



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

ȘCOALA DOCTORALĂ “PSIHODIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚII PSIHOLOGICE VALIDATE ȘTIINȚIFIC”

TEZĂ DE DOCTORAT

CARACTERISTICI ALE APĂRĂTORILOR ÎN CONTEXTUL BULLYINGULUI ȘCOLAR:

O EVALUARE A EMPATIEI

AUTOR: DOCTORAND SABOU ALEXANDRA-MARIA

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR. DOBREAN ANCA

CLUJ-NAPOCA

2025

MULȚUMIRI

Această teză nu ar fi putut fi finalizată fără sprijinul și implicarea mai multor persoane importante. În primul rând, aș dori să îmi exprim profunda recunoștință față de **coordonatoarea mea științifică**, Prof. univ. dr. Anca Dobrean, pentru îndrumarea oferită pe parcursul întregului meu parcurs doctoral. Sunt recunoscătoare pentru sprijinul, încrederea și oportunitățile oferite de a mă implica în activități dincolo de cercetarea științifică, aspecte care m-au ajutat să mă dezvolt atât profesional, cât și personal. De asemenea, doresc să îmi exprim aprecierea sinceră față de Prof. univ. dr. Aurora Szentagotai Tătar, dr. Costina Poetar, dr. Răzvan Predatu, dr. Silviu Matu și față de toți membrii Departamentului de Psihologie Clinică și Psihoterapie pentru contribuțiile și perspectivele lor valoroase.

Recunoștința mea se îndreaptă, de asemenea, către colegii mei de la Școala Doctorală „Psihodiagnostic și intervenții psihologice validate științific” de la Universitatea Babeș-Bolyai, pentru sprijinul, colaborarea și prietenia lor. Mulțumesc în mod special colegilor doctoranzi din anii mai mari, sub coordonarea doamnei profesor dr. Anca Dobrean, pentru încurajările lor continue, pentru prietenie și sprijinul oferit. Cu profundă recunoștință, doresc să le mulțumesc celor mai dragi prieteni ai mei, alături de care, în ultimii cinci ani, am împărtășit atât succese, cât și obstacole, cele mai mari bucurii și cele mai dificile momente. Prietenia, dragostea și acceptarea voastră necondiționată înseamnă totul pentru mine.

În cele din urmă, sunt extrem de recunoscătoare pentru unii dintre cei mai importanți oameni din viața mea. Nu aș fi ajuns aici fără sprijinul și ajutorul oferit de părinții mei, care m-au încurajat și mi-au dat libertatea de a-mi alege propriul drum. Aș dori să îmi exprim recunoștința și față de partenerul meu pentru fiecare plimbare, drum cu mașina și îmbrățișare. Răbdarea, dragostea, grija și abilitățile tale excelente în MS Office și Excel au fost neprețuite. De asemenea, vreau să le mulțumesc tuturor prietenilor mei pentru încurajările oferite în toți acești ani, mai ales în ultimele luni; vă sunt recunoscătoare tuturor.

Note. _____

(1) Această notă este certificată de Alexandra-Maria Sabou prin care se atestă că:

- (a) Teza include lucrările originale de cercetare ale Alexandrei-Maria Sabou în vederea obținerii titlului de doctor;
- (b) Părți din teză au fost acceptate sau trimise spre publicare ori prezentate ca lucrări la conferințe; citările corespunzătoare pentru aceste publicații au fost incluse în teză; Alți co-autori au fost menționați în publicații dacă au contribuit la expunerea textului publicat, interpretarea datelor etc. (contribuția acestora a fost clar explicată în notele de subsol ale tezei);
- (c) Teza a fost redactată conform standardelor de scriere academică. Întregul text al tezei și rezumatul acesteia au fost scrise de Alexandra-Maria Sabou, care își asumă întreaga responsabilitate pentru redactarea academică; de asemenea:
 - Un software a fost utilizat pentru verificarea conformității scrierii academice (vezi la <http://www.turnitin.com/>); teza a trecut testul critic

CUPRINS

CAPITOLUL I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ.....	5
1.1. Introducere și Problema de Cercetare.....	5
1.2. Relevanța Problemei de Cercetare	5
1.3. Stadiul Actual al Domeniului.....	5
1.3.1. Bullying: Definiție și Modele Teoretice.....	5
1.3.1.1. Modelul Socio-Ecologic al Bullying-ului	6
1.3.1.2. Teoria Social-Cognitivă.....	6
1.3.1.3. Teoria Dominanței Sociale	6
1.3.1.4. Prevalență	6
1.3.2. Roluri în Bullying: Apărătorii Victimelor	6
1.3.2.1. Consecințe ale Implicării în Bullying	7
1.3.2.2. Importanța Apărătorilor: Intervenții Bazate pe Martori, Eficacitate și Mecanisme.....	7
1.3.3. Empatia: Definiție și Modele Teoretice	8
1.3.3.1. Dezvoltarea Empatiei pe Parcursul Copilăriei	8
1.3.3.2. Evaluarea Empatiei.....	8
1.3.3.3. Rolul Empatiei în Bullying	9
1.4. Limite ale Literaturii Curente	9
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIE GENERALĂ.....	11
1.1. Obiectiv General	11
2.2. Obiective Specifice	11
CAPITOLUL III. CERCETARE ORIGINALĂ	12
3.1. Studiul 1: Empatia și implicarea copiilor și a adolescenților în rolurile de martori: o analiză sistematică și meta-analiză	12
3.1.1. Introducere	12
3.1.2. Metode	13
3.1.3. Rezultate	15
3.1.4. Discuții și Concluzii	19
3.2. Studiul 2: Invariața de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp pentru Scala Empatiei de Bază (Basic Empathy Scale – BES)	21
3.2.1. Introducere	21
3.2.2. Metode	22
3.2.3. Rezultate	23
3.2.4. Discuții și Concluzii	28
3.3. Studiul 3: Caracteristici ale competenței sociale și probleme de sănătate mintală la apărătorii victimelor bullyingului: o analiză a profilurilor latente	30
3.3.1. Introducere	30
3.3.2. Metode	31
3.3.3. Rezultate	31
3.3.4. Discuții și Concluzii	33
3.4. Studiul 4: Empatia și apărarea colegilor: rolul de mediere al competențelor sociale și emoționale într-un design cu două măsurători în timp.....	35
3.4.1. Introducere	35
3.4.2. Metode	36
3.4.3. Rezultate	37
3.4.4. Discuții și Concluzii	40

CAPITOLUL IV. CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII.....	42
4.1. Concluzii Generale.....	42
4.2. Implicații ale Tezei.....	43
4.2.1. Implicații Teoretice.....	43
4.2.2. Implicații Metodologice	44
4.2.3. Implicații Practice.....	44
4.3. Limite și Direcții Viitoare.....	45
4.4. Rezumat al Principalelor Contribuții ale Tezei	46
Referințe	47

CAPITOLUL I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ

1.1. Introducere și Problema de Cercetare

Bullying-ul este o problemă complexă care apare în școli din întreaga lume (Richardson & Hiu, 2018). Numărul studiilor care abordează bullying-ul în școli a crescut exponențial în ultima jumătate de secol (Horton, 2020). Cercetările anterioare s-au concentrat pe factori individuali legați de bullying, pe caracteristicile care îl plasează pe agresor sub eticheta de agresivitate, iar pe victimă sub cea de neputință (deLara, 2024). Având în vedere că bullying-ul rămâne o problemă socială actuală (Salmivalli et al., 1998), este esențial să examinăm contextul mai larg în care are loc, respectiv grupul social care asistă la astfel de evenimente, adică martorii (Kousholt & Fisker, 2015) și mai ales apărătorii. Modul în care martorii se implică în bullying, fie ajutând victima, fie încurajând agresorul sau prin lipsa implicării, poate reduce victimizarea și agresiunea (Salmivalli, 2014). Înțelegerea modalităților de a promova intervenții eficiente bazate pe implicarea martorilor reprezintă o cale promițătoare de a reduce bullying-ul în școli (Polanin et al., 2012), însă, mai întâi, trebuie să aflăm ce anume poate transforma un martor într-un apărător al victimelor.

Scopul principal al acestei teze este de a aborda caracteristicile sociale și emoționale ale martorilor, oferind o atenție sporită apărătorilor. Empatia este stabilită ca element central. În plus, ne-am propus să îmbunătățim și să extindem aspectele metodologice ale evaluării empatiei în contextul bullying-ului școlar. Această teză este structurată în patru capitole. Primul capitol oferă o analiză și o sinteză cuprinzătoare a literaturii de specialitate privind bullying-ul, apărătorii, empatia și influența empatiei asupra protejării colegilor agresați. Al doilea capitol prezintă principalele obiective și metodologiile folosite pentru a le atinge. În cel de-al treilea capitol prezentăm în detaliu cele patru studii originale realizate în cadrul programului de doctorat. Al patrulea și ultimul capitol expune principalele rezultate și concluzii ale tezei, trece în revistă implicațiile teoretice și practice, abordează limitele studiilor prezentate și propune direcții viitoare.

1.2. Relevanța Problemei de Cercetare

În majoritatea episoadelor de bullying școlar, martorii îi depășesc numeric pe agresori și victime, peste jumătate dintre copii asistând la evenimente de bullying (Midgett & Doumas, 2019). Mai puțin de jumătate dintre martori își confirmă implicarea ca apărători (Datta et al., 2016). Faptul că martorii susțin agresorul sau victima poate influența rezultatul bullying-ului, fie prin facilitarea continuării agresiunii, fie prin oprirea evenimentului (Salmivalli, 2014). Având în vedere că programele anti-bullying bazate pe implicarea martorilor reduc în mod eficient victimizarea și comportamentul de agresiune, înțelegerea factorilor care influențează decizia de intervenție ar putea îmbunătăți aceste intervenții și ar putea crea medii mai sigure pentru copii (Ningrat & Arifandy, 2025). A fi apărut oprește bullying-ul și acționează ca factor protector, fiind asociat cu o dispoziție bună, mai puțină autoînvățătură și un grad mai scăzut de umilire auto-raportată pentru victime (Laniga-Wijnen et al., 2024).

Empatia afectivă și cea cognitivă sunt predicatori pozitivi semnificativi ai apărării colegiale (Deng et al., 2021). Împreună cu reziliența, empatia este un predictor pozitiv al stării de bine psihologice la adolescenți (Vinayak, 2018). Atât programele de dezvoltare a empatiei în școli (Malti et al., 2016), cât și programele de formare a empatiei pentru prevenirea bullying-ului (Sahin, 2012) s-au dovedit eficiente în a produce rezultatele așteptate: abilități empatice mai bune și reduceri ale bullying-ului și victimizării. Apărarea poate avea, de asemenea, un impact asupra normelor de grup și atitudinilor referitoare la bullying, precum și asupra gradului de tolerabilitate și acceptare a acestui tip de comportament (Salmivalli, 2014). Totuși, atât empatia crescută, cât și apărarea victimelor de către colegi pot avea și costuri negative, cum ar fi probleme de internalizare (Jin et al., 2023; Wu et al., 2016; Yan et al., 2021) și riscul potențial crescut de victimizare viitoare pentru apărători (Huising et al., 2014).

Prin urmare, studiul rolului martorilor în bullying, în special al apărătorilor, poate fi esențială pentru înțelegerea modului în care pot fi oprite și prevenite comportamentele de agresiune și victimizare (Deng et al., 2021). Empatia este o componentă centrală în apărarea între colegi (Nickerson et al., 2015), în programele anti-bullying bazate pe implicarea martorilor (Garandeau et al., 2022) și poate contribui la încurajarea unui număr mai mare de copii să își asume roluri active în apărarea colegilor (Salmivalli, 2014). Prin direcționarea cercetării asupra martorilor, apărătorilor și empatiei, putem facilita acțiunile viitoare de apărare și astfel să contribuim la a crea medii școlare fără agresiune sau cu un nivel redus de victimizare, dar cu bunățate, prietenie, respect reciproc și acceptare.

1.3. Stadiul Actual al Domeniului

1.3.1. Bullying: Definiție și Modele Teoretice

Dan Olweus (2007) a introdus o definiție larg utilizată a bullying-ului în versiunea revizuită a Chestionarului Olweus despre Bullying (OBQ) (Olweus, 2007). Din perspectiva sa, bullying-ul are loc atunci când elevii se angajează în mod repetat în acțiuni dăunătoare împotriva unui alt elev. Exemplele includ abuzul verbal, poreclirea, cuvintele crude; excluderea deliberată a acestora din grupuri sociale sau activități; lovirea, împingerea, bruscarea sau închiderea într-o cameră; răspândirea de bârfe, minciuni sau transmiterea de mesaje răutăcioase pentru a întoarce alți elevi împotriva lor. Această definiție diferențiază bullyingul de acțiuni care nu se încadrează în bullying, precum tachinarea prietenească sau conflictele între elevi cu un raport similar de putere. Există trei caracteristici importante ale bullying-ului care trebuie avute în vedere. În primul rând, aceste acțiuni sunt repetate, ceea ce face dificil ca elevii țintiți să se apere singuri. În al doilea rând, aceste acțiuni sunt intenționate și produc suferință. În cele din urmă, există un dezechilibru de putere între agresor și elevul victimizat.

Mai există și alte caracteristici ale bullying-ului care trebuie abordate. În primul rând, bullying-ul poate fi direct sau indirect (Gladden et al., 2014). Bullyingul direct înseamnă că acel comportament confruntonal sau agresiv are loc în prezența victimei, de exemplu, împingerea fizică sau transmiterea de mesaje dureroase verbal sau în scris. Bullying-ul indirect implică acțiuni agresive care nu sunt transmise direct victimei, precum răspândirea de zvonuri sau informații false. Bullying-ul poate fi fizic, verbal, relațional (adică, vizând afectarea negativă a reputației sau a prietenilor) și poate include deteriorarea bunurilor (de exemplu, furtul, modificarea sau distrugerea obiectelor personale) (Gladden et al., 2014). Atunci când bullying-ul are loc utilizând mijloace tehnologice, inclusiv telefoane mobile sau internetul, îl numim cyberbullying (Smith et al., 2008). Există o anumită suprapunere între cyberbullying și bullying-ul tradițional (Kowalski & Limber, 2013). Victimele cyberbullying-ului au șanse crescute de a fi victimizate și relațional (Waasdorp & Bradshaw, 2015). Totuși, există caracteristici clar diferite care definesc bullying-ul tradițional și nu cyberbullying-ul, justificând astfel necesitatea de a le studia separat (Olweus, 1994).

1.3.1.1. Modelul Socio-Ecologic al Bullying-ului

Mai multe cadre teoretice explică modul în care are loc și persistă bullying-ul, împărțindu-se în două categorii: bazate pe sistem (care abordează contextul) și la nivel individual (care vizează factorii personali) (Thomas et al., 2018). Modelul socio-ecologic, bazat pe teoria lui Bronfenbrenner (1977), sugerează că bullying-ul apare din interacțiunea dintre caracteristicile individuale și factorii de mediu (Hong & Espelage, 2012). Această teorie permite testarea atât a factorilor individuali, cât și a celor contextuali. Factorii individuali de risc pentru victimizare includ afectivitatea negativă, strategiile dezadaptative de coping și simptomele somatice (Hansen et al., 2012), în timp ce problemele de conduită și dificultățile școlare influențează victimizarea, și comportamentele de agresor (Kljakovic & Hunt, 2016). Factorii de protecție împotriva victimizării includ sprijinul din partea colegilor (Wu et al., 2023), în timp ce competența personală și performanța academică protejează împotriva victimizării și a comportamentelor agresive (Zych et al., 2019).

1.3.1.2. Teoria Social-Cognitivă

Teoria învățării sociale a lui Miller și Dollard (1941) a fost extinsă de Bandura, care a propus că indivizii învață prin observarea altora și a consecințelor acțiunilor acestora (Bandura & Walters, 1977). Aceasta a evoluat în teoria cognitivă socială (Bandura, 1986), care explică implicarea în bullying ca o interacțiune între învățarea prin observare, recompensă și cogniții care normalizează agresiunea (Swearer et al., 2014). Dovezile susțin acest lucru: expunerea copiilor la violența între parteneri intimi este asociată pozitiv cu implicarea în bullying ca agresor (Lee et al., 2022), iar convingerile normative despre agresiune prezic bullying-ul (Jiang et al., 2022). În plus, așteptările că apărarea victimelor va reduce bullying-ul stau la baza succesului programelor de intervenție pentru martori (Garandeau et al., 2023).

1.3.1.3. Teoria Dominanței Sociale

Teoria dominanței sociale susține că societatea creează ierarhii menținute prin opresiune și prejudecăți (Sidanius & Pratto, 1999). Două strategii principale sunt folosite pentru a realiza acest lucru: prosociale și coercitive (Hawley, 1999). În cazul bullying-ului școlar, copiii concurează pentru controlul resurselor sociale prin strategii agresive (Neal, 2010). Studiile arată că bullying-ul și apărarea se asociază pozitiv cu dominația, în timp ce victimizarea se asociază negativ cu dominația (Farrell & Dane, 2020).

1.3.1.4. Prevalență

Datele meta-analitice arată că 35% dintre copii au fost implicați în acte de bullying fie ca agresori, victime sau în ambele roluri (Modecki et al., 2014). Violența verbală a fost cea mai frecventă (80,1%), urmată de violența fizică (47,7%) și violența psihologică (Esteban et al., 2020). Fetele manifestă mai des bullying indirect/verbal, în timp ce băieții prezintă mai multă agresiune fizică (McClanahan et al., 2015). Prevalența bullying-ului scade pe măsură ce copiii intră în adolescență (Fujikawa et al., 2021). Rolurile de victimă și agresor prezintă cea mai mare stabilitate în timp, cea mai mare variabilitate fiind înregistrată la cei care au avut ambele roluri (Zych et al., 2020). Majoritatea copiilor sunt martori ai evenimentelor de bullying (Rivers & Noret, 2013), aproximativ 60,5% raportând că au asistat la astfel de situații în ultimele luni (Midgett & Doumas, 2019). Dintre cei care asistă, 48,1% au fost apărători ai victimelor, 45,4% observatori pasivi, iar 6,5% au încurajat bullying-ul (Datta et al., 2016). Pe măsură ce agresiunea crește, numărul apărătorilor victimelor scade, în timp ce numărul de asistenți ai agresorilor crește. González-Cabrera et al. (2020) au descoperit că, deși unii copii sunt atât victime, cât și martori (15,1%) sau agresori, victime și martori (9,8%), cei mai mulți sunt doar martori (30%).

