

Научная статья | Original paper

Связь семейных цифровых правил с развитием понимания эмоций в дошкольном возрасте

А.Н. Шатская^{1,2} ✉, К.С. Тарасова¹, А.Н. Веракса^{1,2}, Е.А. Чичинаина¹

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,

Москва, Российская Федерация

✉ arina.shatskaya@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Повсеместное вовлечение современных дошкольников в цифровую среду требует тонкого понимания того, как семейные практики опосредуют ее влияние на развитие ребенка. **Цель.** Выходя за рамки упрощенных показателей экранного времени, проанализировать связь между воспринимаемой детьми родительской цифровой медиацией и годовым приростом понимания эмоций в дошкольном возрасте. **Гипотеза.** Воспринимаемая детьми родительская цифровая медиация (наличие временных и контентных ограничений, а также правил, регламентирующих условия цифровой активности) выступает значимым предиктором годового прироста понимания эмоций дошкольниками. **Методы и материалы.** Выборка включала 1512 детей ($M = 5,7$ лет, $SD = 4,11$ месяцев), обследованных на первом этапе в старших группах детских садов, с повторным обследованием 1339 детей ($M = 6,6$ лет, $SD = 4,5$ месяцев) через год в подготовительных группах. На обоих этапах проводилась диагностика уровня понимания эмоций. Также дети сообщали о наличии семейных правил использования цифровых устройств (ограничения времени, контентные ограничения и правила-условия), родители — об экранном времени ребенка. **Результаты.** Не было выявлено значимых связей между цифровыми правилами и приростом понимания эмоций. Этот паттерн оказался идентичным для мальчиков и девочек, несмотря на то что мальчики демонстрировали значимо более высокое экранное время. Экранное время также не выступило значимым предиктором развития понимания эмоций. **Выводы.** Наличие цифровых правил, даже если они осознавались ребенком, само по себе не является значимым предиктором эмоционального развития в дошкольном возрасте. С позиций культурно-исторической психологии, формальное правило, не сопровождаемое эмоциональным взаимодействием со взрослым, не интернализуется и остается внешним ограничителем, не затрагивающим аффективно-смысловую сферу ребенка. Исследование подчеркивает необходимость смещения фокуса с изучения наличия правил на анализ качества их интернализации в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, родительская медиация, цифровой капитал, экранное время, дошкольный возраст

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-28-01329, <https://rscf.ru/project/25-28-01329/>

Благодарности. Авторы выражают благодарность студентам факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова за помощь в сборе данных, а также руководителям дошкольных учреждений и родителям детей, принявшим участие в исследовании.

Дополнительные данные. Наборы данных можно запросить у автора (А.Н. Шатская).

Для цитирования: Шатская, А.Н., Тарасова, К.С., Веракса, А.Н., Чичинаина, Е.А. (2026). Связь семейных цифровых правил с развитием понимания эмоций в дошкольном возрасте. *Культурно-историческая психология*, 22(2), 34–44. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220204>

The association between family digital rules and the development of emotion comprehension in preschool children

A.N. Shatskaya^{1, 2} ✉, K.S. Tarasova¹, A.N. Veraksa^{1, 2}, E.A. Chichinina¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ arina.shatskaya@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The pervasive engagement of modern preschoolers with the digital environment calls for a nuanced understanding of how family practices mediate its impact on child development. **Objective.** Moving beyond simplistic measures of screen time, this study analyzes the relationship between child-reported parental digital mediation and the annual growth in emotion comprehension during the preschool years. **Hypothesis.** Child-reported parental digital mediation (i.e., time limits, content restrictions, and rules governing the conditions of digital activity) serves as a significant predictor of the annual increase in emotion comprehension in preschoolers. **Methods and materials.** The sample included 1512 children (M = 5,7 years; SD = 4,11 months) assessed at the first time point in senior kindergarten groups, with a follow-up assessment of 1339 children (M = 6,6 years; SD = 4,5 months) one year later in preparatory groups. At both stages, children's emotion comprehension was assessed. Children also reported on family digital rules (time limits, content restrictions, and rules-conditions), while parents reported on their child's screen time. **Results.** No significant associations were found between any type of digital rule and the gain in emotion comprehension. This pattern was identical for boys and girls, despite boys demonstrating significantly higher screen time. Screen time itself also did not predict growth in emotion comprehension. **Conclusions.** The mere presence of digital rules, even when reported by the child, does not predict emotional development in preschool age. From the perspective of cultural-historical psychology, a formal rule not accompanied by emotional interaction with an adult is not internalized and remains an external constraint. The study highlights the need to shift the research focus from the existence of rules to the quality of their internalization within joint adult-child activity.

Keywords: emotional development, parental mediation, digital capital, screen time, preschoolers

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 25-28-01329, <https://rscf.ru/project/25-28-01329/>

Acknowledgements. The authors are grateful for the assistance in data collection by the students of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, the heads of preschool institution, and the parents of the children who took part in our study.

Supplemental data. Datasets can be requested from the author (A.N. Shatskaya).

For citation: Shatskaya, A.N., Tarasova, K.S., Veraksa, A.N., Chichinina, E.A. (2026). The association between family digital rules and the development of emotion comprehension in preschool children. *Cultural-Historical Psychology*, 22(2), 34–44. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2026220204>

Введение

В современных исследованиях большое внимание уделяется изучению понимания эмоций в детском возрасте. Этот процесс определяется как способность осознавать причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих, включая распознавание, описание, объяснение, прогнозирование и регуляцию их выражения (Pons, Harris, 2000). В психологии развития оно рассматривается как неотъемлемая часть модели психического — системы репрезентаций ментальных феноменов, лежащей в основе социального познания (Сергиенко, 2014). Формируясь в раннем возрасте, понимание эмоций наиболее интенсивно развивается именно в дошкольном детстве (Веракса

и др., 2021). Высокий уровень понимания эмоций связан с популярностью среди сверстников, успешностью совместной игры и разрешения конфликтов, академической успеваемостью и готовностью к школе (Franco et al., 2017). Недостаточное развитие сопряжено с трудностями социальной адаптации (Pons, Harris, 2000), риском тревожных и депрессивных состояний и агрессивным поведением (Trentacosta, Fine, 2010).

