
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Игрушка как условный объект

Рябкова И.А.,

*старший научный сотрудник, отдел психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ibaladinskaya@gmail.com*

Шейна Е.Г.,

*старший научный сотрудник, отдел психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
leshgp@gmail.com*

Статья представляет собой литературный обзор, посвященный игрушке. В центре внимания авторов — функция, или особые свойства, игрушки, которые делают этот предмет специфически игровым. Игрушка понимается как объект, отвечающий главной игровой характеристике — расхождению реального и смыслового поля, т.е. обладающий условностью. Условность игрового предмета провоцирует субъекта приписывать ему какие-нибудь значения, т.е. способствует построению собственных воображаемых ситуаций. Воображение, или создание мнимых ситуаций, связано с внутренним миром, личным опытом играющего, которые игрушка может только обнаружить, но не породить. В статье приведены данные различных исследований, которые показывают, что игрушка не развивает ребенка сама по себе, например, не может выступать источником агрессивного поведения или ранней сексуализации, как не может учить доброте и взаимовыручке.

Ключевые слова: игра, игрушка, игровые материалы, предметное замещение, игровая среда.

Для цитаты:

Рябкова И.А., Шейна Е.Г. Игрушка как условный объект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 75—81. doi: 10.17759/jmfp.2018070408

For citation:

Ryabkova I.A., Sheina E.G. Toy as a conditional object [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 75—81. doi: 10.17759/jmfp.2018070408 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Игрушка является предметом изучения в различных социальных, культурных и психологических науках. Психологические исследования, связанные с игрушкой, проводятся по всему миру и результаты этих исследований широко представлены в литературе [2; 4; 6; 8; 10; 16; 17; 20; 21]. Вместе с тем, нет общего представления о том, какую функцию выполняет игрушка в детской игре и тем более — что считать «хорошей» игрушкой. В то же время невозможно игнорировать тот факт, что игрушки каким-то образом влияют на игру. Опыт некоторых образовательных систем (таких, как Step by Step, Монтессори) и эмпирические данные показывают, что предметно-пространственная среда выступает организующим агентом деятельности ребенка. Например, в исследовании израильских психологов специально организованная предметная среда (предлагающая знакомые социальные сценарии — прием пищи, чтение книги, сон) оказывает существенное влияние на взаимодействие детей: стимулирует

детей старше 2-х лет к совместной игре, в отличие от детей 1,5—2-х лет, которые в такой среде сильнее конкурируют за игрушки и конфликтуют [25].

Г. Фейн перечисляет исследования, в которых показано, как определенная среда способствует созданию мнимой ситуации. Например, количество кукол напоминает ребенку собственную семью (Robinson 1946), куклы и материалы соответствуют домашнему укладу (Pintler 1945), в игре используются реалистичные материалы (Elder & Pederson 1978; Fein 1975b; Golomb 1977; Jeffree & McConkey 1976; Watson & Fischer 1977) [9].

Исследования разных видов игрушек свидетельствуют о том, что игрушки для сюжетной игры способствуют взаимодействию детей, открывают больше возможностей для поддержания диалога между детьми: способности договариваться, прислушиваться и сотрудничать друг с другом [16; 29], в то время как материалы, направленные на познавательную деятельность (пазлы, материалы для рисования, задачи) стимулируют индивиду-

альные занятия [29], а конструкторы (Лего, деревянные кубики и железная дорога) способствуют удержанию индивидуальных замыслов детей [16]. В то же время само устройство игрушек оказывает влияние на игру, например, действия детей различаются в зависимости от того может ли кукла «держаться» аксессуаров в руке или это приходится делать самому ребенку [2]. Облик предмета также обуславливает игру ребенка: нарисованные на кубиках лица способны переключить ребенка с конструирования на сюжетную игру [1].

При этом игрушки могут выступать не только в роли положительной опоры игры, но и препятствовать ее развитию. Например, Т. Гулден провел интересное исследование, посвященное тому, как тема игрушки влияет на создание игрового сюжета [10]. Он рассматривает игрушку как игровой концепт, который может включать в себя всевозможные медиа (мультфильмы, фильмы, игры и т. д.). Игровая тема понимается как сюжет, в котором ребенок играет, или как контекст, в котором игрушка создана и представлена. Игрушки, созданные по мотивам известных медиа-тем Т. Гулден называет игрушками-трансмедиа. Наблюдение за игрой детей с игрушками-трансмедиа показало, что дети следовали темам, соответствующим историям этих игрушек, не создавая собственных игровых тем. Он отмечает, что игрушки-трансмедиа представляют собой как бы униформу, которая сокращает количество и разнообразие игровых действий, снижая культурные различия. Т. Гулден делает вывод, что игрушки, не связанные с медиа, могут стимулировать самостоятельное создание темы игры, поддерживать личный опыт ребенка и, соответственно, богатую игру.