1.3.2. Roluri în Bullying: Apărătorii Victimelor

Salmivalli et al. (1996) au fost printre primii susținători ai perspectivei grupului social în bullying, testând în mod specific șase roluri: victima, agresorul, susținătorul agresorului, asistentul agresorului, apărătorul victimei și martorii pasivi, cele mai frecvente roluri fiind cele de martor pasiv, susținător al agresorului și apărător al victimei (Salmivalli et al., 1996). În concordanță cu studiile moderne (Rivers et al., 2009), martorii au constituit cel mai comun grup asociat cu bullying-ul. Acești copii martori puteau avea trei tipuri de răspunsuri atunci când asistau la bullying: să încurajeze direct agresorul implicându-se indirect, râzând sau aplaudând, să apere victima intervenind, oprindu-l pe agresor, vorbind cu un adult sau consolând victima, iar, în cele din urmă, să nu se implice, respectiv să urmărească pasiv (Salmivalli et al., 1996). În acest context mai larg al bullying-

ului, martorii joacă un rol esențial, deoarece acțiunile sau inacțiunea lor pot determina dacă agresorii își ating sau nu scopurile (Salmivalli, 2010).

Martorii au raportat că agresorii acționează agresiv pentru statut social, în timp ce victimele erau percepute ca având un statut social mai scăzut (Thornberg & Delby, 2019). Copiii tind să apere colegii pe care îi plac și care sunt plăcuți de colegii apropiați (Rambaran et al., 2022). Apărarea, fie prin alertarea celorlalți, grija față de victime sau opoziția față de agresori, a fost considerată o normă socială corectă, spre deosebire de comportamentul de martor pasiv (Kubiszewski et al., 2019). Deși apărarea este văzută ca fiind potrivită, nu toți martorii aleg să se implice (Datta et al., 2016). Martorii se încadrează în diverse categorii: susținători ai apărării, opozanți ai apărării, susținători ai agresorului, cei cu atitudini conflictuale și martori inconsistenți care au predispoziții pentru apărare, dar rămân pasivi (Mauduy et al., 2024).

Rata apărării victimelor a crescut odată cu severitatea bullying-ului (Macaulay et al., 2019). Gini et al. (2008) au constatat că martorii au apărut mai des colegii de același sex și au învinuit victimele mai mult atunci când ceilalți nu au intervenit. Un nivel de empatie auto-raportată ridicată și de popularitate percepută au fost asociate pozitiv cu comportamentul de apărare (Yun & Graham, 2018). A fi apărător a prezis popularitatea socială, dar popularitatea nu a prezis comportamente viitoare de apărare (Pozzoli & Gini, 2021). Totuși, plăcerea socială și popularitatea au corelat pozitiv atât cu apărarea orientată spre victimă, cât și cu cea orientată spre agresor (Garandeau et al., 2022). Popularitatea a prezis apărarea și un statut social mai bun pentru fete decât pentru băieți (Laniga-Wijnen et al., 2023). Relația dintre empatie și apărare a fost mai puternică pentru băieții apreciați social (Caravita et al., 2009), subliniind importanța acceptării sociale.

O altă explicație posibilă pentru faptul că unii copii își apără colegii, iar alții rămân pasivi, constă în efectul de martor (Hortensius & de Gelder, 2018). Efectul de martor, descris de Darley și Latane (1968), apare atunci când cineva asistând la o urgență în prezența altora simte o responsabilitate mai scăzută de a interveni. Deși distribuția martorilor pe comportamente nu a arătat diferențe semnificative atunci când asistau la bullying cu sau fără alți martori prezenți, interacțiunea dintre prezența martorului și factori precum victimizarea anterioară, empatia și autocontrolul perceput s-a dovedit relevantă pentru comportamentul de apărare (Song & Oh, 2017).

Pornind de la efectul de martor (Darley & Latane, 1968), Latane & Darley (1969) au propus un proces în cinci pași pentru martori. Acești pași includ observarea evenimentului, evaluarea lui ca fiind o urgență, asumarea responsabilității, cunoașterea modalităților de intervenție și intervenirea propriu-zisă (Latane & Darley, 1969). Pași precum atitudinea față de victime, asumarea responsabilității și decizia privind modul de ajutor au fost confirmați în studiile asupra bullying-ului la copii și adolescenți (Pozzoli & Gini, 2013). Nickerson et al. (2014) au confirmat toți pașii și au arătat că fiecare pas este influențat de cei anteriori, conform predicțiilor teoriei originale (Latane & Darley, 1969).

1.3.2.1. Consecințe ale Implicării în Bullying

Hărțuirea de tip bullying are consecințe negative asupra sănătății fizice și mintale, dinamicii sociale și performanței academice (Rivara & Le Menestrel, 2016). Cercetările privind consecințele bullying-ului s-au concentrat în principal asupra victimelor (de exemplu, Graham, 2016; Rigby, 2003). Totuși, dovezile arată că toți copiii implicați în bullying pot experimenta consecințe negative, indiferent de tipul lor de implicare (Rivara & Le Menestrel, 2016). Aceste consecințe pot afecta starea de bine psihologică pe termen lung, ducând la tulburări de alimentație, probleme legate de imaginea corporală și probleme sociale sau de încredere chiar și la vârsta adultă (deLara, 2019).

Pentru victime, o meta-analiză a arătat că victimizarea de către colegi a fost asociată pozitiv cu simptome de internalizare precum depresia și anxietatea, sănătate precară, gânduri suicidare și consum de substanțe (Moore et al., 2017). Copiii care agresează manifestă probleme de externalizare (Eyuboglu et al., 2021), risc crescut de tulburare de personalitate antisocială la maturitate (Copeland et al., 2013), tendință spre furt, violență și consum de alcool (Hemphill et al., 2011) și se confruntă cu respingerea din partea colegilor (Wiertsema et al., 2022). Cei care intervin în apărarea victimelor se expun riscurilor (Keashly, 2024), putând deveni la rândul lor ținte ale bullying-ului (Huitsing et al., 2014; Malamut et al., 2023). Băieții care au intervenit în apărare au raportat dificultăți psihosociale mai mari decât martorii pasivi (Lambe et al., 2017). Malamut et al. (2021) au confirmat o asociere pozitivă între comportamentul de apărare și anxietatea socială la copiii care erau și victime.

Martorii au prezentat simptome crescute de anxietate și depresie, chiar și după ce s-a ținut cont de implicarea lor ca victimă sau agresor (Midgett & Dumas, 2019). Copiii care aveau atât statut de martor, cât și de victimă, au raportat cea mai mare simptomatologie depresivă. Copiii care au observat comportamente de tip bullying au arătat o sensibilitate interpersonală crescută, neputință și gânduri suicidare (Rivers & Noret, 2013). Fetele cu rol de martor au raportat niveluri crescute de simptome depresive și anxietate socială, în timp ce băieții au raportat doar depresie (Midgett et al., 2021). Consecințele pentru martori includ dureri somatice, tendințe obsesiv-compulsive, anxietate, ostilitate, idei paranoide și consum de substanțe (Rivers et al., 2009). Aceste efecte sunt asociate cu observarea bullying-ului, indiferent de statutul de victimă, sugerând că expunerea la violență provoacă stres personal (Rivers et al., 2009).

1.3.2.2. Importanța Apărătorilor: Intervenții Bazate pe Martori, Eficacitate și Mecanisme

Salmivalli a propus bullying-ul ca un proces de grup în care martorii au o importanță semnificativă (Salmivalli et al., 1998). Cercetările au arătat că apărarea victimelor a redus frecvența bullying-ului, în timp ce susținerea agresorilor a crescut ratele de perpetuare (Salmivalli et al., 2011). Au fost dezvoltate multiple programe pentru a reduce bullying-ul și a crește

intervenția martorilor (Bezerra et al., 2023). Programul anti-bullying KiVa este intens studiat (Salmivalli et al., 2010) și include abordări universale care vizează dezvoltarea socială a tuturor copiilor și conștientizarea fenomenului de bullying, precum și acțiuni specifice pentru agresori și victime (Herkama et al., 2017). Această abordare la nivelul întregii școli implică profesori, elevi și părinți, prezentând o eficiență care variază între țări din cauza diferențelor de implementare (Herkama et al., 2017).

Programele de prevenire și intervenție care reduc bullying-ul și cresc frecvența acțiunilor prosociale prezintă efecte pozitive (González Moreno & Molero Jurado, 2024). Programul KiVa a evidențiat rate mai scăzute de anxietate, depresie și perspective negative între colegi (Salmivalli et al., 2013). Implicarea martorilor a îmbunătățit rezultatele pentru victimele bullying-ului (Hamby et al., 2016). Victimele care au avut apărători au raportat un sentiment mai crescut de apartenență școlară decât victimele neapărate, dar mai scăzut decât copiii nevictimizați (Laninga-Wijnen et al., 2023). Apărarea din partea profesorilor și colegilor a fost asociată cu o conexiune școlară mai mare și cu eficacitate academică sporită (Meter et al., 2023). A fi apărut a fost corelat cu o mai bună adaptare emoțională față de a nu fi apărut (Ma & Chen, 2019).

Programul anti-bullying KiVa a fost asociat cu niveluri mai ridicate de empatie (Bowes et al., 2024; Nocentini & Menesini, 2016), în special empatie afectivă, indiferent de gen, statut social sau niveluri anterioare de empatie (Garandeau et al., 2022). Deși nu a fost un mediator semnificativ la nivel individual (Garandeau et al., 2023), empatia ar putea necesita mai mult timp pentru a fi evaluată ca mecanism de schimbare. Deoarece empatia este relevantă pentru programele de intervenție împotriva bullying-ului (Polanin et al., 2012), vom explora asocierile sale cu comportamentele de bullying.

1.3.3. Empatia: Definiție și Modele Teoretice

Empatia a fost definită în numeroase moduri, însă lipsește un consens între cercetători (Cuff et al., 2016; Hall & Schwartz, 2019). Odată cu creșterea rapidă a numărului de studii care utilizează termenul empatie ca și cuvânt-cheie, există de asemenea o mare variabilitate în perspectivele și domeniile care abordează empatia (Zurek & Scheithauer, 2017). Eklund și Meranius (2021) au urmărit să sintetizeze datele privind conceptualizările empatiei. Similar cu Cuff et al. (2016), aceștia au identificat multiple teme în definițiile empatiei, pe care ulterior le-au redus la doar patru: înțelegerea, simțirea, împărtășirea și diferențierea între sine și celălalt (Eklund & Meranius, 2021). Aceste patru teme nu sunt independente una de cealaltă, ci sunt strâns legate și interacționează pentru a produce experiența subiectivă a empatiei, care cuprinde atât componente cognitive, cât și afective (Eklund & Meranius, 2021). Prin urmare, pe baza temelor prezentate anterior, în această lucrare definim empatia ca fiind înțelegerea, simțirea și împărtășirea experiențelor afective ale altei persoane, cu o distincție clară între sine și celălalt (Eklund & Meranius, 2021).

Decety și Jackson (2004) au propus un model multicomponent al empatiei, care cuprinde empatia afectivă, empatia cognitivă și mecanisme autoreglatorii. Ei descriu trei componente interacționale care produc empatia. Prima componentă, împărtășirea afectivă, reflectă empatia afectivă și include contagiunea emoțională între stările afective. Pe baza modelului Percepție-Acțiune (Preston & de Waal, 2002), perceperea comportamentului altuia activează reprezentări comune și înțelegere. A doua și a treia componentă, diferențierea dintre sine și celălalt și flexibilitatea mentală cu reglarea emoțională, permit manifestarea completă a empatiei (Decety & Jackson, 2004). Empatia rezultă atât din reacții automate declanșate de perceperea emoțiilor altora, cât și din procese cognitive mai lente care reglează disconfortul atunci când asistăm la situații stresante (Decety & Lamm, 2006). Aceste strategii de reglare emoțională sunt cruciale pentru menținerea empatiei fără suprasolicitare (Decety & Lamm, 2006), deoarece diferite strategii produc rezultate variate (Thompson et al., 2019). Atât empatia afectivă, cât și cea cognitivă au demonstrat asocieri pozitive cu reevaluarea cognitivă și asocieri negative cu suprimarea (Laghi et al., 2018).

1.3.3.1. Dezvoltarea Empatiei pe Parcursul Copilăriei

Empatia se dezvoltă treptat pe parcursul copilăriei și adolescenței, prin maturizarea rețelilor cerebrale și a modelelor neuronale modelate de interacțiunile dintre sine și mediu (Decety & Holvoet, 2021). Dovezi ale îngrijorării empatice au apărut încă din primul an de viață al sugarilor atunci când asistau la suferința altor sugari necunoscuți, aceasta crescând pe măsură ce se apropiau de al doilea an (Roth-Hanania et al., 2011). Preșcolarii au prezentat răspunsuri electrofiziologice distincte pentru luarea perspectivei și îngrijorarea empatică, sugerând diferențe la nivel neural (Decety et al., 2018). La copiii cu vârste între 3 și 6 ani, empatia afectivă și cognitivă a prezis aceleași tipuri de empatie după un an (Simon & Nader-Grosbois, 2023). Copiii de vârstă școlară au arătat tipare diferite de activare cerebrală atunci când priveau durerea, comparativ cu adulții (Decety & Michalska, 2010). Empatia crește în perioada adolescenței, prezicând competența socială la vârsta adultă (Allemand et al., 2015).

1.3.3.2. Evaluarea Empatiei

Evaluarea empatiei la copii și adolescenți implică instrumente de auto-raportare (de exemplu, Davis, 1983), instrumente raportate de alte persoane (de exemplu, Deschamps et al., 2014; Sánchez-Pérez et al., 2014), și măsurători comportamentale (vezi Neumann et al., 2015). O analiză sistematică a chestionarelor validate (Sesso et al., 2021) a evidențiat niveluri variabile ale consistenței interne și a recomandat folosirea unor proceduri multiple de evaluare. Neary (2023) a abordat limitările actualelor chestionare de evaluare a empatiei pentru tineri, subliniind importanța unor definiții clare ale empatiei pentru a corela mai bine obiectivele studiului cu metodele de măsurare.

Basic Empathy Scale (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006a) răspunde unora dintre aceste limitări, evaluând atât empatia afectivă, cât și cea cognitivă și fiind construită pentru a fi folosită în contexte ce vizează comportamentul agresiv sau infracțional. BES a fost utilizată în diferite țări la nivel global și în diverse contexte (de exemplu, Čavojová et al., 2012; Lopes Loureiro et al.,

2022; Pechorro et al., 2015; Salas-Wright et al., 2013; Villadangos et al., 2016). Rezultatele unei analize sistematice și a unei meta-analize de generalizare a fidelității au arătat valori bune ale consistenței interne pentru ambele subscale, deși cu niveluri ridicate de eterogenitate (Cabedo-Peris et al., 2021). Având în vedere că empatia este influențată de factori culturali (Jami et al., 2024), invarianța de măsurare, adică testarea echivalenței psihometrice a unui construct în grupuri diverse, devine esențială (Putnick & Bornstein, 2016). De asemenea, datele indică faptul că există niveluri mai ridicate de empatie la adolescenții cu origini rurale, comparativ cu cei din mediul urban (Kaushik et al., 2020). Până acum, invarianța de măsurare a BES a fost testată în principal pentru vârstă și gen (Anastácio et al., 2016; Herrera-López et al., 2017; McLaren et al., 2019; Salas-Wright et al., 2013; You et al., 2018) și încă nu a fost examinată pentru timp și pentru comparația dintre mediul urban și cel rural.

1.3.3.3. Rolul Empatiei în Bullying

Nivelurile empatiei afective și cognitive par să fie similare la agresori și la victime, deși victimele obțin scoruri mai mari la preocuparea empatică, o componentă a empatiei afective (Salavera et al., 2021). Analizele sistematice arată o variabilitate a rezultatelor. O astfel de analiză a constatat că bullying-ul este asociat negativ atât cu empatia cognitivă, cât și cu cea afectivă, în timp ce victimizarea a fost asociată negativ doar cu empatia cognitivă (van Noorden et al., 2015). Într-un studiu meta-analitic, doar bullying-ul a fost asociat negativ cu ambele tipuri de empatie (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Într-o altă meta-analiză, agresarea prin bullying a fost asociată negativ cu empatia cognitivă și afectivă (Zych et al., 2019). În ansamblu, bullying-ul prezintă asocieri negative cu empatia, iar relația dintre victimizare și empatie rămâne neconcludentă (Imuta et al., 2022).

Martorii sunt cel mai numeros grup expus la bullying (Midgett & Doumas, 2019) și prezintă un nivel crescut de eterogenitate, incluzând copii care sprijină agresorul, apără victima sau rămân pasivi în timpul episoadelor de bullying (Salmivalli et al., 1998). Rolurile pro-agresor au fost asociate negativ cu empatia afectivă (Raboteg-Šarić & Bartaković, 2019), deși un alt studiu nu a găsit o asociere semnificativă între empatie și susținerea agresivității (Machackova & Pfetsch, 2016). A fi martor pasiv a fost asociat negativ cu empatia cognitivă, afectivă și totală (Álvarez-García et al., 2021; Belacchi & Farina, 2012), în timp ce alte studii au arătat asocieri pozitive (Gini et al., 2008; Rieffe & Camodeca, 2016). Rezultatele contradictorii au fost remarcate și în analizele sistematice (van Noorden et al., 2015).

Implicarea ca apărător a fost asociată pozitiv cu empatia (Álvarez-García et al., 2021), atât afectivă, cât și cognitivă (de exemplu, Gini et al., 2008; Rieffe & Camodeca, 2016; Yun & Graham, 2018). Aceste constatări au fost susținute de analize sistematice (van Noorden et al., 2015) și de date meta-analitice (Imuta et al., 2022; Nickerson et al., 2015; Zych et al., 2019). Deng și colab. (2021) au descoperit că empatia afectivă a avut o asociere pozitivă mai puternică cu apărarea colegilor decât empatia cognitivă, în special în cazul comportamentelor auto-raportate. Empatia prezice pozitiv apărarea colegilor victimizați și sporește motivația intrinsecă prin motivație autonomă (Longobardi et al., 2020). Un mediu familial suportiv a prezis pozitiv comportamentul de apărare, mediat de empatia cognitivă (Tang et al., 2025). Copiii populari care își apărau colegii au prezentat o empatie afectivă ridicată (Laninga-Wijnen et al., 2023). Cu toate acestea, în cazul agresorilor populari, copiii cu empatie cognitivă ridicată, dar empatie afectivă scăzută, aveau mai puține șanse să-și apere colegii (Choi & Park, 2021).