Погружение дошкольников в цифровую среду создало новый контекст развития, расширив детско-родительское взаимодействие в цифровое поле. В рамках социально-когнитивной концепции цифровой социализации, опирающейся на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, цифровые устройства выступают культурными орудиями опос-

редствования психических функций и социального взаимодействия (Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2025). В раннем детстве использование цифровых технологий опосредовано взрослыми, в дошкольном же возрасте дети все чаще используют устройства самостоятельно (Смирнова, 2019). В большинстве развитых стран дети 3–6 лет имеют личные устройства, их ежедневное экранное время нередко достигает трех часов (Веракса и др., 2024). Многочисленные исследования связывают высокое экранное время с рисками для развития (Lakicevic et al., 2025; Веракса и др., 2024). Вместе с тем в научном сообществе крепнет консенсус, что такой подход упрощен: ключевым фактором становится качество и контекст взаимодействия с технологиями (Shatskaya et al., 2023), что требует новых теоретических подходов.

Среди ключевых концепций, объясняющих роль качественных характеристик детского цифрового опыта, выделяется родительская цифровая медиация. Это ключевое измерение современного цифрового родительства, объединяющее стратегии, с помощью которых родители направляют, регулируют и обсуждают взаимодействие детей с цифровыми медиа (Rudnova et al., 2023). Основные цели медиации — регулирование экранного времени (Kucirkova, Livingstone, 2017), защита от онлайн-рисков (Smahel et al., 2020) и развитие цифровой грамотности детей (Jeffery, 2021). В структуре медиации выделяют два ключевых измерения: родительский контроль (лимиты и правила) и родительскую поддержку (обсуждение контента, эмоциональная включенность) (Beyens, Keijsers, Coyne, 2022). Их комбинации образуют более конкретные стратегии: активную (обсуждение и руководство), ограничительную (правила и лимиты), авторитарный надзор (проверка через пароли), мониторинг (проверка после использования) и технический контроль (фильтры и программы) (Ho et al., 2020).

Исследования демонстрируют контрастирующую роль родительской цифровой медиации. Активное посредничество связано со снижением риска кибербуллинга и детской депрессии, тогда как ограничительное посредничество и родительский контроль ассоциированы с их повышением (Beyens, Keijsers, Coyne, 2022). Ограничительные стратегии также отрицательно связаны с возможностями социализации и обучения (Livingstone et al., 2017), тогда как развитие родителями цифровой грамотности детей способствует когнитивным и академическим навыкам (Soyoof et al., 2024). Однако связь цифровой медиации с эмоциональным развитием остается практически не исследованной: большинство работ сосредоточены на когнитивных эффектах (Чигарькова, Солдатова, 2026). Как отмечают Nabi и Wolfers (2024), вопрос о влиянии цифрового опыта на эмоциональное развитие до сих пор не получил должного внимания. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Данные о связи эмоционального развития с цифровым опытом противоречивы. С одной стороны, выявлены риски высокой цифровой активности в дошкольном возрасте: чрезмерное экранное время

связано с эмоциональной лабильностью (Oflu et al., 2021); длительное использование устройств в 4 года предсказывает снижение понимания эмоций к 6 годам (Skalick et al., 2019) и нарушения эмоциональной регуляции в 8 лет (Cerniglia et al., 2021). Andoniou (2025) отмечает, что дети, интенсивно взаимодействующие с цифровыми технологиями, могут испытывать недостаток глубины рефлексии и эмоциональной компетентности. Эти эффекты могут объясняться замещением живого общения и обеднением социальных сигналов, необходимых для распознавания эмоций (Nabi, Wolfers, 2022). С другой стороны, Nabi и Wolfers (2022) не обнаружили корреляций между экранным временем и эмоциональным интеллектом, или регуляцией эмоций. Более того, активная родительская медиация, родительские практики цифровой грамотности, совместное использование медиа и обсуждение эмоций персонажей улучшают эмоциональные навыки детей (Morelli et al., 2022; Soyoof et al., 2024). Таким образом, ключевое значение приобретает характер родительского опосредования. При этом исследований, связывающих родительскую медиацию с пониманием эмоций у дошкольников, крайне мало.

Значимость родительской медиации цифровой активности детей обосновывается в нескольких теоретических рамках. С одной стороны, она опирается на концепцию социального капитала Бурдьё (Bourdieu, 1986), дополненную понятием цифрового капитала — совокупности ресурсов, компетенций и установок для эффективного использования технологий (Ragnedda, 2018). В этом контексте родительское посредничество, особенно структурированный контроль, выступает поведенческой манифестацией цифрового капитала семьи. С другой стороны, в рамках культурно-исторического подхода цифровые технологии рассматриваются как новое средство опосредования, сочетающее орудийные и знаковые свойства (Смирнов, 2023; Веракса и др., 2024). Система правил, задаваемых родителем, может рассматриваться как знаково-символическое средство опосредования поведения (Смирнов, 2023). Интернализуясь, эти правила преобразуют внешний контроль в механизм овладения собственным поведением, развивая произвольность, необходимую для понимания и регуляции эмоций (Веракса и др., 2020).