В исследовании Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой также был обнаружен феномен торможения игры в среде с «закрытыми» игровыми материалами. Две группы детей играли с двумя группами материалов: экспериментальная группа играла в среде, наполненной маркерами роли (костюм пирата, халат врача и т.п.) и полифункциональными материалами (тканями, коробками, природными материалами и т.п.), а контрольная группа — только с полифункциональными материалами. Оказалось, что дети из экспериментальной группы играют меньше, их игры сюжетно однообразны и бедны на действия, в отличие от детей, играющих в открытой среде [3].

Количество игрушек также влияет на качество игры. Например, исследование К. Дауч с соавторами показало, что большое количество игрушек (16 против 4) мешает детям раннего возраста сосредотачиваться, уменьшает длительность игры с каждой игрушкой и разнообразие действий с ней [28].

Таким образом, можно говорить о том, что **игрушки и организация пространства важны для поддержки игры, самоорганизации детей, их взаимодействия и самочувствия**. Однако где проходит граница влияния игрушки

на ребенка? Один из самых острых вопросов в этой области — способна ли игрушка приводить к социально нежелательному поведению: ранней сексуализации, повышенной агрессивности и другим формам или, наоборот, развивать какое-либо желательное отношение (например, гуманное).

Решение этого вопроса кроется в понимании источника развития ребенка, который, как известно, находится не в предмете, а во взаимоотношениях между ребенком и взрослым (Л.С. Выготский). Неудивительно, что огромное число исследований, посвященных проблеме «агрессивных» и т.п. игрушек, не обнаруживают связи между игровым¹ и реальным поведением. В зарубежной литературе широко представлено изучение агрессивного поведения в связи с соответствующими игрушками, и многочисленные исследования показывают отсутствие корреляций между «агрессивными» играми и реальной агрессией детей [12; 14; 18; 20; 26; 30]. Аналогичные результаты были получены в исследовании с куклами Монстр Хай, проведенном под руководством Е.О. Смирновой: дошкольники развивают знакомые им бытовые сюжеты в игре с этими куклами, в то время как младшие школьницы чаще отражают сюжеты знакомого мультисериала. Это объясняется тем, что содержание произведения слишком сложно для дошкольников, более того, оно им часто не известно, а сам образ монстра, персонажа из потустороннего мира, не «читается» ими. На первый план выступает не образ игрушки сам по себе, а то знание, тот контекст, которым владеет ребенок. В таком случае «злые» Монстр Хай понимаются детьми по-разному: маленькие играют с ними как с обычными куклами — кормят причесывают, укладывают спать, старшие дети — играют в школу, волшебство и превращения, отношения между подругами и т. д. [5].

Аналогична ситуация с провокацией сексуального поведения игрушкой. Несмотря на широкий общественный резонанс, научных работ, посвященных связи между ранней сексуальностью и куклами типа Барби нам найти не удалось, что можно рассматривать как отсутствие такой проблемы в научном сообществе. Сексуализация, связанная с такими куклами, изучается в широком социальном контексте как становление гендера и связанных с ним стереотипов, например, как в эксперименте А. Шерман и Э. Цурбриген, в котором рассматривается связь игры с куклой Барби и выбора девочками возможных профессий для себя в будущем [24].

Отсутствие сексуального мотива надежно защищает ребенка от подобных «провокаций»: согласно многочисленным работам, чрезмерно выраженные сексуальные темы в играх маленьких детей всегда свидетельствуют о физиологическом и/или социальном неблагополучии ребенка².

Более того, в играх с Барби обнаруживают положительные развивающие аспекты [6]. Также многие авто-

¹ Здесь и далее говоря «игра», мы имеем в виду сюжетно-ролевую игру и игру с правилом.

² См. например, В.В. Ковалев. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М.: Медицина. 1985.

ры говорят о необходимости игр на агрессивные темы, поскольку такие игры развивают конвенциональность, социальную нормативность — в них формируется способность договариваться, следовать правилам и в целом они положительно сказываются на психическом развитии детей [11; 13; 14; 23; 27].

