрушек в рамках экспериментальной сессии имело строго заданную последовательность. Одновременно демонстрировалось по три игрушки в каждой из проб: проба на степень детализации (медведь-доктор, кукла-доктор, больница), проба на степень реалистичности (дракон, космобот, касса) и проба на степень антропоморфности (семья тигров, семья зайчиков, похожих на людей, и семья человечков) (Рисунок). Процедура предъявления: цветные изображения игрушек в высоком разрешении показывались на экране цифрового планшета. Экспериментатор устно озвучивал инструкцию каждому ребенку по скрипту: «Посмотри на эти игрушки. Покажи пальчиком, с какой игрушкой тебе хотелось бы играть больше всего? Спасибо. А теперь покажи, с какой игрушкой тебе хотелось бы играть меньше всего». Длительность эксперимента составляла в среднем около семи минут.



Рисунок

Изображение игрушек, предъявленных в трех экспериментальных пробах:
(1) проба на степень детализации, (2) проба на степень реалистичности и (3) проба на степень антропоморфности

Figure

The toys presented in the experiment. In each sample, toys are ranked according to the extent to which characteristics such as (1) the degree of detail, (2) the degree of realism, and (3) the degree of anthropomorphism are expressed

Результаты

Выбор игрушек в экспериментальных пробах и предварительный анализ

На стадии анализа эмпирического материала рассматривались предпочтения детей при выборе игрушек в контексте индивидуальных показателей психического развития детей и таких переменных, как пол и возраст ребенка, уровень образования матери, а также уровень финансовой обеспеченности семьи. Включение указанных контрольных переменных на этапе предварительного анализа было направлено на выявление потенциально значимых переменных, способных повлиять на выбор ребенком той или иной игрушки в трех экспериментальных пробах.

В пробе на степень детализации большинство детей (59,2%) выбрали больницу — наиболее детализированную игрушку. Характерные обоснования выбора звучали следующим образом: «в ней есть и больные, и доктор», «в ней много всего», «там есть дверки, человечки, кроватки», «там есть человечки», «она интереснее остальных игрушек», «с ней можно в разные игры играть». Наименее популярным выбором стал мишка-доктор — игрушка с минимальным количеством деталей, которую выбрали всего 25,4% детей. Важно отметить, что мотивация выбора в основном была неигровая: «он пушистый», «он мягкий», «он плюшевый», «я обожаю всяких мягоньких», «он мне нравится», «он хороший», «меня всегда называют мишкой». Для получения более полной информации о важных для выбора характеристиках игрушки детей также просили указать игрушку, с которой им хотелось бы играть меньше всего. В пробе на степень детализации такой игрушкой оказался наименее детализированный мишка-доктор. Дети так комментировали свой антивыбор: «у него лапка прикреплена — я не смогу играть в него», «он плюшевый и один», «это неинтересная игрушка», «у него нет больницы», «у него есть лапки, и большие у него ничего нет», «у него нет чемоданчика докторского», «мишка вообще ничего не делает», «у него ничего не снимается». Также в обосновании антивыбора прозвучали детские ожидания, что игрушка должна быть достаточно реалистична. Например, мишка-доктор оказался наименее интересной игрушкой, поскольку «он не настоящий и не говорит», «он не доктор», «он не может лечить».

В пробе на степень реалистичности большинство детей (54,5%) выбрали магазин — наиболее реалистичную игрушку. На вопрос о том, почему хочется играть именно с этой игрушкой, дети отвечали