Существующая литература не позволяет сделать однозначных выводов о связи цифрового опыта с эмоциональным развитием в силу ряда методологических ограничений. Как отмечают Nabi и Wolfers (2022), доминирование поперечных дизайнов исключает анализ вклада цифровых практик в прирост эмоциональных показателей. Опора исключительно на родительские отчеты создает риск общего источника дисперсии и социальной желательности, тогда как детские отчеты остаются недоиспользованными (Rudnova et al., 2023). Редкость лонгитюдных исследований, отсутствие контроля исходного уровня эмоционального развития и ключевых ковариат (возраст, экранное время), а также игнорирование пола как потенциального модератора (Duek, Moguillansky,

2020) дополнительно ограничивают интерпретацию данных. Лишь единичные работы учитывают одновременно количественные и качественные аспекты цифрового опыта (Toth et al., 2025). Наконец, фокус большинства исследований смещен на проблемное поведение подростков и взрослых, тогда как эмоциональное развитие дошкольников, и в особенности понимание эмоций, остается на периферии внимания.

Настоящее лонгитюдное исследование направлено на преодоление обозначенных ограничений. Фокусируясь на установлении правил цифровой активности как доминирующей стратегии родительской медиации (Goh, Bay, Chen, 2015), мы проверяем связь между наличием трех типов семейных цифровых правил — ограничения времени, контентные ограничения и правила-условия — и годовым приростом понимания эмоций от старшей к подготовительной группе, отдельно для мальчиков и девочек. Принципиальным отличием от большинства работ выступает использование детских, а не родительских отчетов о правилах, что позволяет минимизировать смещение социальной желательности и отразить реальный контекст регуляции, воспринимаемый ребенком. Учитывая противоречивость предшествующих данных и отсутствие исследований, связывающих детские отчеты о цифровых правилах с динамикой понимания эмоций, мы не выдвигаем направленных гипотез. Работа носит поисковый характер и призвана прояснить, вносит ли воспринимаемая ребенком структура семейной цифровой медиации вклад в эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.

Материалы и методы

Выборка и процедура исследования

На первом этапе сбора данных (Волна 1) в исследовании приняли участие 1512 воспитанников старших групп детских садов г. Москвы (средний возраст = 5,7 лет, SD = 4,11 мес.; 51,5% девочек). Через год, на втором этапе (Волна 2, подготовительная группа детского сада), были повторно обследованы 1339 детей (средний возраст = 6,6 лет, SD = 4,5 мес.; 51% девочек). Основным анализируемым показателем выступил прирост понимания эмоций, рассчитанный как разность между результатами индивидуальной оценки уровня развития эмоций у детей на момент замеров в Волне 2 и Волне 1. В первую волну родители также заполняли анкету, в которой сообщали о типичном ежедневном экранном времени ребенка. Параллельно с детьми проводились индивидуальные полуструктурированные интервью, посвященные использованию цифровых устройств. Участие детей было добровольным, они могли прекратить выполнение заданий в любой момент и получали небольшое поощрение (наклейку) по завершении.

Методики

Понимание эмоций. Для оценки понимания эмоций детьми использовался «Тест понимания эмоций»

(Test of Emotion Comprehension, ТЕС) (Pons, Harris, 2000), адаптированный для русскоязычной выборки и показавший надежные психометрические характеристики (Веракса и др., 2021). Тест оценивает три компонента понимания эмоций: внешний (распознавание эмоций, понимание внешних причин и роли желаний), ментальный (понимание скрытых эмоций и влияния убеждений) и рефлексивный (понимание смешанных чувств и роли морали в регуляции эмоций). На основе выполнения заданий подсчитывается интегральный показатель понимания эмоций.

Детские отчеты о родительской цифровой медиации. Данные о воспринимаемых детьми правилах получены в ходе индивидуального полуструктурированного интервью (средняя продолжительность 7–10 минут). После получения согласия родителей и устного согласия ребенка интервьюер проводил аудиозапись. Интервью начиналось с общих вопросов о досуге ребенка, знакомстве с цифровыми устройствами, предпочитаемых видах цифровой активности и целях использования гаджетов. Затем ребенку предлагалось рассказать, какие правила, запреты или условия, связанные с использованием цифровых устройств, устанавливаются для него родителями или другими членами семьи, например касающиеся продолжительности активности с гаджетами, допустимого содержания игр и приложений, а также ситуаций, в которых использование устройств разрешается или ограничивается.

Дословные расшифровки интервью анализировались методом категориального кодирования. На основе ответов детей выделены три дихотомические переменные: 1) ограничения времени (например, «можно играть только 30 минут»); 2) контентные ограничения (например, «нельзя смотреть стрелялки»); 3) правила-условия (например, «нельзя играть перед сном» или «выключить игру, когда пришли гости»). Для повышения надежности четыре обученных кодировщика, не имевших доступа к другим данным, независимо кодировали каждый транскрипт. Итоговый код присваивался при совпадении мнений не менее трех кодеров. Все транскрипты достигли согласия ≥ 3 из 4, что обеспечило 100% консенсус.

Экранное время. В ходе анкетирования родителей просили указать общее время, которое их ребенок обычно проводит за экранами цифровых устройств (планшет, смартфон, компьютер, телевизор), отдельно для будних и выходных дней. Ежедневный показатель экранного времени (в минутах) рассчитывался по формуле: $((\text{время в будни (мин)} \times 5) + (\text{время в выходные (мин)} \times 2)) / 7$.