Положение об источнике развития подтверждается также другими экспериментами, в частности, исследованием Д. Марешал и С. Тан. Их исследование, призванное показать, как происходит категоризация в раннем возрасте, строилось на специфической предметной опоре — машинках-жучках (жучках на колесах). Эти игрушки необычны тем, что могут выступать и в качестве образной игрушки (персонажа), и в качестве машинки, т.е. их функция неоднозначна. Исследование показало, что дети возраста 18 месяцев используют те стратегии категоризации, которые предлагались и поддерживались взрослыми, т.е. играют с игрушкой соответственно своему знанию о ней: если взрослый обращался с игрушкой, как с «жучком», дети усваивали такой способ, если он демонстрировал игру с «машинкой», дети воспроизводили аналогичное обращение с игрушкой [15].

Использование игрушки обусловлено знаниями, представлениями или — шире — личностью самого ребенка. Вроде бы очевидно, что Барби-красавица «вызывает» соответствующие сюжеты: она включается в игру с переодеванием, модой и многими другими темами, но не используется в качестве объекта заботы [8]. Но как будет протекать игра с куклой Барби, если ее «женственность» игнорируется ребенком?

Исследование Л.И. Элькониновой и М.В. Антоновой отвечает на этот вопрос с позиции возраста детей: после 5 лет игра с Барби содержит темы перехода в новые отношения (свадьба, свидание и т.п.), причем число тем с Барби в 2 раза больше, чем с обычными куклами, зато до 5 лет содержание игр с Барби не отличается от игр с обычными куклами и касается семейных (детско-родительских) отношений [6]. Иными словами «красота» Барби, ее «привлекательность» прочитывается и используется как ведущий мотив игры у детей после 5 лет, но не выступает в качестве побудительного мотива игры у младших дошкольников.

Таким образом, **игрушка не развивает личность ребенка**. Вопреки представлениям некоторых авторов (В.В. Абраменкова, О.А. Карабанова и др.), не существует «добрых игрушек», развивающих доброту, так же как нет «злых», развивающих агрессию. Содержание игры зависит в первую очередь от потребности, переживания ребенка, от тех аффективных центров, которые выступают в качестве организующего аспекта игрового поведения ребенка, поэтому игрушка не может сделать ребенка агрессивным или привести к половому возбуждению или сексуальному поведению без соответствующего аффекта в самом ребенке.

Эмпирический опыт психиатров и психотерапевтов также показывает, что сами по себе игрушки никогда не выступают в роли триггеров неврозов или психозов — то есть не несут рисков для психического развития детей [4].

Следовательно, с одной стороны, отсутствие соответственного переживания у ребенка надежно «защищает» его от «побудительной» силы игрушки, а с другой — соответствие образа этому переживанию способно усилить его, способствуя реализации в игре. Важно понимать, что достаточно интенсивное побуждение находит свое выражение в любом случае — даже без соответствующих предметных опор или вопреки доступному материалу. Так, в практической деятельности мы неоднократно наблюдали, как дети делают себе «оружие» из подручных материалов в условиях отсутствия таких игрушек. Существующая потребность «ищет» подходящий объект для реализации тем больше, чем она сильнее, и при его обнаружении (или создании) будет реализована³. Есть данные, что старшие дети могут использовать игрушку по-своему — в соответствии со своим замыслом, а не с темой игрушки, т.е. дети активно преодолевают ограничения игрушек, чтобы играть в них согласно собственным идеям [2; 21]. Игрушка может выступать таким подходящим объектом, который способен «вызывать», усиливать существующее побуждение ребенка, т.е. она скорее похожа на стимул. Она представляет собой как бы свернутый «сценарий» (тему) игры, благодаря чему помогает обнаружить переживания играющего, сделать их явными, «предметными», и через эту вещь ответственность совладать с ними.

С этой точки зрения представляется важным рассуждение Л.-Э. Берга, который ставит вопрос о том, каким образом игрушка может приглашать к активности и к самовыражению. Он отвечает на этот вопрос, используя в качестве примера конструктор «Лего» [7]. Эта игрушка обладает важным свойством, делающим ее такой желанной — богатыми возможностями комбинирования. Благодаря этому свойству, Лего поддерживает богатую физическую и умственную активность детей (т.е. соответствует принципу активности). Кроме того, наборы Лего содержат различные фигурки и элементы, представляющие собой своего рода Гештальты (или Архетипы) — добрую и злую, грустную и веселую, сильную фигуры и т.д., благодаря чему субъектность тоже поддерживается. Л.-Э. Берг считает, что это настолько важные культурные Гештальты, что наличие их в игрушке автоматически делает ее поддерживающей субъектность ребенка.