так: «я сегодня там был», «это самая интересная игрушка — можно ходить за покупками», «потому что можно говорить, сколько что стоит», «там можно покупать фрукты», «в кассе надо пробивать, кнопочки нажимать, чек давать и этой штучкой пикать», «можно столько всего продавать», «там всё покупают», «в магазин так здорово играть — я каждый день играю», «я люблю, как в магазине пикает». Меньше всего дети выбирали сказочного дракона (20,8%) — игрушку с наименьшей степенью реалистичности. Чаще всего выбор пояснялся любовью к драконам или его грозной внешностью: «у него красные глаза», «он злой и рычащий», «он крутой: умеет летать и пускать изо рта огонь», «он мне сильно нужен, чтобы он летал и выпускал огонь», «рычит огнем», «он самый грозный и выпускает огонь». Несколько детей сообщили, что выбрали его по той причине, что «его в жизни не бывает». В качестве игрушки, с которой детям хотелось бы играть меньше всего, в пробе на реалистичность также оказался сказочный дракон. Дети поясняли свой выбор тем, что это сказочный персонаж или что у него неприятная, пугающая внешность: «мне про дракона только сказку читают, и я сразу засыпаю, потому что это скучно», «он только игрушечный, а я люблю настоящих», «это сказка, потому что он только летает и рычит огнем», «у него хвост не двигается и лапки не двигаются», «он страшный», «у него есть такие вот пуньки (прим. — шипы), мне они неприятные».

В пробе на степень антропоморфности большинство детей (40,6%) выбрали зверят в костюмах — игрушку со средней антропоморфностью. Основанием для такого выбора в нескольких случаях послужила одежда: «они в прикольной одежде», «у них веселые одежды», «красивые платьица». Но гораздо чаще дети отмечали их безобидность и милый вид: «они мягкие и пушистые и едят морковку», «они такие хорошенъкие», «они мягкие и пушистые», «они красивые», «у них уши большие», «они очень красиво прыгают», «они веселые», «они очень вежливые», «они не кусаются». Наименее популярным выбором в этой пробе оказалась семья человечков — игрушка с максимальной степенью антропоморфности. Ее выбрали только 23,8% детей. Аргументация в пользу этого выбора была связана с принципиальным желанием детей играть с фигурами людей: «они люди», «я людей очень люблю», «потому что семьи зайчиков и тигров не бывает», «потому что хочу играть руками — у них есть руки», «просто это люди — люди ходят на двух ногах», «я хочу играть с людьми», «этими людьми можно управлять», «такие люди у меня есть дома», «потому что я человек». Часть детей выбрали семью людей по причине сход-

ства фигурок с членами семьи и теплого отношения к ним: «я люблю маму», «здесь любимый малыш, мама и папа», «у меня мама и папа хорошие», «мой брат тоже выше меня», «у меня тоже есть папа, мама, а эта дочка как будто я». Наиболее популярным антивыбором оказалось семейство зайчиков — игрушка со средней степенью антропоморфности. На вопрос, почему с зайчиками хочется играть меньше всего, дети отвечали так: «они не кусают», «это животные», «они прыгают... мне нравятся большие люди», «они все одинаковые», «они ненастоящие и понарошку едят», «у них нет дома — нужен дом», «они не бегают, а прыгают», «мне зайчики не нравятся, потому что у них красные глаза могут быть», «я с ними как-то не очень играю».

Предварительный анализ данных на основе коэффициента корреляции Пирсона показал, что из таких переменных, как пол ребенка, уровень образования матери и уровень финансовой обеспеченности семьи, только пол оказался значимо связан с выбором определенных игрушек в экспериментальных пробах. Мальчики значимо чаще выбирали детализированные игрушки с большим количеством объектов и действий, которые можно к ним применить, в то время как девочки больше ориентировались на игрушку с меньшим количеством деталей ($r(200) = -0,452$; $p = <0,001$). Девочки также склонны к выбору наиболее реалистичных ($r(200) = 0,327$; $p = <0,001$) и антропоморфных ($r(200) = 0,264$, $p = <0,001$) игрушек.

Связь предпочтений при выборе игрушек с психическим развитием

Связь предпочтений при выборе игрушек с показателями психического развития анализировалась с контролем пола детей, так как на стадии предварительного анализа было определено, что данная переменная способна существенно влиять на выбор той или иной игрушки. Анализ проводился путем расчета коэффициента корреляции Пирсона при контроле пола ребенка (Таблица).

Выявлены очень слабые, тем не менее статистически значимые связи показателей психического развития детей с выбором игрушек в единственной экспериментальной пробе — в пробе на степень реалистичности. Дети с высокими показателями когнитивной гибкости чаще сверстников выбирают малореалистичные игрушки, которые далеки от их непосредственного опыта ($r(148) = -0,163$; $p = 0,047$). Дети же со слабой и средней способностью к когнитивному переключению скорее предпочитают играть «в магазин, куда мы ходим каждый день», чем «в дракона, который бывает только в сказках».