1.4. Limite ale Literaturii Curente

Bullying-ul a fost o problemă persistentă și extrem de răspândită în școlile din întreaga lume (Biswas et al., 2020), afectând copiii și adolescenții atât fizic (Jennings et al., 2019), cât și psihologic (Montes et al., 2022). Deoarece bullying-ul este un proces de grup (Salmivalli et al., 1998), acesta implică martori, respectiv susținători ai agresorului, apărători ai victimei și martori. Martorii joacă un rol important în prevenirea bullying-ului, deoarece acțiunile lor de a ajuta victima sau de a opri agresorul pot pune capăt episoadelor de bullying (Salmivalli, 2014) și pot contribui la protejarea victimelor împotriva unor consecințe negative suplimentare (Ma & Chen, 2019). Deși a fost studiat intens în ultimii ani (Hymel & Swearer, 2015), analiza literaturii actuale a evidențiat mai multe limitări, pe care le vom examina în detaliu în cele ce urmează.

Deși empatia este o componentă potențial relevantă în programele anti-bullying bazate pe implicarea martorilor (Bowes et al., 2024), asocierea sa cu multiplele roluri ale martorilor, respectiv susținător al agresorului, apărător și martor pasiv, rămâne neclară. Cercetarea s-a concentrat în special pe rolul de apărător (Deng et al., 2021; Nickerson et al., 2015), analizând disponibilitatea de a interveni sau empatia generală, combinând ambele fațete (Nickerson et al., 2015). Alte meta-analize au inclus variabile precum Teoria Minții și rolurile de agresor, victimă și agresor-victimă (Imuta et al., 2022), precum și caracteristici ca trăsăturile de insensibilitate-emoțională (Zych et al., 2019). Deoarece intervențiile destinate martorilor urmăresc să promoveze comportamente de apărare din partea martorilor și să crească empatia susținătorilor agresorilor, înțelegerea nivelurilor de empatie la apărători și martori pasivi este esențială.

Variabilitatea crescută în definirea empatiei (Cuff et al., 2016) determină, de asemenea, variabilitate în modul de operaționalizare și măsurare a acesteia (Neary, 2023; Sesso et al., 2021). Scala Empatiei de Bază (Basic Empathy Scale - BES) a fost creată pentru a evalua mai precis empatia în contexte de agresivitate la tineri (Jolliffe & Farrington, 2006a). BES a fost validată în mai multe țări, arătând o bună consistență internă pentru empatia afectivă și cognitivă (Cabedo-Peris et al., 2021). Dezvoltarea empatiei este influențată de factori culturali și sociali (Jami et al., 2024). În ciuda utilizării sale extinse, BES nu a fost evaluată privind proprietățile psihometrice și invarianța măsurării la adolescenții din Europa de Est.

Referitor la profilul social și emoțional al apărătorilor, aceștia sunt de obicei percepuți ca fiind empatici și competenți social (Deng et al., 2021; Imuta et al., 2022). Totuși, studiile arată rezultate mixte privind reziliența versus vulnerabilitatea

apărătorilor la probleme de sănătate mintală (Malamut et al., 2023). În timp ce unele cercetări sugerează că implicarea ca apărător crește stima de sine și bunăstarea (Correia et al., 2009; Evans et al., 2018), altele arată asocieri cu simptome de internalizare (Callaghan et al., 2019; Evans et al., 2018). O abordare centrată pe persoană ar putea ajuta la identificarea unor tipare de reziliență și vulnerabilitate în rândul apărătorilor.

Deși rolul de apărător este asociat pozitiv cu empatia afectivă și cognitivă (Deng et al., 2021), nu deținem suficiente cunoștințe despre mecanismele care stau la baza acestei relații. Exemple de factori intermediari studiați între empatie și apărare sunt acceptarea colegilor (Kim & Park, 2021; Zhou et al., 2024) sau motivația autonomă de a apăra (Longobardi et al., 2020), ceea ce sugerează că empatia singură nu determină atitudinea de apărare. Competențele sociale și emoționale reprezintă un alt mecanism promițător, fiind legate atât de empatie (Ferreira et al., 2024), cât și de comportamente prosociale, precum ajutorul sau consolarea (Schonert-Reichl et al., 2012). Testarea efectului de mediere a competențelor sociale și emoționale în relația dintre empatia afectivă, cognitivă și apărare, într-un model semi-longitudinal, ar putea clarifica această asociere și ar putea oferi direcții pentru viitoare intervenții.

CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIE GENERALĂ

2.1. Obiectiv General

Scopul acestei teze este acela de a avansa cunoștințele despre caracteristicile sociale și emoționale ale martorilor la bullying-ul școlar. Ne-am propus să clarificăm relația dintre empatia afectivă și cognitivă și rolurile martorilor, aspecte mai puțin investigate în cercetarea fenomenului de bullying. De asemenea, am urmărit să contribuim la dezvoltarea unor instrumente solide pentru evaluarea empatiei prin analiza proprietăților psihometrice ale Scalei de Empatie de Bază (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006a). În plus, am vizat înțelegerea mecanismelor comportamentului de apărare explorând profilurile socio-emoționale ale apărătorilor și traiectoriile longitudinale dintre empatie și apărare. Pentru îndeplinirea acestor obiective au fost realizate patru studii, după cum arată Figura 2.1.

2.2. Obiective Specifice

Primul obiectiv specific a fost testarea magnitudinii asocierii dintre empatia afectivă și cea cognitivă pentru trei roluri frecvente de martor, respectiv: apărător al victimei, martor pasiv și susținător al agresorului. Deoarece cele mai multe studii de până acum s-au concentrat în principal pe victime, agresori și apărători, celelalte roluri de martor au fost mai puțin investigate. Prin urmare, ne-am propus să acoperim această lacună din literatură prin realizarea unei meta-analize și a unei analize sistematice, reprezentând Studiul 1. Am evaluat mai întâi magnitudinea relației dintre fiecare tip de empatie și fiecare rol de implicare în bullying. De asemenea, am efectuat o analiză de sensibilitate și am explorat posibili moderatori ai acestei relații.

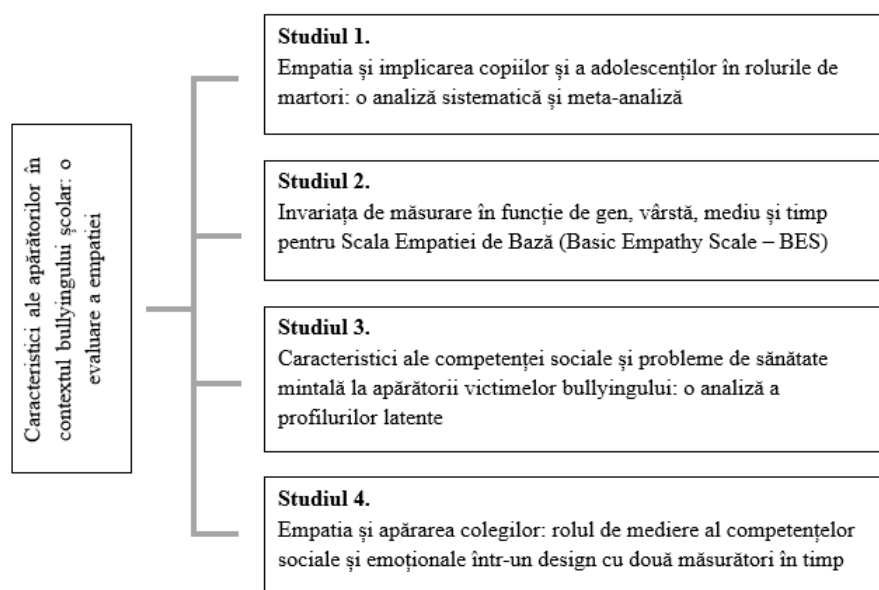
Al doilea obiectiv specific al prezentei teze a fost adaptarea și validarea unui instrument de măsurare a empatiei, Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006a), pe un eșantion de adolescenți români (Studiul 2). Acest obiectiv metodologic a fost atins prin evaluarea proprietăților psihometrice ale instrumentului, incluzând testarea structurii factoriale a scalei. Am confirmat soluția bifactorială a BES, respectiv empatia afectivă și cea cognitivă. Ulterior, am evaluat invarianța de măsurare a instrumentului în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. În final, am investigat fidelitatea, în special valorile consistenței interne, precum și validitatea convergentă și validitatea divergentă ale instrumentului.

Al treilea obiectiv specific a fost evaluarea profilurilor sociale și emoționale ale adolescenților care sunt frecvent apărători ai colegilor lor. Pentru a atinge acest obiectiv, am utilizat o abordare centrată pe persoană și am realizat o analiză a profilurilor latente incluzând următoarele caracteristici: empatie afectivă, empatie cognitivă, simptome de internalizare, simptome de externalizare și comportament prosocial. Cele patru profiluri rezultate din analiza de profil latent au evidențiat tipare unice și sunt prezentate în Studiul 3.

Al patrulea și ultimul obiectiv specific a fost investigarea mecanismelor asocierii dintre empatie și comportamentul de apărare a colegilor în contextul bullying-ului școlar. Mai exact, am testat dacă competențele sociale și emoționale (SEC) au mediat semnificativ relația dintre empatia cognitivă și comportamentul de apărare, respectiv dintre empatia afectivă și comportamentul de apărare. Pentru acest obiectiv, am folosit un model panel cross-lagged pentru un design semi-longitudinal, care a inclus măsurători în două momente de timp (Studiul 4).

Figura 2.1

Structura generală a tezei



CAPITOLUL III. CERCETARE ORIGINALĂ

3.1. Studiul 1: Empatia și implicarea copiilor și a adolescenților în rolurile de martori: o analiză sistematică și meta-analiză¹

3.1.1. Introducere

Bullying-ul școlar implică comportamente agresive repetate, menite să facă rău altora, existând un dezechilibru de putere între victimă și agresor (Olweus, 2013). Rolurile martorilor includ copii care asistă la episoade de bullying și aleg să intervină sau nu (Mazzone, 2020). O conceptualizare a rolurilor martorilor îi include pe apărători, asistenți ai agresorului, susținători ai agresorului și martori pasivi sau persoane din afară (Salmivalli et al., 1996). Apărătorii protejează victimele oprind agresorii, cerând ajutor sau discutând cu victimele. Susținătorii și asistenții încurajează agresorii prin râs sau alăturare la acțiunile acestora. Martorii pasivi aleg să nu se implice, facilitând indirect bullying-ul. Dovezile arată că 55% dintre adolescenți au raportat comportament de martor pasiv, 38% au apărut victimele, iar 7% au susținut agresorii (Eijigu & Teketel, 2021). În eșantioane din școala primară și secundară, între 44% și 45% au raportat implicare ca apărători sau martori pasivi (Pouwels et al., 2018).

Deși victimele și agresorii au fost în centrul cercetărilor, martorii joacă un rol important în episoadele de bullying (Salmivalli, 2014). Implicarea martorilor ca apărători a fost asociată negativ cu frecvența bullying-ului în clasă, în timp ce susținerea agresorului a fost asociată pozitiv cu perpetuarea comportamentelor de bullying (Salmivalli et al., 2011). Datele meta-analitice indică faptul că programele de prevenție desfășurate în școli, care se bazează pe intervenția martorilor, sunt eficiente în creșterea numărului de apărători printre colegi (Polanin et al., 2012). Înțelegerea factorilor care stau la baza alegerilor martorilor de a se implica sau de a rămâne pasivi în cazuri de bullying poate ajuta la dezvoltarea intervențiilor viitoare.

Empatia generală a fost asociată pozitiv cu comportamentul prosocial la tineri (Qiu et al., 2024). Dovezile experimentale sugerează că acțiunile empatice provin din motive altruiste, pentru a ușura suferința victimelor, și nu din motive egoiste de evitare a disconfortului propriu (Stocks et al., 2009). În bullying, adolescenții cu mai multă empatie erau mai înclinați să își apere colegii victimizați (Yun & Graham, 2018). Copiii cu un grad ridicat de empatie au prezentat mai multă suferință și o activare fiziologică mai crescută la vizionarea unor videoclipuri ilustrând bullying-ul comparativ cu copiii cu un nivel scăzut de empatie (Barhight et al., 2013). Reglarea emoțiilor și flexibilitatea cognitivă sunt necesare pentru acțiuni prosociale (Laghi et al., 2018). Un nivel ridicat de suferință empatică și strategii inadecvate de gestionare a emoțiilor pot împiedica comportamentele prosociale (Eisenberg et al., 2010). Prin urmare, rămâne neclar dacă nivelurile ridicate de empatie duc automat la acțiuni prosociale, precum apărarea colegilor.

Relația dintre empatie și comportamentul martorului rămâne neclară, în special în ceea ce privește tipurile de empatie cognitivă și afectivă. Pentru apărători, unele studii arată că empatia afectivă este mai puternic asociată cu apărarea colegilor (de exemplu, Belacchi & Farina, 2012; Caravita et al., 2009; Fredrick et al., 2020; Gini et al., 2007, 2008; Harrison et al., 2025). Alte studii au raportat asocieri mai puternice între empatia cognitivă și apărare (Machackova & Pfetsch, 2016; Tang et al., 2025; Wang et al., 2023; Yun & Graham, 2018). Pentru martorii pasivi, rezultatele sunt contradictorii. Unele indică asocieri negative mai puternice cu empatia afectivă și asocieri negative mai slabe cu empatia cognitivă (Belacchi & Farina, 2012; Pozzoli et al., 2017), în timp ce altele au descoperit asocieri negative cu empatia cognitivă și asocieri pozitive cu empatia afectivă (Belacchi & Benelli, 2020). Gini et al. (2008) au relevat asocieri mai strânse cu empatia cognitivă pentru implicarea ca martor pasiv. Implicarea în roluri de susținător și asistent al agresorului, denumite pro-bullying, este asociată negativ atât cu empatia afectivă (Álvarez-García et al., 2021; Troop-Gordon et al., 2019; Xie & Ngai, 2020), cât și cu empatia cognitivă (Machackova & Pfetsch, 2016). Cu toate acestea, empatia cognitivă și cea afectivă prezintă tipare diferite de asociere cu multiple forme de agresiune (Yeo et al., 2011). Atunci când s-a controlat empatia cognitivă, empatia afectivă a fost asociată cu agresiunea fizică, iar când s-a controlat empatia afectivă, empatia cognitivă a fost asociată cu agresiunea indirectă.

Analizând relația dintre empatie și comportamentul martorilor, mai mulți factori influențează modul în care această relație variază între diferitele cercetări. Studiile indică faptul că fetele obțin, în general, scoruri mai mari la empatie cognitivă și afectivă decât băieții (Benenson et al., 2021; Geng et al., 2012; Trentini et al., 2022). Totuși, într-un studiu cu copii cu vârste între șapte și șaptesprezece ani, genul a influențat doar empatia cognitivă (Schwenck et al., 2014). Autorii au propus procese de maturizare distincte pentru empatia cognitivă și cea afectivă. O dezvoltare mai accentuată a grijii empatice a fost observată la fete, în timp ce la băieți, această dezvoltare a fost parțial similară, dar ulterior s-a diminuat pentru unii dintre ei (Olweus & Endresen, 1998). De la primul semn de stres la auzul plânsului unui alt nou-născut până la stabilitatea empatiei în adolescența târzie și la începutul maturității, empatia se dezvoltă treptat (McDonald & Messinger, 2010). Modalitatea de raportare a nivelului de empatie, fie că este auto-raportare sau raportarea altor persoane relevante, influențează relația dintre empatie și rolurile de martor (Sesso et al., 2021). Deși majoritatea instrumentelor de măsurare a empatiei sunt auto-raportate (Sesso et al., 2021), copiii pot să nu fie sinceri, iar răspunsurile lor pot reflecta dorința de a fi acceptați social, supraestimare empatiei sau lipsa de încredere

¹ Acest studiu a fost publicat ca: Sabou A. M., Georgescu R.D., & Doborean A. (2025). Empathy and Bystander Roles in Children and Adolescents: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Educatia 21*

în propriile abilități empatice (Neary, 2023). Prin urmare, genul, vârsta și tipul de raportare vor fi luate în considerare în analiza actuală.

Analizele sistematice și meta-analizele anterioare au investigat relația dintre empatie și diferitele roluri în bullying, inclusiv comportamentele de apărare și cele ale martorilor (Deng et al., 2021; Imuta et al., 2022; Ma et al., 2019; Nickerson et al., 2015; van Noorden et al., 2015; Zych et al., 2019). Unul dintre studii a fost o analiză sistematică (van Noorden et al., 2015). Două dintre ele au inclus mai multe roluri în bullying, pe lângă empatie, cum ar fi teoria minții (Imuta et al., 2022) sau au analizat comportamentul de apărare în contexte de cyberbullying (Ma et al., 2019). Această complexitate poate deturna atenția de la relația specifică dintre empatie și rolurile martorilor. Dintre celelalte două, un studiu a examinat asocierile dintre empatia cognitivă și afectivă și comportamentul de apărare, ca rol principal al martorului (Deng et al., 2021), în timp ce celălalt nu a diferențiat între empatia afectivă și cea cognitivă (Nickerson et al., 2015). Căutările efectuate de Deng et al. (2021) au inclus lucrări publicate până în 2020 și nu au distins între disponibilitatea de a interveni și comportamentul real de apărare. Având în vedere importanța martorilor în facilitarea sau împiedicarea victimizării între colegi, este esențial să fie examinată relația dintre empatie și comportamentul de apărare, precum și relația empatiei cu alte roluri ale martorilor, martori pasivi și susținători ai agresorilor, ale căror comportamente pot fi modelate pentru a promova acțiuni prosociale.

Scopul prezentei analize sistematice și meta-analize este de a aborda aceste lacune și de a investiga asocierile dintre empatia cognitivă și afectivă și trei roluri ale martorilor: apărători, martori pasivi și susținători ai agresorilor. Primul obiectiv al studiului este de a testa magnitudinea asocierii dintre fiecare tip de empatie și fiecare rol de martor. Al doilea obiectiv al studiului este de a testa dacă puterea acestor relații este influențată de factori moderatori precum: mărimea eșantionului, procentajul de fete, statusul de validare al scalei de empatie, informatorul scalei de empatie (auto-raportat sau raportat de altcineva) și țara.