Стратегия анализа данных

Для оценки связи цифрового опыта дошкольников с приростом понимания эмоций за год были построены две обобщенные линейные модели (Гауссово семейство распределений, тождественная функция связи) — отдельно для мальчиков и девочек. Зависимой переменной в обеих моделях выступал показатель прироста понимания эмоций.

Все модели контролировали исходный уровень понимания эмоций (Волна 1), возраст ребенка и ежедневное экранное время. Ключевыми предикторами выступили три бинарные переменные: наличие или отсутствие ограничений времени, контентных ограничений и правил-условий при использовании цифровых устройств. Все непрерывные предикторы (исходный уровень понимания эмоций, возраст, экранное время) были стандартизированы в z-оценки ($M = 0, SD = 1$).

Отдельно для каждой модели была проведена комплексная проверка соблюдения допущений линейных моделей. Для модели девочек показатели VIF находились в пределах от 1,03 до 1,42, тест Бреуша–Пагана не выявил нарушения гомоскедастичности ($\chi^2 = 5,89; p = 0,436$), тест Шапиро–Уилка подтвердил нормальность распределения остатков ($W = 0,988; p = 0,687$), а тест Дарбина–Уотсона – отсутствие автокорреляции ($DW = 2,01; p = 0,716$). Для модели мальчиков показатели VIF варьировали от 1,05 до 1,37, тест Шапиро–Уилка также подтвердил нормальность остатков ($W = 0,984; p = 0,370$), автокорреляция отсутствовала ($DW = 1,99; p = 0,828$), тест Бреуша–Пагана не выявил наличие гетероскедастичности ($\chi^2 = 16,0; p = 0,06$). Анализ расстояния Кука не выявил влиятельных наблюдений (максимальные значения – 0,069 и 0,140 соответственно).

Для обработки данных также использовались параметры описательной статистики (среднее арифметическое, медиана, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс), критерий Шапиро–Уилка для проверки нормальности распределения, t-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых групп (при анализе половых различий в показателях понимания эмоций и прироста), U-критерий Манна–Уитни (для экранного времени, распределение которого отличалось от нормального) и критерий χ^2

для сравнения частот категориальных переменных. Для сравнений рассчитывались размеры эффекта (Cohen's d для t-критерия, ранговая бисериальная корреляция для U-критерия). Все анализы выполнены в R (версия 4.4.0) и Jamovi (версия 2.6.44).

Результаты

Описательные статистики для переменных исследования, представленные отдельно для мальчиков и девочек, приведены в табл. 1.

Для проверки половых различий использовались разные статистические критерии в зависимости от формы распределения переменных, оцененной по значениям асимметрии и эксцесса (табл. 1). Для показателей понимания эмоций (Волна 1, Волна 2) и их прироста, распределения которых можно считать близкими к нормальным (асимметрия и эксцесс не превышают |1|), применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты не выявили значимых половых различий ни по одному из этих показателей: для понимания эмоций на первом этапе ($t(2109) = -1,044, p = 0,297, \text{Cohen's } d = -0,045$), на втором этапе ($t(1867) = -1,183, p = 0,237, \text{Cohen's } d = -0,055$), а также по приросту понимания эмоций ($t(1393) = 0,998, p = 0,319, \text{Cohen's } d = 0,053$). Для ежедневного экранного времени, распределение которого существенно отличалось от нормального (асимметрия >1 , эксцесс >3), был использован U-критерий Манна–Уитни. Выявлено значимое различие между мальчиками и девочками ($U = 64285, p = 0,023$, ранговая бисериальная корреляция = $-0,095$): мальчики демонстрировали более высокий уровень экранного времени по сравнению с девочками.

Кроме того, 36,7% детей сообщили о наличии лимитов времени, 5,5% – о контентных ограничениях,

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика для основных переменных обеих волн исследования (Волна 1, N = 1512 и Волна 2, N = 1339)

Descriptive statistics for the main variables of both study waves (Time 1, N = 1512, and Time 2, N = 1339)

Переменная / Parameter	Пол / Sex	M (SD)	Медиана / Median	Минимум / Min	Максимум / Max	Асимметрия (стандартная ошибка) / Skewness (Std. Error)	Эксцесс (стандартная ошибка) / Kurtosis (Std. Error)
Понимание эмоций (Волна 1) / Emotion comprehension (Time 1)	Мальчики / Boys	15,196 (2,6)	16	7	21	-0,353 (0,16)	-0,303 (0,32)
	Девочки / Girls	15,847 (2,64)	16	8	22	-0,265 (0,168)	-0,424 (0,335)
Понимание эмоций (Волна 2) / Emotion comprehension (Time 2)	Мальчики / Boys	16,613 (2,68)	17	7	21	-0,551 (0,192)	0,012 (0,381)
	Девочки / Girls	17,224 (2,34)	17	11	22	-0,267 (0,197)	-0,244 (0,391)
Прирост баллов по пониманию эмоций / Gain in emotion comprehension	Мальчики / Boys	1,378 (3,07)	2	-6	9	-0,155 (0,199)	-0,234 (0,396)
	Девочки / Girls	1,366 (2,04)	1	-7	10	0,051 (0,212)	0,428 (0,420)
Ежедневное экранное время / Daily screen time	Мальчики / Boys	205,51 (136,31)	176	0	909	1,41 (0,13)	3,10 (0,25)
	Девочки / Girls	187,91 (137,04)	154	0	986	1,46 (0,13)	3,36 (0,25)

и 70,9% — о наличии правил-условий для использования цифровых устройств. Критерий хи-квадрат не выявил значимых половых различий в частоте установления лимитов времени ($\chi^2(1) = 0,561, p = 0,454$), правил-условий ($\chi^2(1) = 0,380, p = 0,538$) или контентных ограничений ($\chi^2(1) = 3,06, p = 0,080$).