Таблица**Описательные статистики и анализ связи между степенью детализации, реалистичности и антропоморфности предпочтаемых игрушек и индивидуальными показателями психического развития детей**

	M	SD	Степень детализации	Степень реалистичности	Степень антропоморфности
Степень детализации	2,34	0,86	—		
Степень реалистичности	2,34	0,80	0,156*	—	
Степень антропоморфности	1,88	0,76	0,051	0,237**	—
Когнитивная гибкость	13,56	6,52	0,034	-0,163*	-0,041
Зрительная рабочая память	50,04	15,04	0,071	0,010	-0,041
Слухоречевая рабочая память	14,96	3,92	-0,075	0,174*	-0,113
Понимание эмоций	3,58	1,56	-0,150	-0,041	-0,183

Примечания: анализ проведен с контролем переменной «пол ребенка»; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; степень детализации, реалистичности и антропоморфности предпочтаемых игрушек выражена в численных значениях от «1» (наименьшая выраженность характеристики) до «3» (наибольшая выраженность характеристики)

Table**Descriptive statistics and correlational analyses of the association of children's toy preferences with individual developmental indicators**

	M	SD	Details	Realism	Anthropomorphism
Details	2.34	0.86	—		
Realism	2.34	0.80	0.156*	—	
Anthropomorphism	1.88	0.76	0.051	0.237**	—
Cognitive flexibility	13.56	6.52	0.034	-0.163*	-0.041
Visual working memory	50.04	15.04	0.071	0.010	-0.041
Verbal working memory	14.96	3.92	-0.075	0.174*	-0.113
Understanding of emotions	3.58	1.56	-0.150	-0.041	-0.183

Notes: analyses were conducted with the variable “sex of child” controlled; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$; the degree of detail, realism and anthropomorphism of the preferred toys is expressed in numerical values from “1” (the least pronounced characteristic) to “3” (the most pronounced characteristic)

При этом выбор наиболее реалистичных игрушек значимо позитивно связан с показателем слухоречевой рабочей памяти ($r(154) = -0,174$; $p = 0,030$). То есть дети, предпочитающие близкие к реальной жизни игрушки, держат в памяти больше слухоречевой информации, чем сверстники, играющие в сказочные игрушки. С точки зрения взаимосвязи выбора игрушек в трех экспериментальных пробах, обнаружено, что предпочтение реалистичных игрушек связано с выбором детализированных ($r(198) = 0,156$; $p = 0,028$) и антропоморфных ($r(199) = 0,327$; $p = <0,001$) игрушек.

Обсуждение результатов

Несмотря на богатство и глубину теоретического анализа игровой деятельности в рамках культурно-исторического и других подходов, существует недостаток эмпирических данных как о самой игровой деятельности, так и о выборе игрушек современными детьми. В данном исследовании была предпринята попытка экспериментального изучения предпочтения детьми игрушек с варьированием таких характеристик, как степень детализации, степень реалистичности и степень антропоморфности предъявляемых игрушек. Работа является продолжением ранее начатой серии исследований. Выбор варьируемых в эксперименте характеристик был обусловлен целью получения ответов на поставленные исследовательские вопросы и проверки гипотез, сформулированных на основе идей культурно-исторического подхода.

Первый исследовательский вопрос в рамках выполненного эксперимента был связан с прояснением предпочтений в выборе игрушек у детей среднего дошкольного возраста. На основе распределения выборов в каждой из проб самыми популярными выборами стали: максимально детализированная игрушка в пробе на степень детализации; наиболее реалистичная игрушка в пробе на степень реалистичности; игрушка средней степени антропоморфности в пробе на степень антропоморфности. Полученный результат полностью поддерживает первую гипотезу исследования, сформулированную на основе идей Л.С. Выготского относительно ключевых характеристик игры в дошкольном детстве. А именно подтвердилась гипотеза о том, что дети чаще всего будут выбирать наиболее детализированные игрушки, которые позволяют в точности воссоздать проигрываемую ситуацию (Выготский, 1966). Частично подтвердилась гипотеза, сформулированная на основе работ Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1999): дети действительно склонны выбирать наиболее реалистичные

игрушки, приближенные по сюжету к непосредственному опыту (например, игра в магазин). Однако наиболее антропоморфные игрушки не стали самым популярным выбором в соответствующей пробе. Методологически и практически важно то, что указанные выше гипотезы нашли свое подтверждение не только в распределении совершенных выборов в экспериментальных пробах, но и в устных объяснениях детей.