3.1.2. Metode

Protocol

Protocolul studiului a fost preînregistrat la <https://osf.io/fpwhr>. Au existat câteva abateri minore față de protocolul original. În primul rând, am decis să excludem moderatorii pentru instrumentele de evaluare a rolurilor de martori deoarece ne-am propus să ne concentrăm asupra rezultatului de interes, respectiv empatia. De asemenea, nu am putut analiza țările sau regiunile în care au fost realizate studiile ca moderatori, din cauza lipsei de variabilitate în date. Majoritatea studiilor au fost realizate pe eșantioane occidentale. În plus, analizele statistice au fost efectuate folosind Stata 18 și nu software-ul Comprehensive Meta-Analysis. Acest lucru a permis o mai mare flexibilitate analitică, ceea ce se aliniază cu obiectivele actuale. În cele din urmă, am decis să nu efectuăm o transformare a datelor extrase din studiile care raportau coeficienți beta standardizați de regresie. Simulările și datele empirice au arătat că folosirea procedurilor de estimare beta era asociată cu potențiale erori extinse, iar utilizarea doar a corelațiilor a oferit rezultate constant mai bune decât folosirea estimărilor beta (Roth et al., 2018). Combinarea diferitelor tipuri de mărimi ale efectului într-o singură meta-analiză poate duce la eterogenitate conceptuală și, prin urmare, la reducerea interpretabilității (Aloe, 2015).

Identificarea și selecția studiilor

Am realizat o căutare sistematică, după rezumat și titlu, în următoarele baze de date: PsychINFO, Scopus, Web of Science și PubMed la data de 12 martie 2025. Cuvintele cheie și termenii de căutare pentru PsychINFO, Web of Science și PubMed au inclus: (empath* AND defend*) OR (empath* AND bystand*) NOT medical* NOT nurse* NOT work*. Acest șir de căutare a fost ușor modificat pentru Scopus: TITLE-ABS-KEY ((empath* AND defend*) OR (empath* AND bystand* AND NOT medical* AND NOT nurse* AND NOT work*)). În Scopus, căutările au fost efectuate în titlu, rezumat și cuvinte cheie. Nu am restricționat căutările după data publicării, limba sau vârsta participanților. În plus, am realizat o căutare manuală a referințelor din analizele sistematice și meta-analizele anterioare pentru a identifica studii potențial relevante. Toate articolele obținute au fost incluse și analizate suplimentar folosind EndNote. Acest proces a implicat eliminarea duplicatelor și revizuirea articolelor pe baza titlului și rezumatului. Evaluarea studiilor și analiza textelor integrale pe baza criteriilor de includere și excludere au fost realizate de doi cercetători independenți, A.M.S și J.M. Toate neînțelegerile au fost rezolvate prin discuții.

Criterii de includere și excludere

Studiile incluse trebuiau să fie cantitative, publicate în limba engleză, în reviste peer-reviewed, și să conțină eșantioane de copii și adolescenți cu vârsta sub 18 ani. Am inclus studii care conțineau date provenite din studii transversale, experimentale sau longitudinale, însă pentru ultimele două categorii numai dacă erau disponibile măsurătorile inițiale sau din primul val. Studiile trebuiau să măsoare cel puțin o componentă a empatiei afective sau cognitive și cel puțin unul dintre cele trei roluri ale martorilor: apărători, martori pasivi sau susținători ai agresorilor, referindu-se la implicarea în contexte de bullying tradițional. Pentru a fi luate în considerare, studiile trebuiau să includă date necesare estimării mărimii efectului. Studiile au fost incluse dacă definiția empatiei permitea identificarea empatiei afective sau cognitive. Studiile excluse au avut un caracter calitativ, adică studii de caz, capitole de carte, rezumate de conferințe, recenzii ale literaturii, comentarii sau teze de doctorat. De asemenea, am exclus studiile care investigau agresivitatea generală sau doar cyberbullying-ul, studiile bazate pe eșantioane clinice (de exemplu, ADHD, autism), studiile care nu diferențiau între empatie afectivă și cognitivă, studiile care includeau scoruri generale de empatie și nu distingeau între rolurile martorilor. Studiile cu date referitoare la asocierea dintre empatia cognitivă sau afectivă și apărarea agresivă, cum ar fi confruntarea, atacarea, excluderea sau vătămarea agresorului în orice alt mod, au fost, de

asemenea, eliminate. Această decizie s-a bazat pe cercetări care au subliniat că acei copii care intervin împotriva agresorului, de asemenea, agrează la rândul lor și formează un grup distinct de apărători generali și apărători orientați spre victimă (Reijntjes et al., 2016). Prin urmare, considerăm că apărarea agresivă este conceptual diferită de ceea ce înțelegem în mod tradițional prin apărarea colegilor și am ales să nu o includem.

Extragerea datelor și codare

Textele integrale ale studiilor selectate au fost examinate de doi cercetători independenți care au lucrat în paralel (A. M. S și J. M). Neînțelegerile au fost rezolvate prin discuții și prin consultarea lucrării specifice în care au apărut divergențele. Din fiecare studiu inclus au fost extrase următoarele date: informații de identificare a studiului care conțin primul autor, titlul și anul publicării, designul, țara în care a fost realizat studiul, dimensiunea eșantionului (inclusiv dimensiunea subgrupurilor, atunci când a fost necesar); caracteristicile eșantionului, precum vârsta și genul; rezultatul (empatie cognitivă și/sau afectivă), metoda de măsurare a rezultatului (tipul de măsurare a empatiei: validată sau ad-hoc, respectiv informatorul: auto-raportat sau raportat de altcineva), rolul de observator și metoda de măsurare a acestuia (tipul de măsurare pentru observator: validată sau ad-hoc, și tipul de informator: auto-raportat sau raportare externă), precum și estimatori ai asocierii dintre variabile, în special coeficientul r al lui Pearson. Atunci când studiile au realizat asocieri între multiple fațete sau subtipuri ale empatiei, de exemplu, grijă empatică și disconfort personal, ambele fiind fațete ale empatiei afective (Lambe & Craig, 2023), și implicarea în rolul de observator, am inclus toate corelațiile. Ulterior, acestea au fost combinate într-o singură mărime a efectului.

Evaluarea calității studiilor

Calitatea fiecărui studiu inclus a fost evaluată folosind Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies, dezvoltat de NHLBI (NIHLBI, 2021). Acest instrument de evaluare conține 14 întrebări care evaluează caracteristici cheie relevante pentru validitatea internă a unui studiu. Fiecare întrebare poate primi răspunsurile „Da”, „Nu”, „Nu se poate determina” sau „Nu este aplicabil”. Scorul total a fost obținut prin calcularea sumei tuturor răspunsurilor „Da”, care putea varia de la 0 (calitate slabă) la 14 (calitate bună). Numărul total de răspunsuri afirmative a fost apoi transformat într-un procent care reprezintă calitatea studiului: <50% slabă, între 50 și 75% moderată, iar peste 75% bună. Doi evaluatori au evaluat calitatea fiecărui studiu, iar neconcordanțele au fost discutate. Nivelul de acord dintre evaluatori a fost calculat folosind coeficientul κ (kappa) al lui Cohen (McHugh, 2012).

Analiza datelor

Analizele au fost efectuate folosind Stata 18 (StataCorp, 2023). A fost utilizat un model cu efecte aleatorii pentru a ține cont de eterogenitatea ridicată, deoarece acesta permite variația efectelor între studii. Pentru obiectivul principal al prezentei meta-analize, mărimile efectului pentru relația dintre fiecare tip de empatie (cognitivă și afectivă) și fiecare rol de implicare a martorului (apărător, martor pasiv și susținător al agresorului) au fost calculate ca coeficient Pearson r , împreună cu dimensiunea eșantionului (N) a studiilor incluse. Coeficienții de corelație identificați au fost apoi transformați în indicatorul z al lui Fisher, acestea reprezentând valorile incluse în analize (Borenstein și colab., 2021). Pentru a permite interpretarea, aceste valori au fost ulterior transformate în corelații. Coeficienții astfel obținuți au fost interpretați pe baza reperelor lui Cohen, unde un r de .10 reprezintă un efect mic, un r de .30 un efect mediu, iar un r de .50 un efect mare (Cohen, 2013). Intervalele de încredere (CI) de 95% inferioare și superioare au fost calculate pentru a determina semnificația statistică a mărimilor efectului estimate.

Statistica I^2 a fost utilizată pentru a evalua eterogenitatea mărimilor efectului. Aceasta reflectă proporția de variație a mărimilor efectului între studii datorată diferențelor reale între studii, și nu întâmplării sau de erorilor de eșantionare. Interpretarea valorilor I^2 s-a bazat pe următoarele clasificări: 25% sau mai puțin indică o eterogenitate scăzută, 50% eterogenitate moderată, iar 75% sau mai mult indică o eterogenitate ridicată (Higgins și colab., 2003). Similar cu mărimile efectului, CI de 95% a fost calculat pentru fiecare valoare I^2 .

Analize de sensibilitate și moderare

Robustețea rezultatelor meta-analizei a fost evaluată prin efectuarea unei analize de sensibilitate. Pentru fiecare asocieră între un tip de empatie și un rol de martor, am exclus categorii de studii pe baza unor caracteristici metodologice specifice. Mai exact, am exclus măsurătorile ad-hoc și studiile cu instrumente de evaluare a empatiei bazate pe alte raportări sau informatori. Prin realizarea acestor analize, ne-am propus să investigăm dacă utilizarea unor instrumente validate vs. nevalidate și a autoevaluărilor vs. evaluărilor de către alții influențează mărimile globale ale efectului cumulat.

Surse suplimentare de eterogenitate între mărimile efectului au fost explorate prin realizarea unor analize de moderare pentru trei categorii de variabile de moderare: mărimea eșantionului, vârsta medie și procentul de fete, reflectând compoziția de gen. Nu am putut efectua analize de moderare bazate pe țara în care a fost realizat studiul din cauza lipsei de variabilitate. Moderatorii incluși au fost evaluați în modele de meta-regresie cu efecte aleatoare, pe baza coeficienților de regresie, erorii standard (SE), semnificației statistice și a intervalului de încredere de 95% (CI). Valorile R^2 au fost calculate pentru a determina procentajul de eterogenitate explicat de fiecare moderator.

Efectele studiilor mici

Evaluarea prejudecății de publicare a inclus utilizarea a două strategii. În primul rând, au fost inspectate vizual graficele funnel plot pentru a identifica orice asimetrie, care ar putea indica existența bias-ului de publicare. Apoi, a fost efectuat testul

Egger, un test statistic bazat pe regresie, pentru a oferi dovezi formale privind absența sau prezența bias-ului de publicare (Egger et al., 1997).

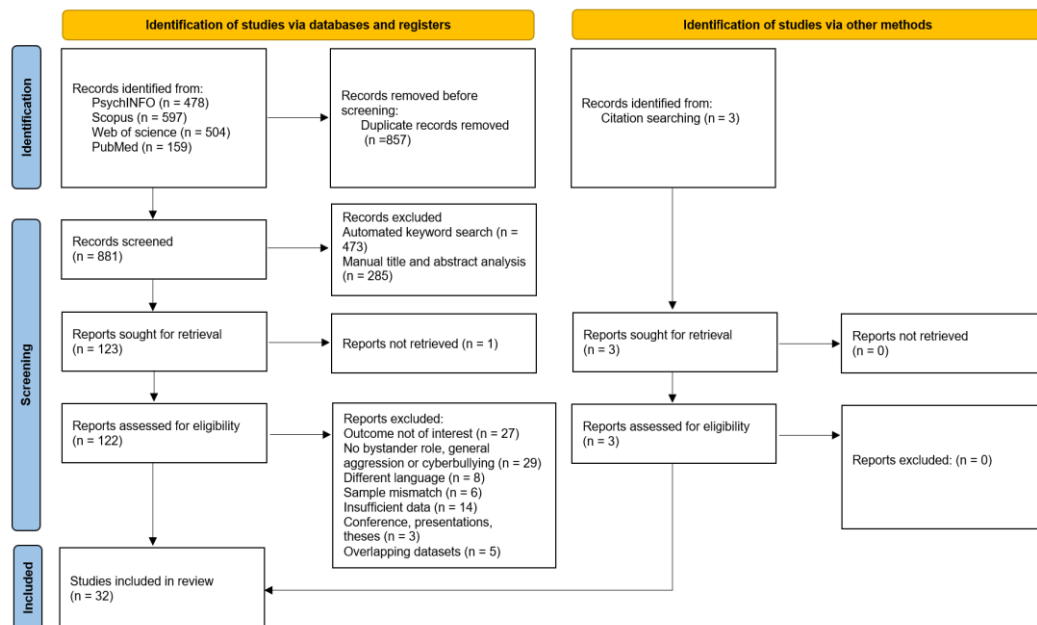
3.1.3. Rezultate

Procesul de selecție

Figura 3.1 prezintă diagrama PRISMA care conține toți pașii procesului de includere și argumentele pentru studiile excluse. Un total de 1738 de studii au fost obținute după căutarea inițială. Am eliminat apoi 857 de duplicate și am exclus alte înregistrări printr-o căutare automată după cuvinte-cheie precum “drept”, “militar” sau “creier”. Acest lucru a permis examinarea titlurilor și a rezumatelor pentru 285 de articole. Ulterior, 123 de studii au fost preluate pentru investigarea textului integral, cu excepția unui articol pe care nu am reușit să îl obținem. Astfel, 122 de articole au fost examinate suplimentar pentru eligibilitate, dintre care 29 au îndeplinit criteriile de includere. Alte trei studii au fost adăugate în urma investigării citărilor din studii anterioare. În cele din urmă, 32 de studii au fost incluse în meta-analiza actuală.

Figura 3.1

Diagrama PRISMA a procesului de includere a studiilor



Caracteristicile studiilor

Eșantionul combinat al celor 32 de eșantioane finale include 24.783 de participanți, cu o mărime medie a eșantionului de 774 de participanți. Studiile au fost publicate între 2007 și 2025 și reflectă eșantioane din 13 țări, majoritatea provenind din Italia (9 studii). Vârsta medie bazată pe datele celor 28 de studii care au oferit informații privind vârsta specifică a eșantionului a fost de 11,93 ani. Restul studiilor au specificat vârsta medie a eșantionului înainte de eliminarea unor participanți, ceea ce face ca raportările privind vârsta medie să fie mai puțin reprezentative pentru eșantionul inclus în actuala meta-analiză. Procentul fetelor în cele 31 de studii a fost de 49,8%. Un studiu nu a inclus informații privind procentul fetelor din eșantionul final, prin urmare nu am putut include informații despre distribuția de gen (Fredrick et al., 2020). Toate cele 32 de studii au inclus empatia afectivă, iar dintre acestea, 15 au măsurat și empatia cognitivă. Cel mai frecvent rol de martor investigat a fost cel de apărător, care a fost inclus în toate studiile, cu excepția unuia care a analizat doar comportamentul de susținător al agresorului (Troop-Gordon et al., 2019). Următorul cel mai frecvent examinat rol a fost cel de martor pasiv, inclus în 13 studii, iar ultimul a fost cel de susținător al agresorului, cu 7 studii.

Evaluarea calității studiilor incluse

Evaluarea calității a dus la includerea a 6 studii în categoria de studii bune, reprezentând un nivel ridicat de calitate, iar celelalte 26 de studii au obținut scoruri care indică includerea în categoria acceptabilă, reprezentând o calitate moderată. Nu au fost identificate studii de calitate slabă. Scorul pentru fiecare studiu a fost calculat determinând proporția răspunsurilor afirmative. Având în vedere că majoritatea studiilor au fost transversale, nu am luat în considerare întrebările care nu erau aplicabile studiului analizat la calcularea procentajului de răspunsuri afirmative. De exemplu, întrebarea 12 referitoare la orbirea evaluatorului față de statutul de expunere al participanților nu a fost aplicabilă în cazul tuturor celor 32 de studii, astfel încât procentajul de răspunsuri afirmative a fost calculat raportând la un maximum de 13 posibile răspunsuri afirmative. Fidelitatea inter-evaluatori pentru calitatea studiilor între cei doi evaluatori a fost foarte bună, coeficientul k Cohen = 0,87, $p < .001$.

Efecte meta-analitice generale și analize de senzitivitate

Tabelul 3.1 rezumă principalele rezultate privind asocierea dintre implicarea fiecărui rol de martor și fiecare tip de empatie, incluzând analize de senzitivitate pentru măsurătorile ad-hoc și cele cu raportare externă a empatiei.

Tabel 3.1*Efecte meta-analitice globale si analize de senzitivitate*

Rezultat	k	N	r	LCI	UCI	I²	LCI	UCI
Apărători								
Empatie cognitivă	17	14.846	<i>0.26</i>	<i>0.21</i>	<i>0.32</i>	92	88	94
Excluzând măsuratori ad-hoc pentru empatia cognitivă	10	11.788	<i>0.20</i>	<i>0.16</i>	<i>0.25</i>	79	64	89
Excluzând măsuratori raportate extern pentru empatia cognitivă	16	14.658	<i>0.25</i>	<i>0.20</i>	<i>0.31</i>	92	88	94
Empatie afectivă	31	24.299	<i>0.29</i>	<i>0.24</i>	<i>0.35</i>	95	93	96
Excluzând măsuratori ad-hoc pentru empatia afectivă	26	14.665	<i>0.29</i>	<i>0.23</i>	<i>0.36</i>	95	94	96
Excluzând măsuratori raportate extern pentru empatia afectivă	29	24.006	<i>0.28</i>	<i>0.23</i>	<i>0.33</i>	94	93	95
Martori pasivi								
Empatie cognitivă	5	1179	-0.09	-0.28	0.10	92	88	97
Excluzând măsuratori ad-hoc pentru empatia cognitivă	4	1062	-0.09	-0.32	0.14	94	92	97
Excluzând măsuratori raportate extern pentru empatia cognitivă	4	991	-0.03	-0.21	0.16	88	85	89
Empatie afectivă	13	7412	-0.12	-0.23	-0.01	96	94	97
Excluzând măsuratori ad-hoc pentru empatia afectivă	10	5771	-0.13	-0.26	0.01	96	95	97
Excluzând măsuratori raportate extern pentru empatia afectivă	11	7119	-0.08	-0.19	0.04	96	94	97
Susținători ai agresorului								
Empatie afectivă	7	4334	-0.17	-0.20	-0.14	0	0	77
Excluzând măsuratori ad-hoc pentru empatia afectivă	5	2810	-0.18	-0.21	-0.14	0	0	77

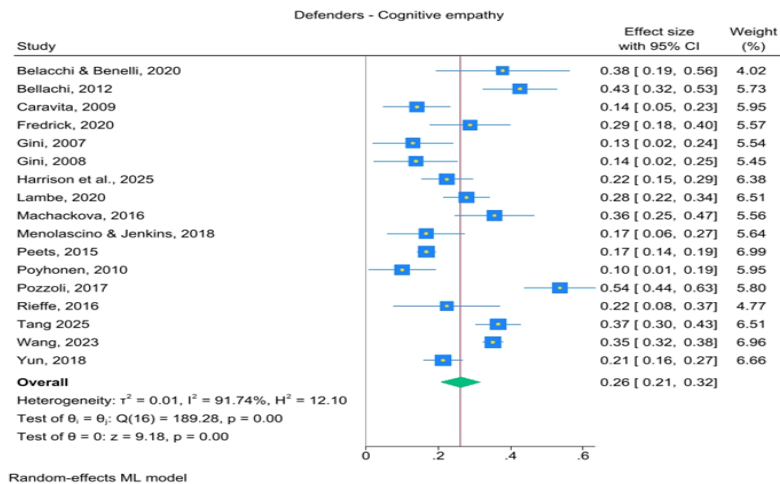
Notă: Abrevieri: k = număr de studii; N= număr de participanți; LCI=interval de încredere inferior, UCI=interval de încredere superior, I²= procentajul de heterogeneitate. Rezultatele sunt raportate cu coeficienți r, model cu efecte aleatorii. Efectul pozitiv indică o asociere pozitivă. Rezultatele semnificative sunt marcate cu italic.