Результаты для девочек

Модель множественной регрессии для девочек оказалась статистически значимой ($R^2 = 0,538$, скорректированный $R^2 = 0,493, \chi^2(6) = 121, p < 0,001$) (табл. 2). После контроля исходного уровня понимания эмоций (Волна 1), возраста и родительского отчета о ежедневном экранном времени ни один из показателей цифровых правил не достиг статистической значимости. Единственным значимым предиктором выступил исходный уровень понимания эмоций, демонстрируя отрицательную связь с приростом. Ни наличие цифровых правил в семье, ни родительский отчет о ежедневном экранном времени не являлись значимыми предикторами прироста понимания эмоций.

Результаты для мальчиков

Аналогично модель для мальчиков была статистически значимой ($R^2 = 0,512$, скорректированный $R^2 = 0,477, \chi^2(8) = 149, p < 0,001$) (табл. 3). После контроля исходного уровня, возраста и экранного времени, ни один из показателей цифровых правил не свидетельствовал о значимых ассоциациях с приростом понимания эмоций. Исходный уровень понимания эмоций (Волна 1) вновь выступил единственным значимым отрицательным предиктором. Также, как и у девочек, наличие цифровых правил в семье и родительский отчет об ежедневном экранном времени не являлись значимыми предикторами прироста понимания эмоций.

Для проверки устойчивости полученных результатов был проведен дополнительный регрессионный анализ. Модели с поочередным включением каждого из трех типов цифровых правил (ограничения времени, контентные ограничения, правила-условия), как без контроля ежедневного экранного времени, так и с его контролем, не выявили значимых эффектов правил на прирост понимания эмоций ни для девочек,

Таблица 2 / Table 2

Результаты линейной регрессии прироста понимания эмоций у девочек Results of linear regression for the gain in emotion comprehension in girls

Предиктор / Predictor	Коэффициент / Coefficient	SE	95% ДИ / CI	z	p
Константа / Constant	1,544	0,635	[0,299; 2,789]	2,43	0,018
Понимание эмоций (Волна 1) / Emotion comprehension (Time 1)	-1,272	0,143	[-1,553; -0,992]	-8,892	< 0,001
Ежедневное экранное время / Daily screen time	-0,077	0,139	[-0,350; 0,196]	-0,554	0,581
Возраст / Age	0,009	0,141	[-0,267; 0,284]	0,063	0,95
Ограничение времени / Time limits	0,459	0,339	[-0,206; 1,124]	1,352	0,181
Контентные ограничения / Content limits	0,14	1,226	[-2,263; 2,542]	0,114	0,91
Правила-условия / Rules-conditions	0,075	0,342	[-0,595; 0,744]	0,218	0,828

Примечание: ДИ — доверительный интервал. Все непрерывные предикторы (возраст, экранное время, исходный уровень понимания эмоций в Волне 1) стандартизованы (z-оценки). Полужирным выделены статистически значимые эффекты ($p < 0,05$).

Note: CI — confidence interval. All continuous predictors (age, screen time, baseline emotion comprehension at Wave 1) were standardized (z-scores). Statistically significant effects ($p < 0,05$) are highlighted in bold.

Таблица 3 / Table 3

Результаты линейной регрессии прироста понимания эмоций у мальчиков Results of linear regression for the gain in emotion comprehension in boys

Предиктор / Predictor	Коэффициент / Coefficient	SE	95% ДИ / CI	z	p
Константа / Constant	1,53	0,318	[0,906; 2,153]	4,807	< 0,001
Понимание эмоций (Волна 1) / Emotion comprehension (Time 1)	-1,331	0,155	[-1,635; -1,026]	-8,56	< 0,001
Ежедневное экранное время / Daily screen time	-0,174	0,157	[-0,481; 0,133]	-1,11	0,27
Возраст / Age	0,222	0,155	[-0,081; 0,526]	1,436	0,155
Ограничение времени / Time limits	0,103	0,369	[-0,620; 0,827]	0,28	0,78
Контентные ограничения / Content limits	0,465	0,562	[-0,638; 1,567]	0,826	0,411
Правила-условия / Rules-conditions	-0,106	0,38	[-0,851; 0,639]	-0,278	0,782

Примечание: ДИ — доверительный интервал. Все непрерывные предикторы (возраст, экранное время, исходный уровень понимания эмоций в Волне 1) стандартизованы (z-оценки). Полужирным выделены статистически значимые эффекты ($p < 0,05$).

Note: CI — confidence interval. All continuous predictors (age, screen time, baseline emotion comprehension at Wave 1) were standardized (z-scores). Statistically significant effects ($p < 0,05$) are highlighted in bold.

ни для мальчиков (во всех случаях $p > 0,05$). Изменение объясненной дисперсии при добавлении правил было незначимым (ΔR^2 от 0,001 до 0,004). Модели, включавшие эффекты взаимодействия исходного уровня понимания эмоций с каждым из правил, также не показали статистически значимых эффектов (для девочек все $p > 0,9$, для мальчиков p — от 0,132 до 0,727). Таким образом, отсутствие связи между семейными цифровыми правилами и годовым приростом понимания эмоций является устойчивым результатом, не зависящим от спецификации модели.

Обсуждение результатов

Современные исследования детской цифровой активности смещают фокус с продолжительности экранного времени на его качественный контекст, в частности на особенности родительской медиации, призванной структурировать взаимодействие ребенка с технологиями. Лонгитюдное исследование сосредоточилось на вкладе воспринимаемой ребенком структуры семейных цифровых правил в его эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.