При выборе игрушки в пробе на степень детализации детские комментарии часто были связаны именно с количеством деталей, важных для построения игры с богатым и подробным сюжетом. Дети говорили, что выбрали детализированную игрушку (больницу), так как в ней есть все необходимое для игры в доктора. Например, для детей было важно наличие фигурок не только докторов, но и пациентов, присутствие таких атрибутов, как дверцы, кабинеты, шприцы, — что позволило бы воссоздать «больничную атмосферу». Дополнительное подтверждение гипотезы о предпочтении детьми детализированных игрушек придают устные комментарии при выборе игрушки, с которой им хотелось бы играть меньше всего. Так, в пробе на детализированность антивыбором стал наименее детализированный мишка-доктор по причине отсутствия у него важных для игры атрибутов («у него нет чемоданчика докторского», «у него есть лапки и большие ничего нет»), сложности подобрать для него подходящую больницу и пациентов, невозможности использовать в игре хотя бы имеющиеся детали («у него лапка прикреплена», «у него ничего не снимается»). Интересным наблюдением также стало то, что дети ожидают от игрушки возможности воплощения с ней ролевых действий. Например, дети отмечали, что меньше всего хотят играть в больницу с мишкой-доктором, поскольку мишки не умеют говорить, мишки не бывают докторами, мишки не умеют лечить и мишки «вообще ничего не делают».

Устные объяснения при выборе игрушки в пробе на степень реалистичности были действительно часто связаны с отсылками к личному опыту. Так, дети поясняли выбор наиболее реалистичной игрушки (игрушечная касса) тем, что часто бывают в магазине с родителями, любят совершать покупки, знакомы с ролевыми действиями продавца и покупателя (например, «можно говорить, сколько что стоит» или «в кассе надо пробивать, кнопочки нажимать, чек давать и этой штучкой пикать»), испытывают желание воспроизводить в игре поведение и действия взрослых. И наоборот, антивыбором в этой пробе стала наименее реалистичная игрушка — сказочный

дракон. Чаще всего причиной нежелания играть с драконом выступала невозможность придумать сюжеты, в которых он мог бы фигурировать («он только летает и рычит огнем и больше ничего»), знание о том, что в действительности драконов не существует («он ненастоящий», «драконы только в скучных сказках»).

Комментарии детей относительно выбора игрушки в пробе на степень антропоморфности заслуживают отдельного внимания и анализа, поскольку, во-первых, не подтвердилась изначальная гипотеза (см. выше), а во-вторых, одна и та же игрушка (семейство зайчиков в одежде) стала самой популярной одновременно в качестве самой желанной и самой нежеланной игрушки. При выборе семейства зайчиков как наиболее желанной игрушки дети обозначали симпатию к их внешности («у них красивые платьица», «они такие хорошенечкие», «у них уши большие») или ссылались на милый и безобидный характер («они веселые», «они очень вежливые», «они не кусаются»). Из этого следует, что объяснение выбора не было связано с игровой мотивацией. В то время как немногочисленная группа детей, выбравшая семейство человечков, ссыпалась на высокую пригодность таких фигурок для игры. Например, дети отмечали, что в игре немыслимо, чтобы люди, члены семьи, прыгали как зайчики — они должныходить, и делать это нужно на двух ногах. Также важно, чтобы у игровых фигурок были руки, иначе не получится играть в семью. Наконец, дети ссылались на возможность проигрывания интересующих их сюжетов только при помощи человеческих фигурок («я хочу играть в семью человечков, потому что я человек», «хочу играть с ними, потому что они люди», «потому что семьи зайчиков и тигров не бывает»). Как было отмечено выше, семейство зайчиков стало также и наиболее популярным антивыбором в описываемой пробе — их большинство детей выбрали как те, с которыми бы им хотелось играть в семью меньше всего. В этом случае аргументация была связана уже не с внешним видом игрушек, а с принципиальной невозможностью использовать их для игры в семью. Любопытно, что в первую очередь детей смущало то, что зайчики прыгают, а не ходят. Вероятно, такой способ передвижения фигурок, продиктованный особенностями движения зайцев в реальной жизни, разрушает мнимую ситуацию и не позволяет детям проигрывать знакомые им сюжеты. Также детей смущало, что «зайчики — это не люди, а животные» и что «они все одинаковые». Эти комментарии указывают на то, что фигурки зайчиков (и, скорее всего, других животных) детям сложно наделить