Apărători

Empatia cognitivă și implicarea în rolul de apărător au prezentat un efect cumulat semnificativ și pozitiv, cu o mărime a efectului $r = 0,26$, IC 95% [0,21, 0,32], indicând o corelație mică spre moderată. Indicele I² pentru eterogenitate a fost ridicat, la 92%, IC 95% [88, 94]. Analizele de senzitivitate pentru robustețea rezultatelor au fost realizate prin excluderea a 10 studii cu măsuri ad-hoc și a 16 studii cu raportare externă, ambele pentru măsurătorile de empatie cognitivă. Rezultatele au evidențiat asocieri semnificative statistic, dar fără o îmbunătățire semnificativă a corelației. Acest lucru indică faptul că rezultatele principale nu au fost influențate de studiile cu aceste caracteristici. Un forest plot al asocierii dintre apărare și empatia cognitivă este prezentat în Figura 3.2.

Figura 3.2

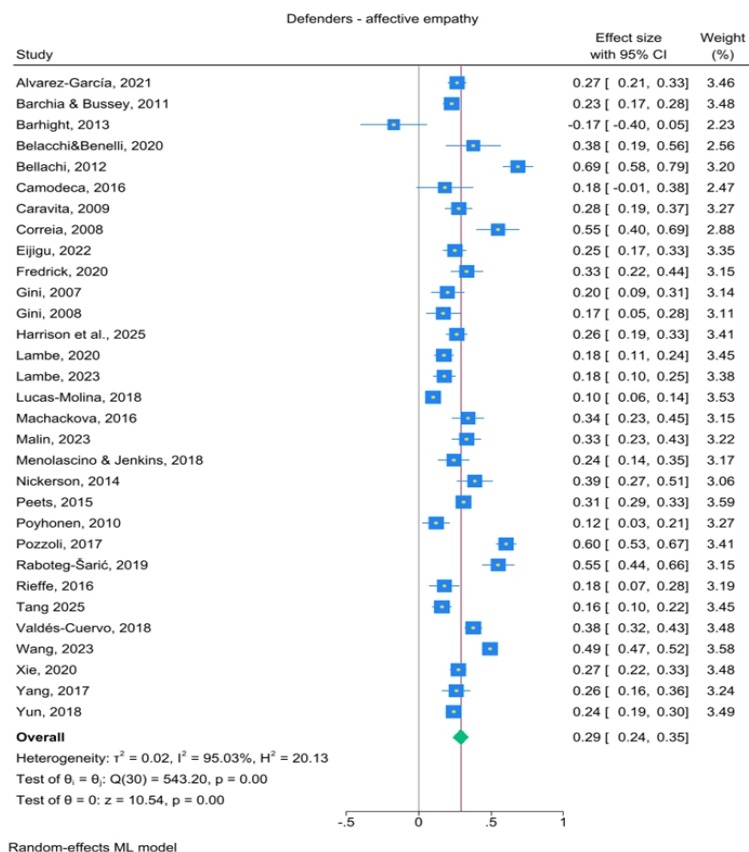
Forest plot: apărarea și empatia cognitivă



Mărimile efectului global pentru empatia afectivă au fost, de asemenea, pozitive și semnificative $r = 0,29$, IC 95% [0,24, 0,35], reflectând o mărime a efectului mică spre pozitivă, cu o eterogenitate ridicată $I^2 = 95\%$, IC 95% [93, 96]. Analizele de sensibilitate au arătat că efectul global a rămas constant după eliminarea celor 26 de studii cu rapoartare ad-hoc și a celor 29 cu rapoarte externă, indicând că rezultatele nu au fost influențate de caracteristicile investigate. Figura 3.3 include grafice de tip forest plot pentru asocierile dintre apărare și empatie afectivă.

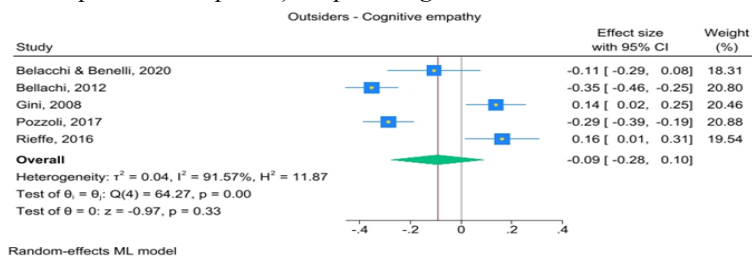
Figura 3.3

Forest plot: apărarea și empatia afectivă

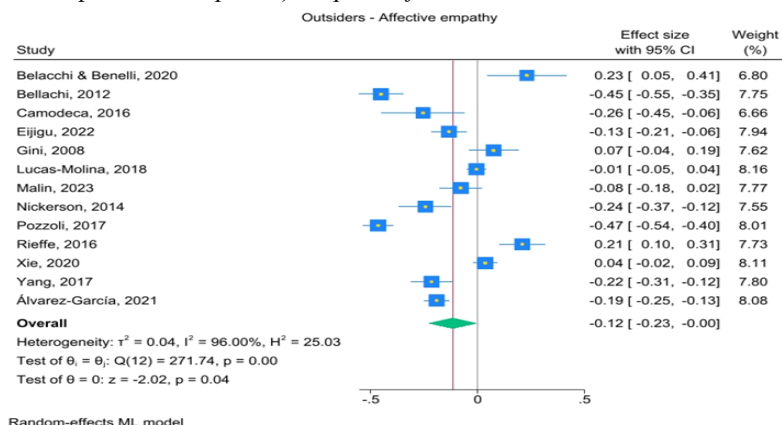


Martori pasivi

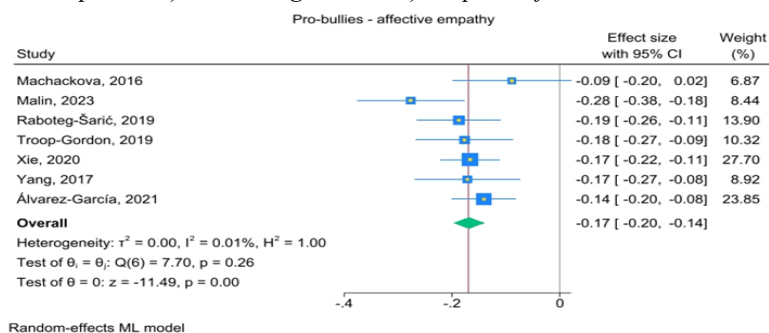
Pentru asocierea dintre comportamentul de martor pasiv și empatia cognitivă, mărimea efectului a fost negativă și nesemnificativă $r = -0,09$, IC 95% [-0,28, 0,10]. Heterogenitatea a fost ridicată $I^2 = 92\%$, IC 95% [88, 97]. Analizele de sensibilitate nu au arătat nicio îmbunătățire a mărimilor efectului după excluderea măsurătorilor ad-hoc și a cel bazate pe raportare externă a empatiei cognitive. Graficul care include corelațiile pentru fiecare studiu, este prezentat în Figura 3.4.

Figura 3.4*Forest plot: martor pasiv și empatie cognitivă*

Mărimea efectelor cumulate pentru asocierea dintre implicarea în rolul de martor pasiv și empatia afectivă au relevat o mărime a efectului negativă și mică, dar semnificativă, $r = -0.12$, IC 95% [-0.23, -0.01], cu niveluri ridicate de eterogenitate $I^2 = 96\%$, IC 95% [94, 97]. Analizele de senzitivitate nu au evidențiat rezultate semnificative după excluderea măsurătorilor ad-hoc și a celor cu raportare externă pentru empatia afectivă. S-a observat o mică îmbunătățire a coeficientului de corelație după excluderea măsurătorilor ad-hoc, însă aceasta nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic. Figura 3.5 prezintă un graficul pentru asocierea dintre implicarea în rolul de martor pasiv și empatia afectivă.

Figura 3.5*Forest plot: martor pasiv și empatie afectivă***Sușținători ai agresorilor**

Mărimea efectului cumulat pentru implicarea în rolul de susținător al agresorului a fost evaluată doar pe baza empatiei afective, din cauza lipsei studiilor care investighează empatia cognitivă. Rezultatele indică o mărime a efectului mică, negativă și semnificativă $r = -0.17$, IC 95% [-0.20, -0.14]. Nu s-a înregistrat eterogenitate $I^2 = 0\%$, IC 95% [0, 77], ceea ce înseamnă că variația între studii a fost minimă. Analizele de senzitivitate au fost efectuate doar prin excluderea măsurilor ad-hoc pentru empatia afectivă și au arătat o mică îmbunătățire semnificativă a mărimii efectului cumulat $r = -0.18$, IC 95% [-0.21, -0.14], cu o eterogenitate minimă de asemenea $I^2 = 0\%$, IC 95% [0, 77]. Graficul asociațiilor dintre implicarea în rolul de susținător al agresorului și empatia afectivă este prezentat în Figura 3.6.

Figura 3.6*Forest plot: susținător al agresorului și empatia afectivă***Analize de meta-regresie și efectul studiilor mici**

Au fost efectuate analize de meta-regresie cu efecte aleatorii pentru a examina dacă mărimea eșantionului, vârsta medie și procentajul de fete moderează asocierile dintre fiecare tip de empatie și comportamentul de martor. Pentru efectele studiilor mici, vor fi descrise examinări vizuale, împreună cu rezultatele testului Eggar pentru biasul de publicare. Datorită numărului

limitat de studii incluse în analizele privind rolurile de martor pasiv și susținător al agresorului, rezultatele trebuie interpretate cu precauție.

Apărători

Pentru asocierea dintre implicarea în rolul de apărător și empatie cognitivă, nici mărimea eșantionului $b = -4.1006$, $SE = 0.0000$, $z = -0.25$, $p = .801$, IC 95% $[-0.000, 0.000]$, vârsta medie $b = -0.0145$, $SE = 0.0140$, $z = -1.03$, $p = .303$, IC 95% $[-0.0421, 0.0130]$, nici procentul de fete $b = -0.0123$, $SE = 0.0086$, $z = -1.43$, $p = .153$, IC 95% $[-0.0293, 0.0046]$ nu au fost moderatori semnificativi. Totuși, procentul de fete a explicat 6,54% din variația mărimii efectului. Testul lui Egger nu a indicat nicio dovadă statistic semnificativă a unui bias de publicare $b = 0.41$, $SE = 1.57$, $z = 0.26$, $p = .794$.

Rezultatele sunt similare pentru asocierea dintre apărare și empatie afectivă. Mărimea eșantionului $b = -0.0000$, $SE = 0.0000$, $z = 0.53$, $p = .593$, IC 95% $[-0.000, 0.000]$, vârsta medie $b = -0.0066$, $SE = 0.0126$, $z = -0.53$, $p = .599$, IC 95% $[-0.0314, 0.0181]$ și procentul de fete $b = 0.0021$, $SE = 0.0029$, $z = 0.73$, $p = .463$, IC 95% $[-0.0036, 0.0079]$ nu au fost moderatori semnificativi. Testul Egger nu a relevat dovezi semnificative de bias de publicare $b = -0.92$, $SE = 1.32$, $z = -0.70$, $p = .485$.

Martori pasivi

Nu au fost identificați moderatori semnificativi pentru asocierea dintre implicarea ca martor pasiv și empatia cognitivă (mărimea eșantionului: $b = -0.0011$, $SE = 0.0009$, $z = -1.31$, $p = .192$, IC 95% $[-0.0029, 0.005]$, vârsta medie $b = -0.0488$, $SE = 0.0263$, $z = 1.85$, $p = .064$, IC 95% $[-0.0028, 0.1006]$, procentul de fete $b = 0.0410$, $SE = 0.0323$, $z = 1.27$, $p = .205$, IC 95% $[-0.0223, 0.1044]$). Deși nu au fost semnificative, mărimea eșantionului a explicat 18,22% din variația mărimilor efectului, vârsta a explicat 39,82%, iar procentul de fete 15%. Testul formal al lui Egger nu a indicat existența biasului de publicare $b = 5.39$, $SE = 6.94$, $z = 0.78$, $p = .437$.

În mod similar, nu s-au identificat moderatori semnificativi pentru relația dintre rolul de martor pasiv și empatia afectivă pentru cei trei moderatori testați: mărimea eșantionului: $b = 0.0000$, $SE = 0.0001$, $z = 0.63$, $p = .529$, IC 95% $[-0.0001, 0.0002]$, vârsta medie $b = 0.0263$, $SE = 0.0173$, $z = 1.52$, $p = .129$, IC 95% $[-0.0076, 0.0603]$ și procentul de fete $b = 0.0088$, $SE = 0.0117$, $z = 0.76$, $p = .448$, IC 95% $[-0.0140, 0.0318]$. Doar vârsta a explicat 13,07% din variația mărimilor efectului. Testul lui Egger nu a fost semnificativ, indicând absența biasului de publicare $b = -1.41$, $SE = 3.24$, $z = -0.43$, $p = .665$.

Susținători ai agresorului

Pentru asocierea dintre implicarea ca susținător ai agresorului și empatia afectivă nu au existat moderatori semnificativi: $b = 0.0000$, $SE = 0.0000$, $z = 0.73$, $p = .462$, IC 95% $[-0.0000, 0.0001]$, vârsta medie $b = -0.0094$, $SE = 0.0090$, $z = -1.04$, $p = .298$, IC 95% $[-0.0270, 0.0082]$ și procentul de fete $b = -0.0008$, $SE = 0.0009$, $z = -0.95$, $p = .341$, IC 95% $[-0.0026, 0.0009]$. Vârsta a explicat 18,28% din variația mărimii efectului. Testul lui Egger pentru biasul de publicare nu a fost semnificativ $b = -0.90$, $SE = 1.52$, $z = -0.59$, $p = .552$, ceea ce indică lipsa unui bias de publicare.

3.1.4. Discuții și Concluzii

Această meta-analiză a investigat asocierile dintre empatia cognitivă și afectivă și trei roluri caracteristice martorilor: apărător, martor pasiv și susținător al agresorului. Am testat dacă aceste asocieri variază în funcție de anumite condiții, inclusiv statusul de validare a instrumentului de empatie, în funcție de persoana care raportează nivelul de empatie, auto-raportare sau raportare externă, mărimea eșantionului, vârsta medie și procentul de fete. Rezultatele arată că empatia cognitivă și afectivă sunt corelate pozitiv cu comportamentul de apărare. Implicarea ca martor pasiv a prezentat o relație negativă doar cu empatia afectivă, în timp ce pentru empatia cognitivă această asociere a fost negativă, dar nesemnificativă. Din cauza numărului limitat de studii privind susținătorii agresorului și empatia cognitivă, rezultatele au inclus doar asocierile cu empatia afectivă, dezvăluind o asociere negativă semnificativă.

Apărători

Empatia afectivă și empatia cognitivă au fost semnificativ corelate cu comportamentul de apărare, însă această asociere a fost mai puternică pentru empatia afectivă. Cercetările meta-analitice anterioare au arătat asocieri mai puternice între empatia afectivă și comportamentul de apărare decât între empatia cognitivă și apărare (Deng et al., 2021; Imuta et al., 2022). Totuși, coeficienții de corelație obținuți în studiul de față au fost mai mari decât cei raportați în cercetările precedente. Acest lucru ar putea fi explicat prin includerea studiilor care au folosit în principal instrumente validate de măsurare a empatiei, obținându-se astfel asocieri mai puternice.

Asocierile pozitive dintre empatia cognitivă și afectivă și comportamentul de apărare indică faptul că nivelurile mai ridicate de empatie sunt corelate cu mai multe comportamente de apărare. Diferența ușoară dintre corelațiile empatiei afective versus cele ale empatiei cognitive sunt reflectate în mai multe studii. De exemplu, empatia afectivă, nu cea cognitivă, a moderat semnificativ relația dintre victimizare și apărare, sugerând că empatia afectivă ar putea reprezenta un motivator mai puternic al comportamentului de apărare (Harrison et al., 2025). Într-un alt studiu, empatia afectivă a prezis comportamentul de apărare chiar și atunci când popularitatea agresorului era ridicată (Choi & Park, 2021). În același eșantion, copiii cu niveluri scăzute de empatie afectivă și niveluri ridicate de empatie cognitivă au raportat o intenție mai mică de a apăra victimele atunci când popularitatea agresorului creștea. Îmbunătățirea empatiei cognitive prin dezvoltarea abilităților de adoptare a perspectivei se corelează pozitiv cu comportamentele prosociale (Cigala et al., 2015) și cu acțiunile prosociale auto-raportate (Tamnes et al., 2018). În unele studii, empatia cognitivă, nu cea afectivă, a prezis mai bine comportamentul de apărare (Rizkyanti et al., 2021).

Empatia cognitivă și cea afectivă pot fi asociate diferit cu etapele intervenției, așa cum este prezentat în modelul intervenției martorului (Latané & Darley, 1970). Fredrick et al. (2020) au arătat că empatia afectivă era legată de interpretarea evenimentelor ca fiind situații de urgență care necesită intervenție, în timp ce empatia cognitivă era asociată cu observarea agresiunii, acceptarea responsabilității și cunoașterea modalităților de a interveni.

Conform ipotezei empatie-altruism (Batson et al., 2015), empatia afectivă, prin preocuparea empatică, generează motivație altruistă. Empatia afectivă permite înțelegerea faptului că cineva are nevoie de ajutor și activează motivația altruistă pentru a crește bunăstarea altei persoane. Această activare duce la analizarea avantajelor și dezavantajelor intervenției. Când beneficiile depășesc costurile, apare comportamentul de ajutorare. Totuși, empatia afectivă, singură, nu conduce automat la comportament prosocial; persoana trebuie să fie capabilă să adopte perspectiva celuilalt, demonstrând astfel empatie cognitivă.

