

校园欺凌旁观者行为影响因素及教育措施

李旭妍, 王 蕾, 杨 硕*

沈阳师范大学教育科学学院, 辽宁 沈阳

收稿日期: 2025年3月9日; 录用日期: 2025年4月3日; 发布日期: 2025年4月21日

摘 要

旁观者作为校园欺凌角色中的重要一环, 其对欺凌的态度以及与欺凌者和受欺凌者之间或积极或消极的互动影响校园欺凌事件发展趋势。旁观者在校园欺凌事件中的表现受到个人特质、道德推脱水平、共情能力等个人因素和对校园欺凌事件的认知、在场人数等环境因素的影响产生行为分化, 通常分为主动干预、默默观察、逃避或参与欺凌四种类型。旁观者的积极干预行为能够阻止欺凌事件的升级和恶化, 消极旁观者行为助长欺凌者的气焰, 使被欺凌者感到孤立无援。因此, 通过梳理以往研究中影响旁观者参与或干预校园欺凌的因素, 为促进消极旁观者向积极旁观者转变提供依据。针对旁观者在校园欺凌事件中所起到的作用, 提出相应的教育措施, 从而减少校园欺凌事件的发生。

关键词

校园欺凌, 旁观者行为, 影响因素

Influencing Factors and Educational Measures of Bystander Behavior in School Bullying

Xuyan Li, Lei Wang, Shuo Yang*

School of Educational Science, Shenyang Normal University, Shenyang Liaoning

Received: Mar. 9th, 2025; accepted: Apr. 3rd, 2025; published: Apr. 21st, 2025

Abstract

As an important part of the school bullying role, bystanders' attitudes toward bullying and their interactions, either positive or negative, with both the bully and the bullied influence school

*通讯作者。

bullying trends. Bystanders' performance in school bullying incidents is affected by personal factors such as personal traits, level of moral excuses, and empathy, as well as factors such as perceptions of school bullying incidents and the number of people present to generate behavioral differentiation, which is usually classified into four types: active intervention, silent observation, avoidance, or participation in bullying. Positive bystander intervention behaviors can prevent bullying from escalating and worsening, and negative bystander behaviors contribute to the bullying and make the bullied feel isolated. Therefore, by sorting out the factors affecting bystanders' participation or intervention in school bullying in previous studies, we provide a basis for promoting the transformation of negative bystanders to positive bystanders. In response to the role played by bystanders in school bullying incidents, appropriate educational measures are proposed so that school bullying incidents can occur.

Keywords

School Bullying, Bystander Behavior, Influencing Factors

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在全球范围内,校园欺凌现象普遍存在,而且呈现出多样化的特点。随着网络与手机自媒体的普及,诸多校园欺凌事件接连呈现在公众面前:山西大同小学生被凌辱事件、河北邯郸肥乡区“13岁初中生遭同学杀害”事件。欺凌者的恶劣行为引发社会各界的激烈讨论,掀起“校园欺凌”话题风暴。在现实中,校园欺凌事件的发生远比我们想象中还要普遍。据2017年联合国教科文组织发布的一份全球校园欺凌现状报告显示:全世界每年约有2.46亿儿童和青少年遭受校园欺凌。

随着对校园欺凌研究的逐步深入,旁观者群体的重要性引发关注。校园欺凌场景中经常有旁观者在场,约85%~88%的欺凌场景中都有旁观者的存在(Sweater & Hymel, 2015)。当旁观者积极干预欺凌时,60%的欺凌事件会在10秒内停止(Hawkins et al., 2001)。旁观者的态度对校园欺凌事件的发展具有推动或抑制作用,在一定程度上可能会影响和改变欺凌事件的发展走向(孟凡兴等, 2020):旁观者的不作为行为越多,越会激发欺凌者的表现欲望,从而加剧欺凌事件的影响力和危害性(DeSmet et al., 2019);旁观者的积极干预行为能够减轻欺凌行为的危害程度,减低校园欺凌发生的频率。可见旁观者的行为会影响欺凌事件的发展动态、持续时间以及强度。