человеческими чертами, характерами. И игрушки кажутся детям очень похожими.

Второй исследовательский вопрос был направлен на уточнение научных данных о том, существует ли связь между предпочтениями при выборе игрушек и индивидуальными показателями психического развития детей в среднем дошкольном возрасте. Рассмотрение данных производилось при контроле пола детей, поскольку предварительный анализ и ранее опубликованные исследования свидетельствуют о том, что данная переменная способна существенно влиять на предпочтение тех или иных игрушек. Корреляционный анализ выявил значимые связи только в пробе на степень реалистичности. Обнаружено, что чем лучше у ребенка развита когнитивная гибкость, тем выше вероятность выбора менее реалистичной игрушки. Дети же со слабой и средней способностью к когнитивному переключению предпочитают играть игрушки, максимально приближенные к их непосредственному опыту. В то же время дети, предлагающие реалистичные игрушки, удерживаются в рабочей памяти значимо больше речевой информации, чем сверстники, выбирающие малореалистичные игрушки. Эти связи могут быть объяснены тем, что реалистичная игрушка позволяет развить содержательную игру со сложным увлекательным сюжетом, что, согласно исследованиям, способствует развитию рабочей памяти (Fleer, 2022; Веракса и др., 2020; Vidal Carulla et al., 2021). Ранее не было опубликовано результатов исследований или гипотез касательно более высокой когнитивной гибкости у детей, предлагающих малореалистичные игрушки. С позиции здравого смысла этот результат может объясняться способностью ребенка различать уровни реальности и переключаться между ними в рамках игровой деятельности, чему должны способствовать вымышленные, несуществующие в действительности персонажи.

Итак, в результате проведенного исследования экспериментально показано, что дети среднего дошкольного возраста предпочитают в большей степени реалистичные и детализированные игрушки. Устное обоснование детьми такого выбора указывает на значимость необходимых для игры функциональных атрибутов, возможность использования игрушки для построения знакомых ребенку сюжетов, возможностей воплощения с ней ролевых действий, а также возможность наделить ее человеческими чертами. Так, для игры в доктора не подойдет игрушка, не имеющая нужных медицинских атрибутов или не соответствующая роли доктора («медвежонок не может лечить», «с зайчиками не получится играть в семью, потому-

му что они прыгают»). Показано, что имеется слабая, но значимая связь между степенью реалистичности предпочтаемой ребенком игрушки и показателями когнитивной гибкости и слухоречевой рабочей памяти. Дети, выбирающие максимально реалистичные игрушки, способны удерживать в памяти большой объем слухоречевой информации, но при этом обладают слабой способностью к когнитивному переключению. Наконец, обнаружено, что по мере взросления дети в меньшей степени склонны выбирать антропоморфные игрушки.

Практическое применение

Информация о выявленных закономерностях может быть полезна родительскому и педагогическому сообществу при подборе игрушек для детей младшего и среднего дошкольного возраста, а также оценки их развивающего потенциала. Полученные результаты также могут использоваться в рамках разработки игрушек для детей указанных возрастов.