Martori pasivi

Rezultatele privind asocierea dintre empatia cognitivă și afectivă și comportamentul de martor pasiv au evidențiat o asociere negativă redusă doar pentru empatia afectivă. Majoritatea studiilor au raportat asocieri negative între empatia afectivă și comportamentul de martor pasiv (Álvarez-García et al., 2021; Camodeca & Coppola, 2016; Yang & Kim, 2017). Rezultatele studiilor care au investigat ambele tipuri de empatie și comportamentul de martor pasiv sunt divergente. Unele arată asocieri pozitive semnificative cu empatia afectivă și asocieri negative nesemnificative cu empatia cognitivă (Belacchi & Benelli, 2020), altele prezintă rezultate pozitive nesemnificative cu empatia afectivă și rezultate pozitive semnificative cu empatia cognitivă (Gini et al., 2008); unele au obținut asocieri negative semnificative cu ambele tipuri (Pozzoli et al., 2017), în timp ce altele au constatat asocieri pozitive cu ambele tipuri de empatie (Rieffe & Camodeca, 2016). Meta-analiza actuală indică faptul că un nivel ridicat de empatie afectivă reduce șansele de a adopta un comportament pasiv de martor atunci când se asistă la bullying. Datele meta-analitice anterioare nu au relevat asocieri semnificative între comportamentul de martor pasiv și niciunul dintre tipurile de empatie (Imuta et al., 2022). Lipsa rezultatelor semnificative pentru empatia cognitivă ar putea fi cauzată de variația mare între studii și de puținele studii care investighează empatia cognitivă la martori pasivi. Conform ipotezei empatie-altruism, nivelurile scăzute de empatie nu vor activa motivația altruistă, iar analiza cost-beneficiu va indica faptul că ajutorul este prea dezavantajos pentru a interveni (Batson et al., 2015). Comportamentul de martor pasiv a fost asociat cu distresul empatic, sugerând că aceștia tind să aibă o orientare puternică spre sine (Rieffe & Camodeca, 2016), opusă motivației altruiste, care necesită o orientare către ceilalți (Batson et al., 2015).

Sușinători ai agresorului

Analizele au arătat un efect negativ mic, dar semnificativ, între empatia afectivă și rolul de susținător al agresorului. Rezultatele noastre sunt în concordanță cu cercetările meta-analitice anterioare (Imuta et al., 2022) privind rolul de agresor și cel de susținător al agresorului. Zych et al. (2019) au identificat empatia ridicată ca un factor de protecție împotriva bullying-ului. Singurul articol cuprinzând și empatia cognitivă din meta-analiza noastră (Machackova & Pfetsch, 2016) a relevat asocieri negative cu ambele tipuri de empatie, deși acestea nu au fost semnificative. Rezultate similare au fost găsite și pentru rolul de agresor, în ceea ce privește empatia cognitivă și afectivă (Zych et al., 2019). O explicație ar putea fi că empatia scăzută este asociată pozitiv cu dezangajamentul moral și justificarea actelor agresive, ceea ce prezice manifestarea comportamentului de bullying (Kokkinos & Kipritsi, 2018). Datele meta-analitice confirmă dezangajamentul moral ca un predictor al comportamentelor agresive (Gini et al., 2014).

Senzitivitate, analize de meta-regresie și efectul studiilor mici

Analizele de sensibilitate au sugerat o influență limitată a statusului de validitate a instrumentelor de măsurare a empatiei (validate sau ad-hoc) și a informatorului (auto-raportare sau raportare externă) asupra acestor asocieri. Singura excepție notabilă a fost îmbunătățirea minimă a coeficientului de corelație pentru susținători ai agresorului atunci când au fost excluse instrumentele ad-hoc pentru empatia afectivă. Ușoara creștere a mărimii efectelor atunci când au fost eliminate instrumentele ad-hoc pentru empatie reflectă modul în care nivelurile mai ridicate de variabilitate între instrumentele de empatie, respectiv utilizarea unor instrumente nestandardizate sau nevalidate pot afecta negativ rezultatele (Sesso et al., 2021).

Mai mult, nu a fost identificat niciun efect de moderare semnificativ în oricare dintre asocierile investigate și nu a fost găsită nicio dovadă a biasului de publicare. Un potențial motiv pentru lipsa efectelor de moderare ar putea fi legat de nivelurile scăzute ale varianței între studiile incluse. Într-adevăr, majoritatea studiilor s-au bazat pe eșantioane din aceeași categorie de vârstă, inclusiv preadolescenți și adolescenți, și au inclus procente similare de fete. Absența dovezilor care să susțină prezența unui bias de publicare permite încredere în rezultatele obținute. Totuși, rezultatele bazate pe un număr mic de studii ar trebui tratate cu prudență.

Implicații, limite și direcții viitoare de cercetare

Rezultatele meta-analizei și ale analizei sistematice actuale evidențiază câteva implicații importante, atât teoretice cât și practice. Din punct de vedere teoretic, este important să privim empatia ca pe un construct multidimensional, nu unul singular. Empatia cognitivă și cea afectivă par să aibă contribuții distincte în ceea ce privește comportamentul martorilor. Mai exact, empatia afectivă pare să exercite o influență mai mare asupra comportamentului apărătorilor, al martorilor pasivi și al susținătorilor agresorilor, comparativ cu empatia cognitivă. Implicațiile practice vizează intervențiile anti-bullying, în special

cele axate pe intervenția martorilor (Garandeanu et al., 2022). În anumite situații, instruirea bazată pe empatia afectivă poate fi mai benefică pentru martori.

Studiul de față prezintă câteva limitări. În primul rând, nu am identificat niciun efect de moderare bazat pe factorii de moderare testați. Acest fapt ar putea indica o lipsă de variație în studiile incluse, lucru probabil, având în vedere că, de exemplu, empatia se dezvoltă în timp (Dorris et al., 2022), iar frecvența bullying-ului atinge, de regulă, un vârf în jurul vârstei de 13 ani (López-Castro et al., 2023). Studii viitoare ar putea investiga diferite intervale de vârstă, traiectoriile de dezvoltare ale empatiei și implicarea martorilor pe parcursul copilăriei, iar viitoare meta-analize ar putea explora moderatori suplimentari, cum ar fi diferențele culturale, statutul socio-economic sau dinamica de grup. În al doilea rând, au fost incluse doar date transversale sau din primul val, motiv pentru care nu poate fi determinată direcționalitatea sau cauzalitatea dintre empatia cognitivă, empatia afectivă și implicarea în rolul de martor. Studiile longitudinale viitoare ar trebui să abordeze aceste lacune. În cele din urmă, unele analize s-au bazat pe un număr limitat de studii, ceea ce impune precauție în interpretarea rezultatelor. Studiile viitoare ar putea investiga nu doar apărătorii, ci și martorii pasivi și susținătorii agresorilor, pentru a compensa lipsa de date extinse referitoare la aceste roluri de martor.

Această meta-analiză susține asocierea dintre empatia cognitivă și afectivă și implicarea în rolul de martor. Apărarea a fost pozitiv asociată cu ambele tipuri de empatie, având o relație mai puternică cu empatia afectivă. Comportamentul de martor pasiv a fost asociat negativ doar cu empatia afectivă, existând o legătură mică, negativă și ne semnificativă cu empatia cognitivă. În privința implicării ca susținător al agresorului, empatia afectivă a prezentat asocieri negative semnificative. Deși analizele de moderare nu au arătat un efect semnificativ, analizele de sensibilitate au indicat o îmbunătățire limitată pentru martori pasivi și susținătorii agresorilor atunci când instrumentele ad-hoc de empatie au fost excluse. Rezultatele noastre subliniază importanța distincției dintre empatia cognitivă și cea afectivă în studiile viitoare și necesitatea abordării multiplelor roluri ale martorilor, dincolo de cel de apărător.

3.2. Studiul 2: Invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp pentru Scala Empatiei de Bază (Basic Empathy Scale – BES)

3.2.1. Introducere

Studii recente au revizuit instrumentele de măsurare a empatiei la tineri (Bayne et al., 2024; Neary, 2023; Sesso et al., 2021). Autorii au identificat limite ale instrumentelor, inclusiv o variabilitate ridicată a definițiilor empatiei, instrumentele mai vechi incluzând itemi care reflectă empatia și constructe asociate precum simpatia, și evaluând empatia ca fiind un concept singular, nu multidimensional (Neary, 2023). Instrumentele nu iau în considerare nici vârsta, nici stadiul de dezvoltare al copilului evaluat (Bayne et al., 2024), respectiv nici nu se aliniază cu contextul și obiectivele studiilor în care au fost utilizate (Sesso et al., 2021). Aceste limitări pot îngreuna înțelegerea complexității empatiei și relația sa cu alte constructe, în special cele ce țin de dezvoltarea armonioasă a copiilor și adolescenților, incluzând interacțiunile sociale, comportamentul prosocial, cât și cele legate de bullying, agresivitate sau comportamente antisociale. Basic Empathy Scale (BES), dezvoltată de Jolliffe și Farrington (2006a) depășește mai multe dintre aceste limite. BES conține douăzeci de itemi, nouă pentru empatie cognitivă și unsprezece pentru empatie afectivă. Analiza factorială a confirmat soluția cu doi factori, furnizând scoruri atât pentru cele două tipuri de empatie, cât și pentru empatia generală. Concepută pentru adolescenți, facilitează asocierea dintre empatie și comportamentele antisociale și este potrivită pentru copiii mai mari, ținând cont de vârstă și nivelul de dezvoltare. BES evaluează empatia ca un construct multidimensional, incluzând itemi ce vizează emoții specifice precum: frica, tristețea, furia și fericirea, alături de itemi generali de empatie. Astfel, itemii sunt în concordanță cu Modelul Percepție-Acțiune (PAM) al empatiei, care presupune specificitatea emoțională (Preston & de Waal, 2002). Dovezile susțin specificitatea ajutorului indus de empatie (Dovidio et al., 1990), deoarece oamenii tind să ajute persoane cu probleme similare. BES a fost concepută pentru a limita răspunsurile dezirabile social, permițând astfel răspunsuri mai precise.

BES a fost tradusă și utilizată pe eșantioane din Slovacia (Čavojová et al., 2012), Spania (Villadangos et al., 2016), Brazilia (Lopes Loureto et al., 2022) și China (Geng et al., 2012). O versiune cu șapte itemi a fost testată pe adolescenți și tineri adulți implicați în găști infracționale din Salvador (Salas-Wright et al., 2013), rezultatele indicând proprietăți psihometrice bune. Alte adaptări au dus la versiuni mai scurte, din cauza încărcării scăzute a unor itemi pe factori (Anastácio et al., 2016; Pechorro et al., 2015). Cabedo-Peris et al. (2021) au realizat o analiză sistematică și o meta-analiză privind generalizarea fidelității, demonstrând o rezultate bune ale fidelității pentru subscalele de empatie cognitivă și afectivă. Totuși, eterogenitatea ridicată asociată mărimii efectului nu a fost explicată de diferența dintre eșantioane generale și speciale (participanți cu caracteristici clinice sau cu implicare judiciară) ceea ce sugerează că alți moderatori, precum limba instrumentului, ar putea explica această variație.

Studiile care au investigat structura factorială a scalei au arătat rezultate contradictorii (Cabedo-Peris et al., 2021; Zych et al., 2022). Unele cercetări au confirmat structura bidimensională a BES (de exemplu, Albiero et al., 2009; D'Ambrosio et al., 2009; Villadangos et al., 2016), în timp ce altele au păstrat soluția cu doi factori după eliminarea itemilor cu încărcături factoriale mai mici (de exemplu, Heynen et al., 2016; Pechorro et al., 2015; You et al., 2018), a itemilor formulați negativ (Zych

et al., 2022), a itemilor care nu erau reprezentativi pentru construct (Anastácio et al., 2016) sau a celor cu putere discriminativă scăzută (Lopes Loureto et al., 2022). Herrera-López et al. (2017) au testat o structură tridimensională, obținând rezultate superioare comparativ cu modelul inițial în doi factori. Cele trei dimensiuni au fost: contaminarea emoțională, empatia cognitivă și detașarea emoțională. Rezultate similare au fost găsite de Bensalah et al. (2016) la o versiune franceză pentru copii a BES și de Chokri et al. (2024) la copii vorbitori de arabă, confirmând indici buni de potrivire pentru modelul cu trei factori. Aceste componente ale empatiei se bazează pe progrese teoretice și neurologice recente (Decety & Jackson, 2004). Autorii acestora propun că empatia cuprinde trei componente: împărtășirea afectivă între persoane, conștientizarea diferenței dintre sine și celălalt și flexibilitatea mentală, care interacționează și corespund modelelor în trei factori menționate anterior.

Invarianța de măsurare bazată pe vârstă și gen a fost investigată pe eșantioane din Portugalia, Slovacia, Spania, Statele Unite ale Americii, Brazilia și Coreea, demonstrând că BES măsoară în mod egal empatia cognitivă și afectivă în diferite populații (Anastácio et al., 2016; Čavojská et al., 2012; Herrera-López et al., 2017b; McLaren et al., 2019; Salas-Wright et al., 2013; You et al., 2018). Deoarece diferențele în empatie între vârstă și gen sunt susținute de studii anterioare, stabilirea dacă acestea reflectă diferențe fundamentale ale constructului neobservat sau constituie artefacte de măsurare sporește acuratețea comparațiilor între subgrupuri (Benenson et al., 2021; Dadds et al., 2008; Geng et al., 2012; Trentini et al., 2022). Totuși, invarianța de măsurare a scalei BES în funcție de gen și vârstă este limitată la eșantioane din țări europene individualiste (Anastácio et al., 2016; Čavojská et al., 2012; Herrera-López et al., 2017b; McLaren et al., 2019; Salas-Wright et al., 2013). Diferențele culturale în empatie arată tipare distincte între țările colectiviste și cele individualiste (Jami et al., 2024). Dovezile din 63 de țări au arătat scoruri mai mari de empatie dispozițională în țările cu un nivel ridicat de colectivism (Chopik et al., 2017). Unele studii au identificat scoruri de empatie mai mari în țările individualiste (Jami et al., 2019), în timp ce Birkett (2014) nu a găsit diferențe între eșantioanele colectiviste și cele individualiste. Totuși, unele date indică scoruri mai mari la stres personal, o subcomponentă a empatiei afective, în culturile asiatice, colectiviste, decât în cele occidentale, individualiste (Birkett, 2014; Cassels et al., 2010). Aceste studii au relevat o preocupare empatică mai crescută în eșantioanele individualiste. Adoptarea perspectivei celuilalt, o fațetă a empatiei cognitive, a fost mai pronunțată în culturile colectiviste (Jami et al., 2019).

Deși invarianța de măsurare în funcție de vârstă și gen a fost testată în diverse eșantioane, invarianța de măsurare bazată pe timp rămâne nedemonstrată. Dovezile arată că empatia crește de-a lungul vieții, generațiile tinere manifestând o empatie mai ridicată decât cele mai în vârstă (Oh et al., 2020). O altă grupare relevantă se referă la mediul urban versus rural. Adolescenții din mediul rural au înregistrat scoruri medii mai mari la empatia generală în comparație cu cei din mediul urban (Kaushik et al., 2020). Datele au arătat că empatia are un efect mai puternic asupra comportamentului prosocial al adolescenților din mediul rural decât asupra celor din mediul urban (Nikmah, 2019).

Studiul prezent analizează proprietățile psihometrice ale BES la adolescenții români. Dovezile arată existența unor diferențe la nivel de empatie între grupuri. Totuși, nu există date privind invarianța de măsurare a scalei BES în funcție de gen, vârstă, mediu și timp într-un eșantion colectivist european. Ne propunem să abordăm aceste goluri din literatură. Primul nostru obiectiv este să testăm structura internă bifactorială originală a BES. Al doilea scop este să testăm invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. În al treilea rând, vom oferi dovezi privind fidelitatea prin valorile consistenței interne și validitatea convergentă prin examinarea asocierilor dintre empatie, comportamentul prosocial și problemele de internalizare, precum și validitatea divergentă prin examinarea asocierii cu problemele de externalizare.

3.2.2. Metode

Participanți

Studiul actual a inclus un eșantion de conveniență format din 543 de participanți, cu vârste cuprinse între 11 și 15 ani, iar vârsta medie a fost de 12,75 ani ($SD = 1,02$). Din întregul eșantion, 416 participanți au completat chestionarele la ambele momente de timp (T1 și T2), iar 127 au completat doar prima rundă de chestionare (T1). Au fost create două grupe de vârstă, una incluzând copii cu vârste între 11-12 ani și cealaltă incluzând participanți cu vârste între 13-15 ani, pentru a testa invarianța de măsurare între grupe de vârstă. Din totalul eșantionului, 48,8% au fost fete și 50,8% au fost băieți. Majoritatea participanților au declarat că locuiesc în mediul urban (62,1%).

Procedură

Participanții au fost recrutați din 10 școli publice din diferite județe ale României. Fiecare școală a fost contactată și a primit o invitație de a participa la studiu. Părinții au fost informați despre studiu și li s-a solicitat să ofere consimțământ informat. Copiii ai căror părinți au fost de acord să participe au primit ulterior instrucțiuni privind completarea chestionarelor. Datele au fost colectate în două etape, prima între mai și iunie 2022, iar cea de-a doua între noiembrie 2022 și ianuarie 2023. Toți copiii au fost informați că răspunsurile lor sunt confidențiale și că au dreptul să se retragă din studiu în orice moment. Datele au fost colectate în timpul orelor de curs, sub supravegherea unui cercetător instruit. Chestionarele au fost completate în format online.