2. 旁观者行为的理论基础

2.1. 群体心理理论

古斯塔夫·勒庞通过研究和阐述群体心理,揭示群体中的个体在匿名感染和暗示等因素的作用下会丧失理性和责任感,表现出冲动的反社会行为。当个体成为群体的一部分时,个体的思维方式会发生根本性的变化。群体易受到暗示的影响接受简单而极端的思想。该理论认为群众是冲动的、缺乏责任感的个体,受到认同意识、归属意识和排外意识的影响,处于群体中的个体行为本质上不同于单独的个体。在围观校园欺凌过程中,旁观者加入到旁观群体中,周围群体的意志通过情感传递对个体的意识和反应产生影响。在现实的校园欺凌中,旁观群体或激情澎湃地议论,或间接通过语言、动作煽风点火,或冷漠地袖手旁观,只有小部分旁观者抵挡了群体的暗示和感染,为被欺凌者提供帮助。这一理论在一定程

度上揭示了群体心理对旁观者行为的影响,但由于个体间存在差异使得作用于每位旁观者身上的群体心理出现了程度上的不同,由此便制约了他们在群体中的身份、地位及所扮演的角色(刘晓,吴梦雪,2018)。

2.2. 旁观者干预理论

拉塔内和达利通过观察旁观者在紧急情况下如何反应来研究影响旁观者介入紧急情况的因素。通过研究,他们提出五阶段决策模型,即旁观者个体在决定介入紧急情况前,将经历五个阶段:第一,注意所发生的事;第二,将事件解释为紧急情况;第三,决定采取行为为个人责任;第四,选择要给予的援助方式;第五,履行这种援助(Stueve et al., 2006)。在做出抉择的每一阶段都有许多因素影响旁观者的决定,如果做出肯定的回答,过程便会继续;否则便会使进程中断,不会有最后干预的助人行为出现。这一理论在一定程度上揭示了紧急情况下旁观者决策的复杂性,强调了旁观者在决策过程中的认知角色和责任感,同时解释了旁观者在目睹欺凌事件后的决策过程:旁观者意识到欺凌行为的发生并将其认知为紧急情况,判断该事件是否需要立即干预、考虑能否承担干预责任、评估可用资源和选择最佳方案,最终做出行为选择。如果旁观者未具备识别欺凌的能力,无法承担采取积极干预的责任,或不具备采取干预的相应技能和资源时,便不会采取干预行动。

2.3. 计划行动理论

美国社会心理学家艾杰森提出计划行动理论,该理论认为人们的行为是经过计划和思考的结果,而不是单纯的冲动行为。在计划行为理论中,人们会考虑自己的行为后果,评估行为的可能结果,然后再做出决定。该理论从信息加工角度分析了人的心理与行为,认为人的信息加工能力是有限的,人们只是根据自己所掌握的有限信息作出自己的判断和行为选择,强调个体的主观意向、计划的重要性和行为的自我调节作用(毕宪顺, 2018)。在欺凌事件中,旁观者对采取干预欺凌行为评估结果有较高预期且自身效能感较高时,出现积极干预行为的可能性较高,反之,则可能选择袖手旁观。这一理论在一定程度上揭示了影响旁观者是否干预的认知和社会因素,旁观者对不同应对行为的衡量、规范性期望和自我效能感的评估都会影响最终的决策。

2.4. 生态系统理论

美国心理学家布朗芬布伦纳提出生态系统理论,强调个体嵌套于一系列相互影响的环境系统之中,在这些系统中,个体与系统相互作用。将人所处的生长环境分为四层:微系统、中观系统、外部系统、宏观系统。其中微观系统指个体活动与之交往的直接环境,包括家庭、学校和同伴关系等;中间系统主要强调家庭、学校等各微观系统之间的联系和相互关系;外层系统指个体并未直接参与却对他们的发展产生影响的系统,如父母的工作环境。宏观系统指个体所处的大的或者亚文化的环境,包括文化价值观、法律、习俗等(Olivia, 2020)。该理论认为个体与微观系统中的家庭、学校和同伴关系互动最为频繁,对其成长发展影响深远。生态系统理论扩大了环境的概念,将家庭、社会和文化作为一个整体,通过分析微观系统、中观系统、外部系统和宏观系统对人的影响,最终促进人的发展。这一理论在一定程度上揭示了校园欺凌旁观者行为受到多个环境系统的相互影响,个体的性别、年龄、以往的欺凌经历;家庭的教养方式、家庭氛围;同伴关系、师生关系都会对旁观者行为产生影响。