Выводы

Полученные результаты в высокой степени согласуются с пониманием игры и ее ключевых характеристик с точки зрения культурно-исторического подхода (Смирнова, 2015; Веракса и др., 2020). Рассматривая распределение выборов в экспериментальных пробах и устные комментарии детей, можно с уверенностью заключить, что создание мнимой ситуации строится по законам, которые были описаны в работах классиков отечественной психологии (Эльконин, 1999; Выготский, 1966). Чтобы игрушка была интересна ребенку для игры (а не просто представляла интерес как предмет), она должна отвечать целому перечню требований. Так, согласно тезисам, обозначенным в работах Л.С. Выготского, игрушка действительно должна обеспечить ребенку возможность воссоздания реальных ситуаций и принятия игровой роли и связанных с ней правил (Выготский, 1966). В поддержку идей Д.Б. Эльконина полученные данные указывают на то, что дети хотят видеть объектом игры отношения между людьми и поэтому склонны выбирать наиболее реалистичные игрушки, отражающие смысл и содержание этих отношений (Эльконин, 1999).

Список литературы

- Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Якупова, В.А. (2020). Развитие саморегуляции у дошкольников (5–7 лет). 2-е изд. Москва: Мозаика-Синтез.
- Бухаленкова, Д.А., Чичинина, Е.А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
- Веракса, Н.Е., Вересов, Н.Н., Веракса, А.Н., Сухих, В.Л. (2020). Современные проблемы детской игры: Культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 18(1), 56–70, <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Выготский, Л.С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, (6), 62–68.
- Смирнова, Е.О. (2015). К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302>
- Смирнова, Е.О., Собкин, В.С. (2017). Исследования игры: трудности и возможности. *Культурно-историческая психология*, 13(3), 83–86. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130310>
- Рябкова, И.А., Смирнова, Е.О., Шеина, Е.Г. (2019). Возрастные особенности ролевой игры с игровыми средствами у детей дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>
- Эльконин, Д.Б. (1999). Психология игры. Москва: ВЛАДОС.
- Юдина, Е.Г. (2022). Детская игра как территория свободы. *Национальный психологический журнал*, (3), 13–25.
- Bondi, D., Bondi, D. (2021). Free play or not free play: An interdisciplinary approach to deal with paradoxes. *Creativity Research Journal*, 33(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833543>
- Colliver, Y., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. In the *Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education* (pp. 38–52). Abingdon: Routledge.
- Davis, J.T.M., Hines, M. (2020). How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research. *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>
- Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47–55. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.06>

- Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods: A programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1-2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>
- Gavrilova, M., Sukhikh, V., Veresov, N. (2023) Do executive function and family factors predict children's preference for trendy over classic toys? An experimental investigation. *Frontiers in Psychology*, (14), 1190876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190876>
- Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.43.49>
- Hassett, J.M., Siebert, E.R., Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 54(3), 359–364. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2008.03.008>
- Hedegaard, M. (2016). Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59–74. <https://doi.org/10.4225/03/584e7127b23dd>
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>
- Jadva, V., Hines, M., Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39(6), 1261–1273. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9618-z>
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L., Kuusisto, A. (2022). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153–165. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative Manual. San Antonio: Psychological Corporation.
- Liu, L., Escudero, P., Quattropani, C., Robbins, R.A. (2020). Factors affecting infant toy preferences: Age, gender, experience, motor development, and parental attitude. *Infancy*, 25(5), 593–617. <https://doi.org/10.1111/infa.12352>
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73.
- Mathieson, K., Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188–196. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x>
- Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? *American Journal of Play*, 6(1), 55–81.
- Nelson, L.J., Rubin, K. H., Fox, N.A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185–200.

Pons, F., Harris, P.L., De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Quinn, S., Donnelly, S., Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, (49), 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. (2023). Playing online as preparation for mathematics: The cultural-historical approach as an alternative to constructivism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 56–73. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0305>

Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: A traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child and Youth Care Forum*, 47(2), 233–257. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9428-8>

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>

Whitebread, D.D. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, (April), 1–55. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>

Weisgram, E.S., Dinella, L.M. (2018). Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development (pp. 300–341). Washington: American Psychological Association.

Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, (1), 297–301.