Instrumente

Scala Empatiei de Bază (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006a) este o scală de douăzeci de itemi care măsoară atât empatia afectivă, cât și pe cea cognitivă. Scorurile pe subscale se obțin prin însumarea scorurilor celor 11 itemi afectivi și a celor 9 itemi cognitivi. De asemenea, poate oferi un scor general de empatie prin însumarea tuturor scorurilor itemilor, într-un interval de la 20 la 100. Pentru a obține o versiune românească a BES, am tradus inițial itemii BES din engleză în română. Această versiune

tradusă a fost apoi tradusă în engleză de către un alt cercetător român bilingv. Ultima versiune tradusă a fost comparată cu versiunea originală a BES. Versiunea românească a BES a fost evaluată ca fiind satisfăcătoare. În eșantionul nostru, consistența internă a fost de 0,72 pentru empatia afectivă, 0,78 pentru empatia cognitivă și 0,76 pentru empatia totală la T1 și 0,73 pentru empatia afectivă, 0,76 pentru empatia cognitivă și 0,75 pentru empatia totală la T2.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (SDQ) (Goodman, 1997) este un chestionar de screening comportamental împărțit în 5 scale: probleme emoționale, probleme de conduită, hiperactivitate, probleme cu colegii și scala prosocială. Fiecare scală conține 5 itemi, care sunt notați astfel: 0 = “Nu este adevărat”, 1 = “Parțial adevărat” și 2 = “Cu siguranță adevărat”. Scorurile pentru fiecare scală din SDQ pot fi utilizate individual sau combinate. Scorurile de externalizare se obțin prin însumarea scalelor de conduită și hiperactivitate, iar scorurile de internalizare se obțin prin însumarea scalelor de probleme emoționale și de relaționare cu colegii. Scorurile de externalizare și de internalizare pot varia de la 0 la 20. Un scor total de dificultate poate fi de asemenea calculat prin însumarea tuturor scalelor, cu excepția scalei prosociale. Scorurile totale de dificultate pot varia de la 0 la 40. Consistența internă în eșantionul nostru a fost de 0,68 pentru comportamentul prosocial, 0,69 pentru problemele de externalizare și 0,74 pentru problemele de internalizare.

Analiza datelor

Statisticile descriptive au fost calculate folosind IBM SPSS Statistics (versiunea 26) și JASP (versiunea 0.19.3). Pentru analizele factoriale și invarianța de măsurare am utilizat Mplus (versiunea 8.11) (Muthén & Muthén, 1998). Pentru a testa asumptia de normalitate, am evaluat asimetria (Skewness) și kurtosisul (Kurtosis) pentru fiecare item la T1 și T2. Testul lui Mardia pentru normalitate multivariată a fost calculat pentru ambele momente de timp. Itemii la T1 (Mardia Skewness = 19.601, $p < .001$ și Mardia Kurtosis = 213.108, $p < .001$) și T2 (Mardia Skewness = 21.748, $p < .001$ și Mardia Kurtosis = 217.949, $p < .001$) au indicat o distribuție multivariată non-normală. Estimarea pe baza indicatorului maximum likelihood a fost utilizată în toate modelele. Am testat modelul bifactorial original BES (Jolliffe & Farrington, 2006a) prin Analiză Factorială Confirmatorie (CFA). Adecvarea modelului a fost evaluată folosind: testul chi-pătrat (χ^2) (Satorra & Bentler, 2001), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Steiger, 1998), Indicele Comparativ de Potrivire (CFI) (Bentler, 1990) și Standardized Root Mean Square Residual SRMR (Ximénez et al., 2022). Potrivirea modelului a fost considerată bună dacă RMSEA < 0.08 (Awang, 2012), CFI > 0.90 (Schumacker & Lomax, 2010) și SRMR < 0.08 (Byrne, 1994). Am analizat χ^2 , însă, datorită sensibilității acestuia la mărirea eșantionului (Alavi et al., 2020), în deciziile finale am analizat colectiv ceilalți indicatori.

Pentru a testa invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp am utilizat Analiză Factorială Confirmatorie pe Grupuri Multiple (MG-CFA). Conform lui Widaman și Reise (1997), patru etape testează invarianța de măsurare: invarianța configurată, invarianța factorială slabă sau metrică, invarianța factorială puternică sau scalară și invarianța strictă sau reziduală. Aceste modele au fost testate secvențial cu modele din ce în ce mai restrictive. Mai întâi, am testat invarianța configurată, examinând dacă constructele au același tipar de itemi liberi și fixați între grupuri (fete vs. băieți, 11-12 ani vs. 13-15 ani, urban vs. rural) la ambele momente, T1, T2 și de-a lungul timpului. În al doilea rând, am evaluat invarianța metrică – echivalența coeficienților de încărcare factorială. Apoi, am testat invarianța scalară, indicând că diferențele de scor pot fi atribuite diferențelor reale ale constructului latent. Decizia de a accepta sau respinge un model de invarianță a măsurătorii s-a bazat pe mai mulți indicatori, conform recomandărilor lui Putnick și Bornstein (2016). Invarianța de măsurare a fost confirmată dacă delta χ^2 ($\Delta\chi^2$) nu a fost semnificativă, Δ CFI a fost mai mic de 0.010 (Cheung & Rensvold, 2002), Δ RMSEA a fost mai mic de 0.015 și Δ SRMR a fost mai mic de 0.030 pentru invarianța metrică și mai mic de 0.015 pentru invarianța scalară sau reziduală (Chen, 2007). Atunci când delta χ^2 și un alt indicator nu au fost optime, decizia s-a bazat în principal pe Δ RMSEA și pe celălalt indice de potrivire alternativ, deoarece Δ RMSEA este mai puțin sensibil la eșantioane mari (Schermmelleh-Engel et al., 2003). Am calculat diferențele dintre mediile latente acolo unde testele au confirmat invarianța de măsurare.

3.2.3. Rezultate

Statistici descriptive

Statisticile descriptive pentru versiunea românească a BES sunt prezentate în Tabelul 3.2 pentru fiecare item la ambele momente de timp, T1 și T2. Scalele și mediile generale ale BES sunt următoarele: media empatiei afective la T1 a fost 17,74 ($SD = 5,12$), empatia cognitivă la T1 a fost 24,73 ($SD = 4,02$), media totală a empatiei la T1 a fost 42,47 ($SD = 7,27$), media empatiei afective la T2 a fost 17,23 ($SD = 5,23$), empatia cognitivă la T2 a fost 24,51 ($SD = 3,89$), iar media empatiei totale la T2 a fost 41,73 ($SD = 7,24$).

Tabel 3.2

Analize descriptive pentru Basic Empathy Scale (BES) la T1 și T2

	BES T1				BES T2			
	Medie	SD	Skewness	Kurtosis	Medie	SD	Skewness	Kurtosis
Empatie afectivă								
Item 02	3.42	1.684	-0.509	-0.828	3.272	1.741	-0.383	-1.01
Item 04	2.74	2.1	0.193	-1.314	2.481	2.125	0.448	-1.209
Item 05	2.652	1.641	0.302	-0.94	2.642	1.615	0.314	-0.889

Item 11	3.125	2.025	-0.183	-1.264	3.058	2.223	-0.134	-1.37
Item 15	2.794	1.49	0.095	-0.904	2.788	1.599	0.131	-0.95
Item 17	3.024	1.353	-0.033	-0.643	2.986	1.346	-0.092	-0.654
Empatie cognitivă								
Item 03	4.523	0.633	-2.184	5.653	4.382	0.9	-1.925	3.71
Item 09	4.022	1.06	-1.198	1.15	3.976	1.014	-1.04	0.887
Item 10	3.93	1.026	-0.901	0.47	3.93	0.921	-0.808	0.412
Item 12	3.702	1.185	-0.698	0.004	3.736	1.012	-0.714	0.296
Item 14	4.322	0.83	-1.732	3.313	4.344	0.668	-1.394	2.213
Item 16	4.23	0.859	-1.43	2.131	4.139	0.937	-1.251	1.476

Notă. SD = abatere standard.

Analiză factorială confirmatorie

Soluția cu doi factori a fost testată în mai multe analize factoriale confirmatorii pentru fiecare moment de timp. Versiunea originală a BES a generat indici de potrivire sub nivelul acceptabil și încărcări factoriale scăzute pentru unii dintre itemi. Itemii formulați negativ și codați invers, în special itemii 1, 6, 7, 8, 13, 18, 19, 20, au fost cei mai problematici și, prin urmare, au fost eliminați din versiunea românească a BES. Probleme similare cu acești itemi au fost întâmpinate și în evaluările anterioare ale structurii factoriale BES (Anastácio et al., 2016; Heynen et al., 2016; Salas-Wright et al., 2013). Modelele testate ulterior au prezentat potriviri adecvate atât pentru T1 ($\chi^2 = 190.602$, $df = 53$, $p > .05$, CFI = 0.095, RMSEA interval de încredere (IC) 90% = 0.069 [0.059, 0.080], SRMR = 0.057), cât și pentru T2 ($\chi^2 = 133.191$, $df = 53$, $p > .05$, CFI = 0.920, RMSEA IC 90% = 0.060 [0.048, 0.073], SRMR = 0.055). Structura factorială a BES la T1 și T2, incluzând încărcările factoriale nestandardizate, eroarea standard, încărcările factoriale standardizate și R pătrat, este prezentată în Tabelul 3.3. Încărcările factoriale au fost satisfăcătoare, cu valori peste pragul general acceptat de 0,5 (Hair et al., 2006), cu excepția itemului 4, care a avut totuși o valoare acceptabilă de 0,45. Corelația dintre factori a fost 0,303, $p < .001$.

Tabel 3.3

Estimarea CFA a încărcărilor factoriale nestandardizate, standardizate și a valorii R pătrat pentru BES la T1 și T2

Structură factorială BES T1					Structură factorială BES T2			
	Încărcări factoriale nestandardizate	Eroare standard	Încărcări factoriale standardizate	R pătrat	Încărcări factoriale nestandardizate	Eroare standard	Încărcări factoriale standardizate	R pătrat
Empatie afectivă								
Item 02	-	-	0.519	0.269	-	-	0.532	0.283
Item 04	0.989	0.133	0.459	0.211	1.007	0.148	0.484	0.235
Item 05	1.223	0.13	0.643	0.413	1.08	0.136	0.596	0.355
Item 11	1.213	0.141	0.574	0.329	1.208	0.162	0.568	0.323
Item 15	1.04	0.121	0.574	0.329	1.051	0.133	0.583	0.34
Item 17	1.044	0.115	0.604	0.365	1.02	0.123	0.617	0.381
Empatie cognitivă								
Item 03	-	-	0.555	0.308	-	-	0.482	0.233
Item 09	1.564	0.145	0.67	0.45	1.441	0.175	0.655	0.429
Item 10	1.438	0.143	0.626	0.392	1.318	0.17	0.629	0.395
Item 12	1.301	0.144	0.527	0.278	1.427	0.185	0.649	0.421
Item 14	1.407	0.129	0.682	0.464	1.055	0.138	0.591	0.349
Item 16	1.389	0.132	0.661	0.437	1.207	0.159	0.571	0.326

Notă. BES = Basic Empathy Scale

Invarianța de măsurare

Folosind modelul cu doi factori, am testat invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp, la ambele momente, T1 și T2. Mai întâi, am testat potrivirea modelului pentru fiecare subgrup: fete, băieți, adolescenți cu vârste între 11 și 13 ani, adolescenți cu vârste între 13 și 15 ani, din mediul urban și rural. Rezultatele sunt prezentate în tabelul corespunzător pentru fiecare categorie (Tabelul 3.4, Tabelul 3.5 și Tabelul 3.6). Deși valorile chi-pătrat au fost toate semnificative, acest lucru ar putea fi atribuit dimensiunii mari a eșantionului nostru și sensibilității testului chi-pătrat la abateri minore față de ceea ce ar putea fi considerat un model ideal (Chen, 2007). Totuși, indicatorii alternativi de potrivire, respectiv CFI, RMSEA și SRMR, au oferit toate valori acceptabile. În continuare, au fost testate invarianța configurată, metrică și scalară pentru fiecare categorie.

Invarianța de măsurare pentru gen

Tabelul 3.4 rezumă rezultatele privind invarianța de măsurare pentru gen la T1 și T2. Modelul configurat a arătat indici de potrivire buni la ambele momente de timp. Similar cu cazul CFA-urilor de subgrup, testul chi-pătrat a fost semnificativ, valorile CFI au fost ușor sub pragul de 0,90, însă valorile RMSEA și SRMR au fost ambele sub valoarea limită de 0,80, indicând astfel că o structură factorială similară este prezentă între grupuri. Rezultate similare au fost obținute pentru invarianța metrică și scalară la T1 și T2. La compararea modelelor configurale și metrice, $\Delta\chi^2$ nu a fost semnificativ la niciunul dintre cele două momente (T1: $\Delta\chi^2 = 17,467$, $p > .05$; T2: $\Delta\chi^2 = 10,207$, $p > .05$), iar diferențele în CFI, RMSEA și SRMR au fost sub valorile limită stabilite. Prin urmare, am decis să acceptăm acest model constrâns și am confirmat invarianța metrică între genuri la T1 și T2. În comparația dintre modelele metrice și scalare, $\Delta\chi^2$ a fost semnificativ la ambele momente (T1 $\Delta\chi^2 = 40,962$, $p < .05$; T2 $\Delta\chi^2 = 47,443$, $p < .05$) și ΔCFI a fost peste valoarea limită de 0,01. Totuși, diferențele în RMSEA și SRMR au fost acceptabile, astfel că am decis să acceptăm și modelele scalare. Încărcările factoriale echivalente sunt confirmate între grupuri.

Diferențele de medii latente pentru empatia afectivă și cognitivă au fost estimate. La T1, pentru empatia afectivă, băieții au prezentat o diferență medie semnificativ mai mică de -0,571 ($SE = 0,075$, $t = -7,642$, $p < .001$) comparativ cu fetele, însă nu au existat diferențe semnificative pentru empatia cognitivă -0,057 ($SE = 0,043$, $t = -1,321$, $p = .186$). La al doilea moment de timp (T2), diferența medie în empatia afectivă a fost de -0,624 ($SE = 0,089$, $t = -6,982$, $p < .001$), iar în empatia cognitivă a fost de -0,157 ($SE = 0,054$, $t = -2,893$, $p < .05$). Ambele au fost semnificative, indicând că băieții au prezentat niveluri mai scăzute atât la empatia afectivă, cât și la cea cognitivă comparativ cu fetele.

Tabel 3.4

Rezultatele invarianței de măsurare pentru gen

	χ^2	df	CFI	RMSEA [CI90%]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Decizie
T1												
Fete	157.108	53	0.843	0.086 [0.071, 0.102]	0.063							
Băieți	102.442	53	0.929	0.058 [0.041, 0.075]	0.061							
Configural	259.549	106	0.886	0.073 [0.062, 0.084]	0.062							
Metric	277.016	116	0.881	0.072 [0.061, 0.083]	0.070	17.467	10	0.065	-0.005	-0.001	0.008	Acceptare
Scalar	317.978	126	0.858	0.075 [0.065, 0.085]	0.078	40.962	10	0.000	-0.023	0.003	0.008	Acceptare
T2												
Fete	102.992	53	0.861	0.067 [0.047, 0.086]	0.059							
Băieți	92.303	53	0.925	0.060 [0.039, 0.081]	0.076							
Configural	195.295	106	0.899	0.064 [0.050, 0.078]	0.068							
Metric	205.502	116	0.899	0.061 [0.047, 0.075]	0.076	10.207	10	0.423	0.000	-0.003	0.008	Acceptare
Scalar	252.945	126	0.856	0.070 [0.057, 0.082]	0.085	47.443	10	0.000	-0.043	0.009	0.009	Acceptare

Notă. T1 mărime eșantion: n fete = 265, n băieți = 276; T2 mărime eșantion: n fete = 211, n băieți = 203; χ^2 = chi-pătrat; df = grad de libertate; CFI = indice de potrivire comparativă; RMSEA = eroarea medie pătratică de aproximare; CI90% = interval de încredere 90%; SRMR = standardized root mean square residual; $\Delta\chi^2$ = diferența chi-square; ΔCFI = diferența CFI; $\Delta RMSEA$ = diferența RMSEA.

Invarianța de măsurare pentru vârstă

Tabelul 3.5 conține rezultatele statisticilor medii de potrivire ale invarianței de măsurare în funcție de vârstă. Modelul configurat prezintă indici buni de potrivire; chi-pătrat este semnificativ la ambele momente temporale, CFI este aproape de 0,9, iar RMSEA și SRMR se află sub valoarea stabilită de 0,08. La T1, atât diferențele dintre modelul configurat și cel metric, cât și diferențele dintre modelul metric și cel scalar se încadrează în cerințele pentru acceptarea modelelor corespunzătoare. $\Delta\chi^2$ nu este semnificativ, iar diferențele în CFI, RMSEA și SRMR sunt sub valorile limită de 0,01 pentru ΔCFI , 0,015 pentru $\Delta RMSEA$ și 0,030 pentru invarianța metrică și 0,015 pentru invarianța scalară pentru $\Delta SRMR$. Prin urmare, se confirmă dovada invarianței configurale, metrice și scalare în funcție de vârstă la T1.

Diferențele dintre modelele configurat și metric la T2 au fost conforme așteptărilor, incluzând un $\Delta\chi^2$ nesemnificativ și diferențe în CFI, RMSEA și SRMR sub valorile limită. În consecință, am acceptat modelul metric al invarianței. Diferențele dintre modelele metric și scalar au arătat un $\Delta\chi^2$ semnificativ, un CFI peste valoarea limită și $\Delta RMSEA$, respectiv $\Delta SRMR$ sub valorile limită așteptate, astfel că am acceptat modelul scalar.

Diferențele medii latente la T1 nu au fost semnificative nici pentru empatia afectivă (diferență medie = 0,089, $SE = 0,068$, $t = 1,315$, $p = .188$), nici pentru empatia cognitivă (diferență medie = 0,023, $SE = 0,042$, $t = 0,541$, $p = .588$), sugerând lipsa unor diferențe între grupul tânăr și cel mai în vârstă. În mod similar, la T2 s-au obținut rezultate nesemnificative (diferență medie pentru empatia afectivă = 0,035, $SE = 0,080$, $t = 0,436$, $p = .663$ și diferență medie pentru empatia cognitivă = 0,070, $SE = 0,053$, $t = 1,325$, $p = .185$). Aceste rezultate indică faptul că nu există diferențe legate de empatia cognitivă sau afectivă între adolescenții mai tineri și cei mai în vârstă la niciunul dintre momentele analizate.