Обнаружение своих переживаний вовне — в «моделях», персонажах, — поддерживает субъектность ребенка, его чувства. Различные игровые фигурки как бы призывают играющего встретиться со своими переживаниями, т.е. выполняют важную усиливающую и

³ См., например, Т.А. Куприна. Влияние типов межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста на выбор игрового материала и игровую деятельность // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 72—80.

проявляющую функцию. Вынесенные вовне и представленные в предметных образах, они становятся: 1) различимыми, 2) опознаваемыми, и, благодаря игровым действиям, 3) управляемыми.

При этом важно понимать, что игровой план не равен реальному, т. е. играющий воплощает свой аффект не в реальном, а в идеальном плане, используя игрушку — опять же, предмет с идеальной функцией (с функцией идеи, а не орудия труда). Некоторые исследователи отмечают виртуальность как ключевое качество игры и игрушки [7; 19; 22; 27]. При этом виртуальность — это не просто изображение, т.е. игрушки не просто имитируют мир. Они вообще не существуют отдельно от играющего субъекта, они — «динамические» объекты, т. е. **становятся** предметами игры постольку, поскольку в них играют. В процессе игры ребенок приписывает им новые значения, создавая тем самым воображаемые миры. Игра с игрушками — это создание виртуального и сослагательного пространства (пространства «как будто»), где ребенок постоянно движется от реального к возможному [19].

Сфера воображения кардинально отличается от сферы восприятия, как возможность — от наличия и будущее — от настоящего. В этом и состоит особенное назначение игрушек: это реальный предмет с идеальной

функцией. Игрушечная ложка выглядит очень похожей на настоящую, она «притворяется» настоящей, она **как бы, понарошку** настоящая. Игрушка — предмет, содержащий два плана действий (реальный и потенциальный — план возможностей). «Двусмысленность» игрушки приглашает в игру, т.е. в мир виртуальных событий, или в мнимую ситуацию. Это означает, что игрушка не просто отвечает побуждению ребенка и усиливает его — она переводит это побуждение в другой, условный, план. А в условном плане ребенок действует согласно игровой идее, замыслу, т.е. произвольно. Следовательно, проигрывание различных побуждений в игре должно повышать способность ребенка управлять ими, в чем и состоит важнейшее свойство игры (а не в развитии социально желательного поведения).

Таким образом, игровой потенциал, содержащийся в игрушке, представляет собой своего рода альтернативу той функции, которая содержится в орудии труда: он воплощается в мнимой, а не реальной ситуации, и требует самостоятельного осмысления в создании условного плана событий, главным результатом которого является не развитие каких-то конкретных личностных качеств, но общей (мета) способности ребенка действовать во внутреннем плане путем опробования вариантов событий.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №18-013-01226 «Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с функционально определенным и полифункциональным материалом».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспарова Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 43—51.
2. Нельсон А. Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 93—101.
3. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Ролевое замещение в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 12—20.
4. Смирнова Е.О. Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 86—89. doi:10.17759/chp.2016120209.
5. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай / Смирнова Е.О., [соавт.] // Современное дошкольное образование: Теория и практика. 2016. № 2. С. 34—43.
6. Эльконинова Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38—52.
7. Berg Lars-Erik. Defining the good toy — an interactionistic approach // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 1 / Eds. Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 139—154.
8. Berg Lars-Erik. Toys and play in identity construction for preschool children; a pilot study of older preschool children // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Eds. Anders Nelson, Lars-Erik Berg, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 193—208.
9. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review // Child Development. 1981. Vol. 52. № 4. P. 1095—1118. doi:10.2307/1129497.
10. Gulden T. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics // International Journal of Play. 2016. Vol. 5. № 1. P. 77—92. doi:10.1080/21594937.2016.1147289
11. Hart L.J., Tannock T.M. Young children's play fighting and use of war toys [Электронный ресурс] // Encyclopedia on Early Childhood Development. 2013. P. 1—6. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/young-childrens-play-fighting-and-use-of-war-toys.pdf> (дата обращения: 02.04.2018).
12. Hellendoorn J., Harinck F.J.H. War toy play as a reflection of family culture // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Eds. Anders Nelson, Lars-Erik Berg, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 245—261.
13. Jenvey V.B. Australian children's toy and play preferences 1989—1995: Age, gender and contextual influences // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 1 / Eds. Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson. SITREC, 2003. P. 105—121.