Результаты показали, что ни один из трех типов правил (временные ограничения, контентные ограничения, правила-условия) не связан с годовым приростом понимания эмоций. Этот паттерн идентичен для мальчиков и девочек, несмотря на значимо более высокое экранное время у мальчиков. Общее экранное время, часто являющееся предметом родительского контроля (Goh, Bay, Chen, 2015), также не выступило значимым фактором.

Единственным устойчивым предиктором оказался исходный уровень понимания эмоций: чем выше были стартовые показатели, тем меньше годовая динамика. Это согласуется с выводами Nabi и Wolfers (2022) об отсутствии прямых корреляций между цифровой активностью и эмоциональными компетенциями, а также с данными о том, что предпочтение родителями структурированной среды для воспитания ребенка, выражающейся в введении правил, может быть значимо для развития когнитивных навыков, но не эмоциональной сферы ребенка (например, Руднова и др., 2024).

Отсутствие значимых связей между цифровыми правилами и приростом понимания эмоций указывает на ограничения подхода, основанного на внешнем структурировании цифровой активности. С позиций культурно-исторической психологии, знак (установленное родителями правило) становится средством овладения поведением только в ситуации живого, эмоционально насыщенного взаимодействия с взрослым (Выготский, 1983). Однако большинство цифровых игр и приложений не предполагают такого общения, происходит «цифровой разлом» (Смирнов, 2023) — взрослый уходит из событийного поля ребенка. Единство аффекта и интеллекта как необходимое условие развития (Запорожец, 1985) возникает в совокупном действии взрослого и ребенка, поскольку аффект

связан с ориентацией на другого человека (Смирнов, 2023), в ходе которой ребенок считывает культурный образ эмоций (Ощепкова, Картушина, Бухаленкова, 2021). Эта плотная взаимная деятельность отсутствует при цифровых видах активности. Более того, цифровая активность забирает у взрослого функцию образца действия, предоставляя ребенку жесткий сценарий, снимая необходимость проживать свое действие как акт личной активности. Активным становится устройство — происходит функциональная инверсия (Смирнов, 2023), лишая ребенка настоящего акта опосредствования. Формально введенное правило, без обсуждения и совместного проживания, без придания ему эмоционального значения, не интернализуется и остается внешним ограничителем.

С другой стороны, чрезмерная структурированность среды может лишать детей возможности проявлять инициативу и самостоятельность (Смирнова, 2019), необходимые для развития социально-эмоциональных навыков (Поливанова, Островерх, Струкова, 2022). Высокоструктурированный стиль воспитания с разветвленной системой формальных правил может даже снижать саморегуляцию детей (Liu et al., 2020), лежащую в основе понимания эмоций. Наконец, эффект правил может зависеть от их сочетания с другими параметрами цифрового опыта (типом контента, характером активности), качеством совместного использования медиа и эмоциональным наставничеством родителей (Morelli et al., 2022), которые в текущих моделях не учитывались.

Цифровая среда создает новую социальную ситуацию развития. По Л.С. Выготскому, она должна характеризоваться переживанием, имеющим отношение к цифровым устройствам. В этом случае правомерно ожидать связи между эмоциональным развитием ребенка и особенностями цифровой среды. Однако наши результаты такой связи не обнаружили. Взаимодействие с цифровыми устройствами можно понять как включение ребенка в цифровое пространство культуры, продукты которого адресованы детям. Логика взаимодействия с объектами культуры предполагает единство аффекта и интеллекта как условие успешной деятельности (Запорожец, 1985). Согласно Выготскому, это единство проявляется в том, что «...всякая эмоция обслуживается воображением и сказывается в целом ряде фантастических представлений и образов» (Выготский, 1987, с. 198–199). Он также рассматривал процесс траты энергии: «Трата энергии совершается преимущественно на одном из двух полюсов — или на периферии, или в центре» (Выготский, 1987, с. 200). На периферии энергия расходуется в ходе двигательной реакции, а в центре — в виде переживания: «...искусство есть центральная эмоция... эмоции искусства суть умные эмоции» (Выготский, 1987, с. 201). При взаимодействии с искусством переживания носят центральный характер, тогда как взаимодействие с цифровым устройством концентрирует энергию на периферии, сокращая расход энергии на переживание. Следовательно, установ-

ление регламента пользования устройством стимулирует манипуляции, а не переживания, ослабляя эмоциональные реакции.

К сильным сторонам исследования можно отнести следующее. Во-первых, впервые на российской выборке дошкольников проверена связь между воспринимаемыми детьми цифровыми правилами и динамикой понимания эмоций с использованием лонгитюдного дизайна. Ключевым отличием от большинства предшествующих исследований стал отказ от исключительной опоры на родительские отчеты и использование детских интервью, что позволило минимизировать смещение социальной желательности и отразить реальный контекст цифровой регуляции, воспринимаемый самим ребенком (Rudnova et al., 2023). Раздельный анализ для мальчиков и девочек позволил учесть пол как потенциальный модератор (Duek, Moguillansky, 2020). Контроль исходного уровня понимания эмоций, возраста и экранного времени изолировал вклад качественного аспекта цифрового опыта.

Заключение

Таким образом, данное исследование показывает, что родительская цифровая медиация в виде введения формальных цифровых правил, регламентирующих детскую цифровую активность (временные и контентные ограничения, а также правила, определяющие условия цифровой активности), сама по себе напрямую не связана с преимуществами в эмоциональном развитии дошкольников. Ежедневное общее экранное время также не выступает значимым предиктором динамики понимания эмоций в дошкольном возрасте. Обнаруженный паттерн оказался идентичным для мальчиков и девочек несмотря на то, что мальчики демонстрировали значимо более высокое ежедневное экранное время. В этой связи перспективы дальнейших исследований лежат в анализе механизмов интернализации цифровых семейных правил и поиске дополнительных модераторов, опосредующих их влияние на эмоциональное развитие ребенка.