References

- Almazova, O.V., Buhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Yaku-pova, V.A. (2020). Development of self-regulation in preschoolers (5–7 years old). 2nd ed. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).
- Bondi, D., Bondi, D. (2021). Free play or not free play: An interdisciplinary approach to deal with paradoxes. *Creativity Research Journal*, 33(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833543>
- Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the imagination in preschoolers playing various digital games. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psichologiya i pedagogika (RUDN Journal of Psychology and Pedagogics)*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500> (In Russ.).
- Colliver, Y., Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. In the Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education (pp. 38–52). Abingdon: Routledge.
- Davis, J.T.M., Hines, M. (2020). How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research. *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>
- Elkonin, D.B. (1999). Psychology of the game. Moscow: VLADOS. (In Russ.).

Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods: A programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1-2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>

Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47–55. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.06>

Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>

Gavrilova, M., Sukhikh, V., Veresov, N. (2023) Do executive function and family factors predict children's preference for trendy over classic toys? An experimental investigation. *Frontiers in Psychology*, (14), 1190876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190876>

Guirguis, R. (2018). Should we let them play? Three key benefits of play to improve early childhood programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43–49. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.43.49>

Hassett, J.M., Siebert, E.R., Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 54(3), 359–364. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2008.03.008>

Hedegaard, M. (2016). Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59–74. <https://doi.org/10.4225/03/584e7127b23dd>

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>

Jadva, V., Hines, M., Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39(6), 1261–1273. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9618-z>

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L., Kuusisto, A. (2022). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153–165. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>

Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. Administrative Manual. San Antonio: Psychological Corporation.

Liu, L., Escudero, P., Quattropani, C., Robbins, R.A. (2020). Factors affecting infant toy preferences: Age, gender, experience, motor development, and parental attitude. *Infancy*, 25(5), 593–617. <https://doi.org/10.1111/infa.12352>

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73.

Mathieson, K., Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188–196. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02020.x>

Nelson, L.J., Rubin, K. H., Fox, N.A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185–200.

Nicolopoulou, A., Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? *American Journal of Play*, 6(1), 55–81.

Pons, F., Harris, P.L., De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.

Quinn, S., Donnelly, S., Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, (49), 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

Ryabkova, I.A., Smirnova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psichologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501> (In Russ.).

Smirnova E.O., Sobkin V.S. (2017). Researching play: challenges and opportunities. *Kul'turno-istoricheskaya Psihologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 13(3), 83–86. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130310> (In Russ.).

Smirnova, E.O. (2015). On the problem of will and self-regulation in cultural-historical psychology. *Kul'turno-istoricheskaya Psihologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302> (In Russ.).

Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. (2023). Playing online as preparation for mathematics: The cultural-historical approach as an alternative to constructivism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 56–73. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0305>

Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: A traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child and Youth Care Forum*, 47(2), 233–257. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9428-8>

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Buhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). Test for understanding emotions: adaptation of the Russian version on a Russian sample of preschool children. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(1), 56–70, <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Veresov, N.N., Veraksa, A.N., Sukhikh, V.L. (2020). Modern problems of children's play: cultural-historical context. *Kul'turno-istoricheskaya psiologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307> (In Russ.).

Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N., Adbo, K. (2021). Development of preschool children's executive functions throughout a play-based learning approach that embeds science concepts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>

Vygotsky, L.S. (1966). Game and its role in the mental development of a child. *Voprosy psichologii (Questions of psychology)*, (6), 62–68. (In Russ.).

Weisgram, E.S., Dinella, L.M. (2018). Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development (pp. 300–341). Washington: American Psychological Association.

Whitebread, D.D. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, (April), 1–55. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>

Yudina, E.G. (2022). Pretend play as the territory of freedom. *National psychological journal*, (3), 13–25. (In Russ.).

Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, (1), 297–301.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Маргарита Николаевна Гаврилова, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Вера Леонидовна Сухих, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

ABOUT THE AUTHORS

Margarita N. Gavrilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Vera L. Sukhikh, Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Поступила: 11.04.2024; получена после доработки: 17.05.2024; принята в печать: 17.06.2024.

Received: 11.04.2024; revised: 17.05.2024; accepted: 17.06.2024.