3. 影响旁观者行为的因素

3.1. 个体因素

3.1.1. 性别与年龄

男性和女性在社会角色和行为方式方面存在性别差异。国内外学者通过研究发现,性别和年龄影响

欺凌旁观者行为。芬兰学者 Salmivalli et al. (1996) 利使学生通过互评的方式描述各自在欺凌情境中的行为并对符合程度进行评估,发现女生多扮演保护者角色;而男生较多扮演强化者角色。我国学者张文新(2002)发现女生对欺凌行为持更强的否定态度,更多地表现出对被欺凌者的关心和同情;男生可能为了突显自己在同伴群体中的控制地位出现消极强化行为,在旁观者角色中更多地充当协助者和强化者(孙妍等, 2022)。王永菊(2021)分析旁观者角色性别差异问卷发现,女生旁观者在欺凌事件中出于较强的自我保护意识,表现出规避意识和较低参与度;男生对欺凌行为的消极强化和积极参与治理的比例都高于女生。在欺凌旁观者情境中,男生较易出现强化欺凌行为和辅助性动作;女生则更多地置身事外,消极旁观,也更多地反对欺凌行为并同情、帮助被欺凌者。

校园欺凌旁观者行为存在年级差异。低年级学生对待干预欺凌事件的态度更加积极,较多出现将欺凌事件报告给老师以及直接采取干预的行为。随着年级升高,校园欺凌旁观者的积极干预行为得分逐渐降低,消极旁观者数量增加。高年级学生促进欺凌和局外者行为增多,还可能主动加入欺凌者的行列协同欺凌他人(李孟儒等, 2020)。这一现象出现的原因可能是低年级学生对于助人行为的风险评估能力较弱,自我概念发展不成熟,所以更容易采取保护行为(李燕, 曹峰旗, 2002)。高年级学生学业任务增多,在校园欺凌事件中的参与度和对受欺凌者的保护行为随之减少,产生较多的消极旁观者行为(Salmivalli & Voeten, 2004)。

3.1.2. 人格特质

人格特质是指个体在不同情景下表现出来的稳定的个性特征,是人类行为的内在动力和基础。旁观者的人格特质能够直接影响行为表现:人格特质中的宜人性、责任心和外向性对旁观者行为起预测性作用。Graziano 等人(2007)研究发现人格中的宜人性能显著预测个体的利他行为。旁观者中的保护者通常具有宜人性、情绪稳定性等特征,表现出更多的亲社会倾向(Willard, 2007)。陈永进, 支愧云(2012)研究也发现高责任感、高外向性的个体往往具有较低的攻击性行为,高外倾性的旁观者更可能采取干预措施保护被欺凌者;而低外倾性的旁观者更可能出现袖手旁观和无视欺凌的行为(Freis & Gurung, 2013)。由此可见,人格特质影响旁观者的行为,高利他性的个体通常热情、理解能力强、接受度高,更易注意到欺凌行为的发生,对被欺凌者产生共情,在旁观欺凌事件时表现出较多的保护行为;社交性、开放性低的人更可能无视欺凌事件。

3.1.3. 道德推脱水平

道德推脱水平是指个体为减轻自身做出非道德行为时引发的内疚感和自责感,对自身不道德行为的后果进行推诿的道德倾向(班杜拉, 1986)。道德推脱水平负向预测旁观者保护行为。王兴超和杨继平(2020)的研究发现,低道德推脱个体出现旁观者保护行为的概率更高,而高道德推脱水平的个体容易通过推脱机制为自己不作为或推波助澜行为找借口,以此来减少愧疚感。高玲和张舒颖(2017)的研究发现,在目睹校园欺凌发生时,低道德推脱的旁观者会体验到更多的罪恶感和内疚感,无法心安理得地进行不道德行为,因此表现出较多的积极干预行为;高道德推脱的旁观者善于将自己的消极不作为行为归罪于被欺凌者自身,忽视自己的不作为行为是变相的助纣为虐,赋予袖手旁观行为以合乎道德的外衣(张文娟等, 2024)。由此可见,道德推脱水平与旁观者保护行为呈负相关,低道德推脱水平者有更多的积极旁观者行为,高道德推脱水平者有更多的消极旁观者行为。

3.1.4. 共情能力

共情指个体感知或想象其他个体的情感,并部分体验到其他个体感受的心理过程(Batson et al., 1991)。共情能力对旁观者保护行为具有正向预测作用。詹金斯等人(2016)研究发现,旁观者体会到困境中的个体痛苦的情绪强度越大,产生帮助他人摆脱困境的动机就越强,出现保护行为的概率就越大。王庆林等人(2021)研究共情与校园欺凌旁观者的关系中发现,共情可以促进积极的旁观者行为,高共情的旁观者保护