В будущих направлениях работы целесообразно учитывать также стиль детско-родительских отношений и вовлеченность родителей в совместное использование медиа — факторы совместной активности, которые могут выступать более сильными предикторами

понимания эмоций, чем формальные правила. Кроме того, для дальнейших исследований необходим переход от изучения формального наличия правил к анализу механизмов их интернализации и роли взрослого как эмоционального наставника. В качестве практических рекомендаций для специалистов психолого-педагогического сопровождения предлагается сместить акцент в просветительской работе с родителями — от простого информирования о необходимости ограничений экранного времени и введения формальных правил к развитию компетенций эмоционального наставничества, совместного проживания цифрового опыта и создания гибкой, поддерживающей инициативу ребенка среды, а не жестко структурированного регламента цифровой активности.

Ограничения. Настоящее исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, детские отчеты, будучи ценным источником информации о воспринимаемом ребенком контексте, могут не в полной мере отражать реальную частоту и гибкость применения правил. Во-вторых, мы не разделяли типы устройств и характер цифровой активности, которые могут выступать важными модераторами, поскольку фокус работы был ограничен проверкой наличия прямой связи правил с эмоциональным развитием. В-третьих, данные о семейных цифровых правилах собирались только на первом этапе исследования. Родительские стратегии медиации могли изменяться на протяжении года, что не было учтено в данном исследовании. В будущих работах целесообразно использовать повторные замеры правил для анализа динамики медиации и ее влияния на эмоциональное развитие детей.

Limitations. This study has several limitations. First, although child reports are a valuable source of information about the perceived context, they may not fully reflect the actual frequency and flexibility of rule application. Second, we did not differentiate between device types or the nature of digital activity, which may serve as important moderators, as the focus of the study was limited to examining the direct association between rules and emotional development. Third, data on family digital rules were collected only at the first time point (Time 1). Parental mediation strategies could have changed over the course of the year, which was not accounted for in this study. Future research should employ repeated measurements of rules to analyze the dynamics of mediation and its impact on children's emotional development.

Список источников / References

1. Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичинина, Е.А., Калимуллин, А.М., Шатская, А.Н., Зинченко, Ю.П. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 20(1), 171–215. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
2. Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Shatskaya, A.N., Zinchenko, Y.P. (2024). Digital Devices in Life of Modern Preschoolers. *The Art*

3. and Science of Television, 20(1), 171–215. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
4. 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>
5. Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). The Russian

- Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*, 18(1), 56–70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
3. Веракса, Н.Е., Гаврилова, М.Н., Белолуцкая, А.К., Тарасова, К.С. (2020). Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода. *Сибирский психологический журнал*, 75, 115–143. <https://doi.org/10.17223/17267080/75/7>
 4. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
 5. Выготский Л.С. (1987). *Психология искусства*. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1987). *The Psychology of Art*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
 6. Запорожец, А.В. (1985). Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. В: А.Д. Кошелева (ред.), *Эмоциональное развитие дошкольника*. М.: Просвещение. Zaporozhets, A.V. (1985). Cultivation of emotions and feelings in a preschooler. In: A.D. Kosheleva (Ed.), *Emotional development of a preschooler*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
 7. Ощепкова, Е.С., Картушина, Н.А., Бухаленкова, Д.А. (2021). Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 263–290. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.13> Oshchepkova, E.S., Kartushina, N.A., Bukhalenkova, D.A. (2021). The relationship between speech and emotional development in preschool children: A theoretical review. *Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 263–290. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.13>
 8. Поливанова, К.Н., Островерх, О.С., Струкова, А.С. (2022). Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*, 3(111), 16–24. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24> Polivanova, K.N., Ostroverkh, O.S., Strukova, A.S. (2022). Teachers' ideas about children's independence in preschool age. *Preschool Education Today*, 3(111), 16–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24>
 9. Руднова, Н.А., Корниенко, Д.С., Гаврилова, М.Н., Шведчикова, Ю.С. (2024). Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребенка. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(2), 134–152. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-18> Rudnova, N.A., Kornienko, D.S., Gavrilova, M.N., Shvedchikova, Yu.S. (2024). Parental beliefs as a factor in child's cognitive and socio-emotional development. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(2), 134–152. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-18>
 10. Сергиенко, Е. (2014). Модель психического как парадигма познания социального мира. *Психологические исследования*, 7(36). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1017-sergienko36.html> (дата обращения: 05.03.2026).
 - Sergienko, E.A. (2014). Theory of mind as a paradigm of social cognition. *Psychological Research*, 7(36). (In Russ.). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1017-sergienko36.html> (viewed: 05.03.2026).
 11. Смирнов, С.А. (2023). Л.С. Выготский и цифра: Вызов для культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 41–51. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205> Smirnov, S.A. (2023). L.S. Vygotsky and the Digit: Challenge for Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 41–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190205>
 12. Смирнова, Е.О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 2(34), 33–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0207> Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal*, 2(34), 33–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0207>
 13. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2025). Расширенная версия Шкалы самоуправления цифровой повседневностью (СУЦП-2): целостность как потенциал адаптации и благополучия. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 25–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210403> Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2025). Extended version of the Digital Daily Life SelfManagement Scale (DDLMS-2): Integrity as a potential for adaptation and well-being. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4). (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210403>
 14. Чигарькова, С.В., Солдатова, Г.У. (2026). Формула цифрового благополучия личности. *Национальный психологический журнал*, 21(1), 44–53. <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104> Chigarkova, S.V., Soldatova, G.U. (2026). Formula for the digital wellbeing of the personality. *National Psychological Journal*, 21(1), 44–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104>
 15. Andoniou, C. (2025). Digital Childhoods: Synthetes, A-Voiders, and Equilibrants in the Age of AI. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 5(3–4), 3–25. <https://doi.org/10.11621/nicep.2025.0506>
 16. Beyens, I., Keijsers, L., Coyne, S.M. (2022). Social media, parenting, and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 47, Article 101350. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101350>
 17. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J.J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
 18. Cerniglia, L., Cimino, S., Ammaniti, M. (2021). What are the effects of screen time on emotion regulation and academic achievements? A three-wave longitudinal study on children from 4 to 8 years of age. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969846>
 19. Duek, C., Moguillansky, M. (2020). Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender. *Comunicacao e Sociedade*, 37, 55–70.
 20. Franco, M. da G., Beja, M.J., Candeias, A., Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
 21. Goh, W.W.L., Bay, S., Chen, V.H.H. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules.