14. *Kline S.* Toys as media: young males (3-6) acquisition of pro-social play scripts for Rescue Hero action toys // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Anders Nelson, Lars-Erik Berg, Kristen Svensson (Eds.). Stockholm: SITREC, 2003. P. 209—223.
15. *Mareschal D., Tan S.H.* The role of context in the categorization of hybrid toy stimuli by 18-month-olds // *Infancy*. 2008. Vol. 13. № 6. P. 620-639. doi:10.1080/15250000802458658.
16. *Møller S.J.* Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys // *American Journal of Play*. 2015. Vol. 7. № 3. P. 322—346.
17. *Mouritsen F.* «Do children Really need all these toys?» — do adults // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Eds. Anders Nelson, Lars-Erik Berg, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 59—72.
18. *Parsons A., Howe N.* Superhero toys and boys' physically active and imaginative play // *Journal of Research in Childhood Education*. 2006. Vol. 20. № 4. P. 287—300. doi:10.1080/02568540609594568.
19. *Rasmussen T.H.* The virtual world of toys — playing with toys in a Danish preschool // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Eds. Anders Nelson, Lars-Erik Berg, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 47—57.
20. *Retter H.* Evaluation of toys today — against the background of contemporary changes in society and socialization // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 1 / Eds. Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 171—179.
21. *Rubin K.H., Howe N.* Toys and play behaviors: An overview // *Topics in Early Childhood Special Education*. 1985. Vol. 5. № 3. P. 1—10. doi:10.1177/027112148500500302
22. *Singer J.L.* Imaginative play and adaptive development // *Toys, play and child development* / Ed. J.H. Goldstein. New York: Cambridge University Press, 1994. P. 6—26.
23. *Singer D.G., Singer J.L.* The house of make-believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 346 p.
24. *Sherman A., Zurbriggen E.L.* “Boys can be anything”: Effect of Barbie play on girls' career cognitions // *Sex Roles*. 2014. Vol. 70. № 5—6. P. 195—208. doi:10.1007/s11199-014-0347-y
25. *Shoheta C., Klein P.S.* Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare // *Early Child Development and Care*. 2010. Vol. 180. № 6. P. 823—834. doi:10.1080/03004430802460997
26. *Smith P.* The war play debate // *Toys, play and child development* / J.H. Goldstein (Ed). New York: Cambridge University Press, 1994. P. 6—26.
27. *Sutton-Smith B.* Play and ambiguity. Harvard University Press, 2009. 288 p.
28. The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play / *Dauch C.* [et al.] // *Infant Behavior and Development*. 2018. Vol. 50. P. 78—87. doi:10.1016/j.infbeh.2017.11.005
29. *Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S.* Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children // *Early Child Development and Care*. 2011. Vol. 181. № 7. P. 909—927. doi:10.1080/03004430.2010.503892
30. *Wegener-Spobring G.* War toys and aggressive play scenes // *Toys, play and child development* / J.H. Goldstein (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1994. P. 6—26.

Toy as a conditional object

Ryabkova I.A.,

senior research fellow, the department of psychological expertise of games and toys, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ibaladinskaya@gmail.com

Sheina E.G.,

senior research fellow, the department of psychological expertise of games and toys, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
leshgp@gmail.com

The paper presents the review of literature devoted to research of toys. The authors' focus is on the main function or special characteristics of a toy, that make it a toy. A toy is understood as a specifically playing object which means that it possesses the main characteristic of a play — the discrepancy between real and semantic field, i.e. it possesses conditionality. Conditionality of a play object provokes a person to attribute some meanings to the object i. e. it stimulates him to create imaginary situations. Imagination or creation of an imaginary situation is connected with the inner world, with the personal experience of a player, which a toy can only discover, but not produce. This paper presents research data that show that a toy does not develop a child by itself. For example, it cannot be a source of aggressive behavior or early sexualization, just like it cannot teach kindness and mutual assistance.

Keywords: play, toy, play materials, object substitution, play environment.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01226 «Peculiarities of role substitution in the game of preschoolers with functionally specific and multifunctional material».