受害者的行为较多,较少做出置身事外的消极旁观者行为。共情能力影响旁观者行为,高共情能力的欺凌旁观者能够体会到被欺凌者的感受,做出积极的干预行为来减轻痛苦;低共情能力的旁观者容易忽视欺凌行为,无形之中助长欺凌事件的发生。

3.2. 环境因素

3.2.1. 责任分散

责任分散是指由于他人在场,导致个体在面对紧急情景时所需承担的责任相应减少。欺凌旁观者人数影响旁观者行为:在校园欺凌事件中,欺凌旁观者少于三人时,旁观者更倾向于正面干预(Machackova et al., 2015),但随着旁观者数量增加,旁观者会将制止和保护被欺凌者的任务推脱给其他人,任何一个旁观者提供帮助的可能性都会减少,即使他们最终采取反应,反应时间也会延长(黄勳喆等, 2019)。刘抒雅和雷陈珊(2012)研究发现,随着围观群众的增多,个体产生责任分散,对责任和压力的感知降低而导致助人行为的减少。李婉,李琼英(2002)与访谈对象单独访谈时,受访者明确表示自己会受到其他旁观群体行为的影响,如果更多人承担保护受欺凌者的责任,干预成功的可能性就越大。由于围观群众数量的增加造成旁观者责任分散,旁观者出现袖手旁观行为的概率大大提高。

3.2.2. 班级氛围

班级氛围是指班级所有成员在长久的人际互动中构成的一类想法以及感情状况上的共有特征(陈斌斌, 李丹, 2009)。班级氛围对校园欺凌旁观者保护行为有显著预测作用。Peets (2015)研究发现,与处于高度欺凌的班级氛围中的旁观者相比,良好和谐班级氛围中的旁观者积极行为得分高,旁观者采取积极介入行为选择的可能性更大。Padgett, S. & Notar, C.E. (2013)研究发现,在欺凌事件频发的班级中,受欢迎的学生为了维持自己的受欢迎程度选择袖手旁观,消极对待欺凌行为;而在温暖和谐的班级氛围中,学生会出于彰显自己能力的目的而出现积极旁观者行为。由此可见,班级氛围影响旁观者行为,处于良好和谐的班级氛围中的旁观者较易出现保护者行为;处于高度欺凌班级氛围中的旁观者易出现袖手旁观、加油助威等消极旁观者行为。

3.2.3. 同伴关系

同伴关系是指个体在交往过程中,与同龄人或者年龄相近的人建立和发展起来的、共同活动的、相互合作的人际关系。同伴关系影响旁观者干预欺凌行为:处于青春期的青少年对同伴的行为和态度更敏感,价值观和信念更易受到同龄人的影响(Rambaran et al., 2022)。沙晶莹和夏培芳(2020)研究发现,在同伴交往过程中,如果同伴更多地选择非攻击方式处理问题,那么个体在面对校园欺凌时,会效仿同伴应对类似事件的处理方式,做出积极的干预行为;反之,个体更倾向于表现出消极的强化者行为。旁观者与欺凌者和被欺凌者的关系也影响行为选择。谢添等(2023)对校园欺凌旁观者进行访谈,在谈及自己的朋友出现欺凌他人行为时,多数访谈者表示会采取劝阻或求助的方式进行积极干预;但也有少部分受访者表示出于朋友义气选择推波助澜助长朋友威风,做出消极旁观者行为。由此可见,旁观者衡量与被欺凌者和欺凌者关系后,在同伴对待欺凌行为的态度和处理方式的影响下产生行为分化。

3.2.4. 家庭教养方式

家庭教养方式是指父母传递给子女的态度和行为表达的集合体(Steinberg et al., 1994)。其在子女抚养教育过程中表现出相对稳定的特征和行为方式。积极的家庭教养方式正向预测旁观者保护行为(徐慧等, 2008)。Jenkins LN, Fredrick SS (2017)研究发现,处于良好家庭功能的学生观点采择能力更强,能够更好地换位思考,具有较高的同情心,在目睹校园欺凌事件后能够以积极的态度和行为来保护受欺凌者。马郑豫等人(2024)研究发现,在功能不良的家庭环境中,学生的攻击性和不良行为增加。因而在目睹欺凌事