- Telematics and Informatics*, 32(4), 787–795. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.04.002>
22. Ho, S., Lwin, M.O., Chen, L., Chen, M. (2020). Development and validation of a parental social media mediation scale across child and parent samples. *Internet Research*, 30(2), 677–694. <https://doi.org/10.1108/INTR-02-2018-0061>
 23. Jeffery, C.P. (2021). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media & Society*, 23(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1177/1461444820908606>
 24. Kucirkova, N., Livingstone, S. (2017). Why the very idea of 'screen time' is muddled and misguided. *The Conversation*. URL: <https://theconversation.com/why-the-very-idea-of-screen-time-is-muddled-and-misguided-82347> (viewed: February, 2026).
 25. Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Drid, P., Zinchenko, Y. (2025). Screen time exposure and executive functions in preschool children. *Scientific Reports*, 15(1), Article 1839. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>
 26. Liu, P., Kryski, K.R., Smith, H.J., Joannisse, M.F., Hayden, E.P. (2020). Transactional relations between early child temperament, structured parenting, and child outcomes: A three-wave longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 32(3), 923–933. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000841>
 27. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
 28. Morelli, M., Graziano, F., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Longobardi, E., Trumello, C., Cattellino, E. (2022). Parental mediation of COVID-19 news and children's emotion regulation during lockdown. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1522–1534. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02266-5>
 29. Nabi, R.L., Wolfers, L.N. (2022). Does digital media use harm children's emotional intelligence? A parental perspective. *Media and Communication*, 10(1), 350–360. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4731>
 30. Oflu, A., Tezol, O., Yalcin, S., Yildiz, D., Caylan, N., Ozdemir, D.F., Cicek, S., Nergiz, M.E. (2021). Excessive screen time is associated with emotional lability in preschool children. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 119(2), 106–113.
 31. Pons, F., Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension—TEC*. Oxford: Oxford University Press.
 32. Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366–2375. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>
 33. Rudnova, N., Kornienko, D., Semenov, Y., Egorov, V. (2023). Characteristics of parental digital mediation: Predictors, strategies, and differences among children experiencing various parental mediation strategies. *Education Sciences*, 13(1), Article 57. <https://doi.org/10.3390/educsci13010057>
 34. Shatskaya, A., Gavrilova, M., Chichinina, E. (2023). Voluntary and type of digital device usage: A study in terms of Vygotsky's cultural–historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1111613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1111613>
 35. Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S.B., Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427–443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
 36. Smahel, D., MacHackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: survey results from 19 countries*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
 37. Soyoof, A., Reynolds, B.L., Neumann, M., Scull, J., Tour, E., McLay, K. (2024). The impact of parent mediation on young children's home digital literacy practices and learning: A narrative review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 65–88. <https://doi.org/10.1111/jcal.12866>
 38. Toth, C., Osser, B., Osser, G., Bondar, L.L., Fazakas, R., Pascalau, N.A., et al. (2026). Screen Time, Digital Content Quality, and Parental Mediation as Predictors of Linguistic and Pragmatic Development: Implications for Pediatric and Preventive Health. *Children*, 13(1), Article 157. <https://doi.org/10.3390/children13010157>
 39. Trentacosta, C.J., Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>

Информация об авторах

Арина Николаевна Шатская, научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-8011>, e-mail: arina.shatskaya@mail.ru

Кристина Сергеевна Тарасова, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

Александр Николаевич Веракса, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Елена Алексеевна Чичинина, научный сотрудник, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Information about the authors

Arina N. Shatskaya, Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-8011>, e-mail: arina.shatskaya@mail.ru

Kristina S. Tarasova, Candidate of Sciences (Psychology), Researcher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

Alexander N. Veraksa, Doctor of Sciences (Psychology), Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Elena A. Chichinina, Researcher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Вклад авторов

Шатская А.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; контроль за проведением исследования.

Тарасова К.С. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи; планирование исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; контроль за проведением исследования.

Веракса А.Н. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Чичинина Е.А. — сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Arina N. Shatskaya — research ideas; annotation, writing and design of the manuscript; research planning; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; research supervision.

Kristina S. Tarasova — data collection and analysis; writing and design of the manuscript; research planning; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; research supervision.

Alexander N. Veraksa — research planning; writing and design of the manuscript.

Elena A. Chichinina — data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (№ 2025/35).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (No. 2025/35).

Поступила в редакцию 30.03.2026

Поступила после рецензирования 12.05.2026

Принята к публикации 19.05.2026

Опубликована 30.06.2026

Received 2026.03.30

Revised 2026.05.12

Accepted 2026.05.19

Published 2026.06.30