REFERENCES

1. Gasparova E.M. Rol' sotsial'nogo opyta v igre detei rannego i doshkol'nogo vozrasta [The role of social experience in play of toddlers and preschool children]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1984, no. 6, pp. 43—51. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Nel'son A. Igra kak oposredovannoe deistvie. Gendernyi aspekt [Playing as a Mediated Action. The Gender Aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 2, pp. 93—101. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Rolevoe zameshchenie v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play in various playing environment]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 1, pp. 12—20. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Smirnova E.O. Sovremennye igrushki: riski i opasnosti (po materialam seminaru v tsentre igry i igrushki MGPPU) [Modern Toys: Risks and Dangers (Materials from the Workshop at the MSUPE Center for Play and Toys)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 86—89. doi:10.17759/chp.2016120209 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Smirnova E.O. et al. Chto vidyat i chego ne vidyat deti v kuklakh Monstr Khai [What children see and don't see in Monster High dolls]. *Sovremennoi doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool education today. Theory and practice]*, 2016, no. 2, pp. 34—43. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. El'koninova L.I., Antonova M.V. Spetsifika igry s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo vozrasta [Characteristics of preschoolers play with Barbie doll]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no. 4, pp. 38—52. (In Russ.).
7. Berg Lars-Erik. Defining the good toy — an interactionistic approach. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 1.* . Stockholm: SITREC, 2003, pp. 139—154.
8. Berg Lars-Erik. Toys and play in identity construction for preschool children; a pilot study of older preschool children. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.). *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2.* Stockholm: SITREC, 2003, pp. 193—208.
9. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 1981, vol. 52, no. 4, pp. 1095—1118. doi:10.2307/1129497
10. Gulden T. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics. *International Journal of Play*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 77—92. doi:10.1080/21594937.2016.1147289

11. Hart L.J., Tannock T.M. Young children's play fighting and use of war toys [Elektronnyi resurs]. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2013, pp. 1—6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/young-childrens-play-fighting-and-use-of-war-toys.pdf> (Accessed:02.04.2018).
12. Hellendoorn J., Harinck F.J.H. War toy play as a reflection of family culture. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 245—261.
13. Jenvey V.B. Australian children's toy and play preferences 1989—1995: Age, gender and contextual influences. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 1*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 105—121.
14. Kline S. Toys as media: young males (3-6) acquisition of pro-social play scripts for Rescue Hero action toys. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 209—223.
15. Mareschal D., Tan S.H. The role of context in the categorization of hybrid toy stimuli by 18-month-olds. *Infancy*, 2008, vol. 13, no. 6, pp. 620-639. doi:10.1080/15250000802458658
16. Møller S.J. Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys // *American Journal of Play*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 322—346.
17. Mouritsen F. «Do children Really need all these toys?» — do adults. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 59—72.
18. Parsons A., Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education*, 2006, vol. 20, no. 4, pp. 287—300. doi: 10.1080/02568540609594568
19. Rassmussen T.H. The virtual world of toys — playing with toys in a Danish preschool. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 47—57.
20. Retter H. Evaluation of toys today — against the background of contemporary changes in society and socialization. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (Eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 171—179.
21. Rubin K.H., Howe N. Toys and play behaviors: An overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1985, vol. 5, no. 3, pp. 1—10. doi:10.1177/027112148500500302
22. Singer J.L. Imaginative play and adaptive development. In J.H. Goldstein (Ed.) *Toys, play and child development*, New York: Cambridge University Press, 1994, pp. 6—26.
23. Singer D.G., Singer J.L. The house of make-believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, 346 p.
24. Sherman A., Zurbriggen E.L. «Boys can be anything»: Effect of Barbie play on girls' career cognitions. *Sex Roles*, 2014, vol. 70, no. 5—6, pp. 195—208. doi:10.1007/s11199-014-0347-y
25. Shoheta C., Klein P.S. Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 2010, vol. 180, no. 6, pp. 823—834. doi:10.1080/03004430802460997
26. Smith P. The war play debate. In J.H. Goldstein (Ed.) *Toys, play and child development*. New York: Cambridge University Press, 1994, pp. 6—26.
27. Sutton-Smith B. Play and ambiguity. Harvard University Press, 2009, 288 p.
28. Dauch C. et al. The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, 2018, vol. 50, February, pp. 78—87. doi:10.1016/j.infbeh.2017.11.005
29. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 2011, vol. 181, no. 7, pp. 909—927. doi:10.1080/03004430.2010.503892
30. Wègener-Spöhring G. War toys and aggressive play scenes. In J.H. Goldstein (Ed.) *Toys, play and child development*. New York: Cambridge University Press, 1994, pp. 6—26.