件时，他们可能会更多地表现出促进欺凌或置身事外等消极旁观者行为。由此可见，家庭教养方式影响旁观者行为，积极的教养方式会使孩子感受到更多的家庭温暖，对受欺凌者产生更多的情感联结，更有可能出现保护者行为；消极的教养方式会增加孩子的攻击行为，由此产生更多的消极强化者行为。

4. 基于旁观者的反校园欺凌教育措施

通过对已有研究的分析可以看出，校园欺凌旁观者的态度和行为对于欺凌事件的走向和结果具有不可忽视的作用。目前研究多为探讨旁观者行为的影响因素，而关于如何促进旁观者做出保护行为的实证研究较少。为发挥旁观者的积极作用并有效减少欺凌事件的发生，我们需要深入理解影响因素并采取相应的措施来引导旁观者采取积极、负责的态度和行为。基于旁观者角度，我们对反校园欺凌提出以下建议：

4.1. 注重校风建设，营造反欺凌氛围

校风建设是预防校园欺凌的基础。首先，学校可以通过举办反欺凌主题活动普及欺凌的定义和危害，使师生和家长都能够对校园欺凌有明确的认识，引导学生理解欺凌行为的危害，自觉抵制校园欺凌。其次，建立健全反欺凌制度，明确制定惩罚措施以及举报机制，减轻学生采取保护行为后担心被报复的思想负担。同时，营造抵制欺凌的校园氛围，鼓励学生积极干预欺凌行为，做到奖罚分明。此外，教师要教授应对欺凌的方法并使学生意识到自己有责任维护校园的和谐稳定，使学生在面对欺凌时敢于阻止和举报欺凌行为。

4.2. 注重家庭教育，塑造正确价值观

父母要为孩子营造良好的家庭环境，引导孩子对校园欺凌采取积极负责的态度。首先，家长要意识到欺凌行为的危害性，学习正确应对方式并教会子女识别和应对欺凌行为。其次，家长应为子女提供良好的心理支持，培养情感与同理心，帮助孩子树立正确的价值观和道德观。教育孩子尊重他人的差异，鼓励孩子积极参与反欺凌活动。同时，家长要注重与子女的交流沟通，关注子女在校的人际关系。通过聊天的方式，掌握孩子的情绪状态以及在校动态，发现不良行为后对孩子进行教育引导，为孩子营造良好的成长环境。

4.3. 注重舆论风向，宣扬向上正能量

舆论风向是塑造青年态度的重要工具。社会舆论要对校园欺凌持续关注，形成强有力的舆论压力。首先，社会舆论可以通过道德评价和价值导向影响旁观者认知，是旁观者意识到自己不作为或消极态度是对欺凌行为的默许，激发青年学生对校园欺凌的警觉性和正义感。其次，构建积极、健康、理性的社会舆论环境，为旁观者提供了解事件真相的和表达态度的平台，鼓励青年学生积极参与反欺凌行动，营造全社会共同关注、共同抵制校园欺凌的社会环境。同时，发挥社会舆论的社会规范作用，使得旁观者更容易感受到社会期望和道德约束，从而采取符合社会规范的行为。

基金项目

2021 年度教育部人文社会科学研究青年基金项目：乡镇寄宿制学校校园欺凌风险评估与综合治理对策研究(21YJC840031)。

参考文献

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., et al. (1991). 移情喜悦与移情-利他主义假说. *心理学杂志*, 61(3), 413-426.

- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). 欺凌中的社会资本与旁观者行为: 将问题内化为亲社会干预的障碍. *青年学报*, 46(4), 757-771.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). 旁观者是制止霸凌的关键. *世界教育研究杂志*, 1(2), 33-41.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). 霸凌情境中态度、群体规范与行为的联系. *国际行为发展杂志*, 28(3), 425-440.
- 班杜拉(1986). *思想与行动的社会基础: 一种社会认知理论*. 普伦蒂斯-霍尔出版公司.
- 毕宪顺(2018). *多学科视角的问题青少年教育矫正研究*. 科学出版社.
- 陈斌斌, 李丹(2009). 学生感知的班级人际和谐及其与社会行为的关系. *心理发展与教育*, 25(2), 41-46.
- 陈永进, 支愧云(2012). 中学生校园暴力与大五人格的关系研究. *教育测量与评价(理论版)*, 25(11), 50-53.
- 高玲, 舒颀(2017). 基于情景的青少年道德推脱发展特点研究. *教育理论与实践*, 37(19), 42-45.
- 黄勛喆, 褚晓伟, 刘庆奇, 周宗奎, 范翠英(2019). 网络欺负中的旁观者行为. *心理科学进展*, 27(7), 1248-1257.
- 李孟儒, 肖迪, 彭涛(2020). 欺凌态度、共情和学校生活满意度与旁观者行为反应的相关性. *中国健康心理学杂志*, 28(8), 1257-1263.
- 李婉, 李琼英(2002). 校园欺凌中的旁观者效应及其关联因素分析. *铜陵学院学报*, 21(6), 72-75.
- 李燕, 曹峰旗(2002). 美国校园暴力透视. *青年探索*, (3), 53-56.
- 刘抒雅, 雷陈珊(2012). 旁观者效应心理机制研究. *福建论坛(人文社科版)*, 32(S1), 125-127.
- 刘晓, 吴梦雪(2018). “围观群体”在校园欺凌中的角色与行为机制研究[J]. *全球教育展望*, 47(2), 59-68+115.
- 马郑豫, 苏志强, 杨圆圆(2024). 小学生欺凌旁观者行为与及其与家庭功能的关联. *中国学校卫生*, 45(2), 236-239.
- 孟凡兴, 高玉璇, 王淑合(2020). 旁观者在校园欺凌中的行为分析及干预对策. *现代教育科学*, (2), 23-27.
- 沙晶莹, 夏培芳(2020). 同伴对青少年暴力行为的影响. *中国人民公安大学学报*, 36(6), 12-18.
- 孙妍, 李丽娜, 王子源, 曾庆怡, 张李斌, 张好(2022). 校园欺凌旁观者道德敏感性与道德推脱的关系研究. *华北理工大学学报(社会科学版)*, 22(3), 7-12.
- 王庆林, 武晨阳, 宫火良, 王明辉(2021). 初中生欺凌旁观者行为及其与共情和自我效能感的关系. *中国心理卫生杂志*, 35(12), 1013-1018.
- 王兴超, 杨继平(2020). 道德推脱与大学生亲社会行为: 道德认同的调节效应. *心理科学*, 36(4), 904-909.
- 王永菊(2021). *基于旁观者视野的初中校园欺凌问题治理研究*. 硕士学位论文, 天津: 天津师范大学.
- 谢添, 施长君, 张珂葵(2023). 欺凌中旁观者行为转化及影响机制: 基于扎根理论的研究. *心理月刊*, 18(12), 42-47.
- 徐慧, 张建新, 张梅玲(2008). 家庭教养方式对儿童社会化发展影响的研究综述. *心理科学*, 31(4), 940-942, 959.
- 詹金斯, 德马雷, 弗雷德里克, 等(2016). 中学生欺凌角色与社交技能的关联. *校园暴力学报*, 15(3), 259-278.
- 张文娟, 寇曦月, 姜开岩(2024). 校园欺凌中学生旁观行为的差异及其与道德推脱的关系. *教育科学研究*, (1), 5-14.
- 张文新(2002). 中小学生对欺负/受欺负的普遍性与基本特点. *心理学报*, 34(4), 387-394.
- DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2019). Associations between Bystander Reactions to Cyberbullying and Victims' Emotional Experiences and Mental Health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22, 648-656. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0031>
- Freis, S. D., & Gurung, R. A. R. (2013). A Facebook Analysis of Helping Behavior in Online Bullying. *Psychology of Popular Media Culture*, 2, 11-19. <https://doi.org/10.1037/a0030239>
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, Empathy, and Helping: A Person × Situation Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 583-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Machackova, H., Dedkova, L., & Mezulanikova, K. (2015). Brief Report: The Bystander Effect in Cyberbullying Incidents. *Journal of Adolescence*, 43, 96-99. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.010>
- Olivia, G.-E. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. <https://www.simplypsychology.org/>
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power. *Developmental Psychology*, 51, 913-920. <https://doi.org/10.1037/a0039287>

- Rambaran, J. A., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Socio-Cognitive Processes and Peer-Network Influences in Defending and Bystanding. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 2077-2091. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01643-z>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(1996\)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t)
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770. <https://doi.org/10.2307/1131416>
- Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G. et al. (2006). Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention. *Health Promotion Practice*, 7, 117-124. <https://doi.org/10.1177/1524839905278454>
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 70, 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats (Book and CD): Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research PR Pub.