Table 3.5

Rezultatele invarianței de măsurare pentru vârstă

	χ^2	df	CFI	RMSEA [CI90%]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Decizie
T1												
< 13 years	121.226	53	0.887	0.074 [0.056, 0.091]	0.070							
≥ 13 years	163.229	53	0.875	0.082 [0.068, 0.097]	0.064							
Configural	284.455	106	0.880	0.079 [0.068, 0.090]	0.066							
Metric	293.946	116	0.880	0.075 [0.065, 0.086]	0.071	9.491	10	0.486	0.000	-0.004	0.005	Accept
Scalar	303.085	126	0.881	0.072 [0.062, 0.082]	0.073	9.139	10	0.519	0.001	-0.003	0.002	Accept
T2												
< 13 years	112.568	53	0.875	0.078 [0.058, 0.098]	0.075							
≥ 13 years	97.601	53	0.920	0.060 [0.041, 0.079]	0.056							
Configural	210.169	106	0.899	0.069 [0.055, 0.082]	0.065							
Metric	223.697	116	0.896	0.067 [0.054, 0.080]	0.076	13.528	10	0.196	-0.003	-0.002	0.011	Accept
Scalar	246.621	126	0.883	0.068 [0.055, 0.080]	0.083	22.924	10	0.011	-0.013	0.001	0.007	Accept

Notă. T1 mărime eșantion: $n < 13$ ani = 237, $n \geq 13$ ani = 306; T2 mărime eșantion: $n < 13$ ani = 184, $n \geq 13$ ani = 232; χ^2 = chi-pătrat; df = grad de libertate; CFI = indice de potrivire comparativă; RMSEA = eroarea medie pătratică de aproximare; CI90% = interval de încredere 90%; SRMR = standardized root mean square residual; $\Delta\chi^2$ = diferența chi-square; ΔCFI = diferența CFI; $\Delta RMSEA$ = diferența RMSEA.

Invarianța de măsurare pentru mediu

Statisticile de potrivire pentru invarianța de măsurare între medii sunt prezentate în Tabelul 3.6. Invarianța de măsurare la nivel configural, metric și scalar pentru T1 și T2 a produs valori adecvate ale indicilor de potrivire a modelului. La fel ca în modelele anterioare, chi-pătrat a fost semnificativ la ambele momente de timp, însă valorile CFI au fost ușor sub prag doar pentru valorile de la T1, în timp ce la T2 au depășit 0.90. Comparațiile dintre modelul configural și cel metric, precum și cele dintre modelul metric și cel scalar, au prezentat toate diferențe satisfăcătoare la ambele momente de timp, urmând criteriile propuse. Toate valorile $\Delta\chi^2$ au fost nesemnificative, iar ΔCFI , $\Delta RMSEA$ și $\Delta SRMR$ au fost sub valorile limită stabilite. Prin urmare, referitor la invarianța măsurării între medii, s-a obținut echivalență între grupuri la nivel scalar. Aceasta indică faptul că diferențele medii în constructul latent reflectă toate diferențele din varianța comună dintre itemi.

Diferențele de medii latente nu arată diferențe semnificative în empatia afectivă la T1 între adolescenții din mediul rural versus urban (diferență medie = -0.020, $SE = 0.071$, $t = -0.287$, $p = .774$), dar au evidențiat o diferență semnificativă pentru empatia cognitivă, adolescenții din mediul rural prezentând niveluri mai scăzute de empatie cognitivă comparativ cu adolescenții din mediul urban (diferență medie = -0.092, $SE = 0.046$, $t = -2.010$, $p < .05$). Rezultatele pentru T2 nu indică diferențe de medii latente la nivelul empatiei afective (diferență medie = 0.084, $SE = 0.082$, $t = 1.019$, $p = .308$), nici la nivelul empatiei cognitive (diferență medie = -0.041, $SE = 0.053$, $t = -0.783$, $p = .434$).

Tabel 3.6*Rezultatele invarianței de măsurare pentru mediu*

	χ^2	df	CFI	RMSEA [CI90%]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$	Decizie
T1												
Urban	141.723	53	0.877	0.070 [0.057 0.085]	0.063							
Rural	110.425	53	0.920	0.073 [0.053 0.092]	0.061							
Configural	252.148	106	0.899	0.071 [0.060 0.083]	0.062							
Metric	265.166	116	0.896	0.069 [0.058 0.080]	0.070	13.018	10	0.223	-0.003	-0.002	0.007	Acceptare
Scalar	271.369	126	0.899	0.065 [0.055 0.076]	0.078	6.203	10	0.798	0.003	-0.004	0.000	Acceptare
T2												
Urban	124.352	53	0.874	0.074 [0.057 0.091]	0.059							
Rural	80.736	53	0.940	0.055 [0.028 0.078]	0.076							
Configural	205.088	106	0.903	0.067 [0.053 0.081]	0.068							
Metric	215.590	116	0.903	0.064 [0.051 0.077]	0.076	10.502	10	0.398	0.000	-0.003	0.006	Acceptare
Scalar	227.836	126	0.901	0.062 [0.049 0.075]	0.085	12.246	10	0.269	-0.002	-0.002	0.003	Acceptare

Notă. T1 mărime eșantion: n urban = 337, n rural = 206; T2 mărime eșantion: n urban = 244, n rural = 172; χ^2 = chi-pătrat; df = grad de libertate; CFI = indice de potrivire comparativă; RMSEA = eroarea medie pătratică de aproximare; CI90% = interval de încredere 90%; SRMR = standardized root mean square residual; $\Delta\chi^2$ = diferența chi-square; ΔCFI = diferența CFI; $\Delta RMSEA$ = diferența RMSEA.

Invarianța de măsurare pentru timp

Rezultatele privind invarianța de măsurare în timp sunt prezentate în Tabelul 3.7. Valorile globale de potrivire a modelului pentru fiecare moment temporal au fost abordate într-o secțiune anterioară referitoare la Analiza Factorială Confirmatorie. Modelele configural, metric și scalar au indicat indici adecvați de potrivire. Diferențele dintre modelul configural și cel metric sunt conforme cu așteptările, valorile $\Delta\chi^2$ nu sunt semnificative, iar ΔCFI , $\Delta RMSEA$ și $\Delta SRMR$ au fost toate sub valorile prag stabilite, confirmând prezența invarianței de măsurare la nivel metric. Comparând modelele metric și scalar, $\Delta\chi^2$ a devenit semnificativ, însă restul indicatorilor au rămas sub valorile prag. Prin urmare, am decis să acceptăm modelul și la nivel scalar, stabilind invarianța scalară a pentru timp.

Diferențele mediilor latente relevă rezultate semnificative pentru empatia afectivă de -0,071 ($SE = 0,034$, $t = -2,081$, $p < .05$), indicând faptul că nivelurile de empatie afectivă la T2 au fost semnificativ mai scăzute decât cele obținute la T1. Nu au fost identificate diferențe semnificative ale mediilor latente pentru empatia cognitivă (diferență medie = 0,025, $SE = 0,025$, $t = -1,003$, $p = .316$).

Tabel 3.7*Rezultatele invarianței de măsurare pentru timp*

	χ^2	df	CFI	RMSEA [CI90%]	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$		Decizie
										A	$\Delta SRMR$	
Configural	642.541	246	0.862	0.054 [0.049 0.060]	0.060							
Metric	654.113	256	0.862	0.054 [0.048 0.059]	0.063	11.572	10	0.315	0.000	0.000	0.003	Acceptare
Scalar	673.393	266	0.859	0.053 [0.048 0.058]	0.065	19.280	10	0.037	-0.003	-0.001	0.002	Acceptare

Notă. n = 543; χ^2 = chi-pătrat; df = grad de libertate; CFI = indice de potrivire comparativă; RMSEA = eroarea medie pătratică de aproximare; CI90% = interval de încredere 90%; SRMR = standardized root mean square residual; $\Delta\chi^2$ = diferența chi-square; ΔCFI = diferența CFI; $\Delta RMSEA$ = diferența RMSEA.

Fidelitate și validitate

Coeficienții de consistență internă Cronbach's alpha au fost de 0,72 pentru empatia afectivă, 0,78 pentru empatia cognitivă și 0,73 pentru scala totală la T1, iar la T2 au fost de 0,73 pentru empatia afectivă, 0,76 pentru empatia cognitivă și 0,75 pentru

empatia totală. Asocierile dintre empatia afectivă, cognitivă și cea totală la ambele momente de timp cu comportamentul prosocial, problemele de internalizare și de externalizare sunt prezentate în Tabelul 3.8. Toate corelațiile cu comportamentul prosocial au fost pozitive și semnificative, cu excepția celei cu empatia afective la T2. Rezultate similare au fost obținute în ceea ce privește problemele de internalizare, corelații slabe, pozitive și semnificative, cu excepția empatiei cognitive la ambele momente de timp. Problemele de externalizare au fost corelate pozitiv cu empatia afectivă la T1 și negativ cu empatia cognitivă la T2.

Tabel 3.8

Corelații între subscale: scoruri totale BES și subscale SDQ

Subscale	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Empatie afectivă la T1								
2. Empatie cognitivă la T1	.255**							
3. Empatie totală la T1	.845**	.732**						
4. Empatie afectivă la T2	.602**	.151**	.507**					
5. Empatie cognitivă la T2	.195**	.441**	.378**	.245**				
6. Empatie totală la T2	.540**	.346**	.570**	.854**	.714**			
7. Comportament prosocial	.095*	.342**	.256**	0.068	.287**	.203**		
8. Probleme de internalizare	.348**	0.037	.266**	.256**	0.049	.211**	-.089*	
9. Probleme de externalizare	.139**	-0.082	0.052	0.09	-.116*	0.003	-.284**	.543**

Notă. BES = Basic Empathy Scale, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, * $p < .05$, ** $p < .001$

3.2.4. Discuții și Concluzii

Având în vedere structura factorială a versiunii românești a BES, rezultatele analizei factoriale confirmatorii cu doi factori au indicat valori suboptimale ale indicilor de potrivire, prin urmare, modelul nu a putut fi acceptat. Analiza ulterioară a itemilor a relevat că unii dintre itemi aveau încărcături factoriale scăzute. Acești itemi problematici erau codați invers și formulați negativ, de exemplu itemul 7 din versiunea originală: „Nu mă întristează atunci când văd alți oameni plângând”. Eliminarea acestor itemi a îmbunătățit semnificativ atât încărcările factoriale pentru fiecare item, cât și indicii de potrivire a modelului cu doi factori, la T1 și la T2. Alți cercetători au întâmpinat dificultăți similare cu itemii atunci când au investigat structura factorială a BES. Itemii au fost eliminați pe baza puterii lor scăzute de discriminare (Anastácio et al., 2016; Lopes Loureto et al., 2022), din cauza încărcărilor factoriale scăzute (Bensalah et al., 2016; Geng et al., 2012; Heynen et al., 2016; McLaren et al., 2019; Pechorro et al., 2015) sau deoarece au fost considerați neadecvați sau neaplicabili pentru eșantion (Heynen et al., 2016; Salas-Wright et al., 2013; Sánchez-Pérez et al., 2014). În mod specific, itemii formulați negativ au fost eliminați în câteva cazuri în care BES a fost adaptat pentru anumite eșantioane, cum ar fi delincvenții juvenili (Heynen et al., 2016) sau adolescenți și tineri implicați în găști infracționale (Salas-Wright et al., 2013). O posibilă explicație pentru acest fapt ar putea fi că unii copii mai mici și cei cu abilități de lectură mai reduse ar putea întâmpina dificultăți în interpretarea acestor itemi formulați negativ (Marsh, 1986). Aceste interpretări diferite ale itemilor formulați negativ sunt stabile în timp, însă diferă de cele ale itemilor formulați pozitiv atât la tineri (Borgers et al., 2004), cât și la adulți (Weems et al., 2003). Schimbarea itemilor din formă negativă în varianta lor pozitivă a îmbunătățit valorile fidelității și structura factorială a instrumentelor investigate (Dodeen, 2023). Toți itemii formulați negativ și unii itemi formulați pozitiv au fost, de asemenea, codați invers. Încărcările factoriale scăzute ale acestor itemi pot fi explicate prin cerința unui efort mental suplimentar pentru a fi înțeleși corect (Weijters & Baumgartner, 2012). În același timp, participanții ar putea fi neglijenți în răspunsurile la itemii codați invers (Zhang et al., 2016), sau ar putea avea dificultăți în a decide dacă itemul invers corespunde convingerilor proprii (Swain et al., 2008).

Rezultatele studiului actual susțin, de asemenea, dovezile privind invarianța măsurării în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. În ceea ce privește invarianța de măsurare în funcție de gen, rezultatele au confirmat modelul scalar de invarianță pentru ambele puncte temporale. Acest lucru indică faptul că adolescenții, indiferent de gen, au aceeași înțelegere a itemilor incluși în BES. Având în vedere că s-a obținut invarianța scalară și aceasta reprezintă o condiție minimă pentru diferențele la nivel de medie latentă între grupuri, am analizat, de asemenea, comparațiile empatiei afective și cognitive între grupuri. Diferențele de medie latentă au relevat că băieții au avut niveluri mai scăzute de empatie afectivă la T1 și niveluri mai scăzute de empatie cognitivă atât la T1, cât și la T2. Rezultatele au fost în concordanță cu studiile anterioare, care indicau, în general, niveluri mai scăzute de empatie la băieți decât la fete (Trentini et al., 2022). Diferențele de sex în empatie sunt atribuite mai multor factori, precum cei neurobiologici — inclusiv o activare mai mare a rețelelor de neuroni oglindă și a ariilor legate de reglarea emoțională la femei comparativ cu bărbații,

dar și modele diferite de procesare a informației, influențe sociale și culturale sub forma socializării și așteptărilor de gen (Rochat, 2023).

În ceea ce privește invarianța de măsurare în funcție de vârstă, am obținut o invarianță scalară puternică pentru ambele momente (T1 și T2). Acest lucru înseamnă că adolescenții, indiferent de vârstă, au înțeles și interpretat în mod similar itemii BES. Diferențele de medii latente nu au relevat nicio diferență în empatia afectivă sau cognitivă între adolescenții mai tineri și cei mai în vârstă. Acest lucru ar putea fi explicat prin faptul că eșantionul nostru a fost compus din adolescenți cu un interval de vârstă restrâns, între 11 și 15 ani, iar eventualele diferențe existente au fost prea mici pentru a putea fi detectate. Pe de o parte, rezultatele noastre sunt în concordanță cu cele obținute de către cei care nu au identificat niciun efect al vârstei asupra empatiei (Dadds et al., 2008; Sánchez-Pérez et al., 2014). Pe de altă parte, studiile care au evidențiat diferențe de vârstă în empatie s-au bazat pe eșantioane cu vârste diferite, din copilărie, adolescență și maturitate (Dorris et al., 2022). Acest lucru ar putea contribui la evidențierea unor schimbări semnificative în traiectoriile de dezvoltare ale empatiei.

S-a obținut invarianță scalară de măsurare și în funcție de mediu la ambele momente de timp. Acest lucru ilustrează faptul că adolescenții din mediul urban și din cel rural interpretează în mod similar itemii BES. Diferențele de medii latente evidențiază diferențe semnificative doar la nivelul empatiei cognitive și doar la T1. Adolescenții din mediul rural au prezentat niveluri mai scăzute de empatie cognitivă decât cei din mediu urban. Acest lucru este în concordanță cu studiile care identifică niveluri mai scăzute de empatie cognitivă față de empatia afectivă la elevii din zone rurale (Nguyen & Newton, 2019).

În cele din urmă, am păstrat toate modelele pentru invarianța de măsurare de-a lungul timpului, indicând faptul că adolescenții au înțeles și interpretări similare ale itemilor BES la diferite momente în timp, la un interval de șase luni. Acest lucru arată că versiunea actuală a BES prezintă o anumită stabilitate în timp. Diferențele medii latente arată niveluri mai scăzute de empatie la al doilea moment de măsurare față de primul. Dorris et al. (2022) au evidențiat că adolescenții au obținut scoruri mai mici decât copiii la empatie. Rezultatele noastre reflectă tendințe comparabile. Un posibil motiv ar putea fi asociat cu o hiperactivare compensatorie în regiunile cerebrale ale adolescenților implicate în empatia emoțională, asociată cu abilități cognitive empatice mai scăzute (Kim et al., 2020).

Valorile consistenței interne sunt în concordanță cu cele obținute în studiile anterioare, deși inferioare mediilor identificate într-o meta-analiză recentă (Cabedo-Peris et al., 2021). Cu toate acestea, toate valorile alfa Cronbach au depășit pragul stabilit de 0,70, indicând o bună consistență internă. Dovezi privind validitatea convergentă au fost oferite de asocieri pozitive și semnificative între empatie la ambele momente și comportament prosocial, precum și probleme de internalizare, așa cum era de așteptat. Alte studii au raportat rezultate similare (Bray et al., 2021; Geng et al., 2012). Validitatea divergentă a fost obținută printr-o asociere pozitivă redusă cu empatia afectivă la T1 și o asociere negativă cu empatia cognitivă la T2. Studiile sugerează că unele comportamente exteriorizante își au originea în sensibilitatea emoțională crescută (Paz et al., 2021), ceea ce ar putea corespunde distresului empatic, de obicei o componentă a empatiei afective.

Implicații

Rezultatele studiului de față prezintă implicații metodologice și practice. Am confirmat structura bidimensională a BES și invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. Versiunea românească a BES are, de asemenea, o consistență internă bună și validitate convergentă, respectiv divergentă. Prin urmare, BES are o bază psihometrică solidă și poate permite comparații valoroase între fete și băieți, adolescenți mai tineri și mai în vârstă, adolescenți din mediul urban sau rural, precum și de-a lungul timpului. Din punct de vedere practic, BES poate fi folosit cu încredere pentru evaluarea empatiei la adolescenți și la adolescenți cu origini colectiviste europene, facilitând astfel evaluări semnificative între culturi. Totodată, acest studiu este primul care testează și confirmă invarianța de măsurare în funcție de mediu și timp, o dezvoltare necesară, mai ales în contextul variabilității crescute a majorității instrumentelor care vizează empatia (de Lima & Osório, 2021).

Limite și direcții viitoare

Este necesar să recunoaștem câteva limitări. În primul rând, am colectat date în timpul orelor de curs, în grupuri mari, ceea ce ar putea conduce la un nivel scăzut de concentrare și atenție acordată itemilor (Bowne et al., 2017). În al doilea rând, analizele noastre s-au bazat pe grupuri inegale la două momente de timp și între grupuri în ceea ce privește mediul. Acest lucru ar putea influența indicii de potrivire pentru invarianța de măsurare (Alavi et al., 2020). Totuși, am abordat această problemă luând în considerare mai mulți indici de potrivire. Studii viitoare ar putea investiga structura factorială a BES pe eșantioane din culturi diferite și invarianța de măsurare între eșantioane clinice și cele non-clinice. Acest lucru ar putea fi util, având în vedere că BES a fost creat pentru a evalua empatia în eșantioane cu un istoric de agresivitate sau comportament infracțional.

Studiul de față dovedește proprietăți psihometrice bune ale BES la adolescenții români. Am confirmat structura originală cu doi factori și am furnizat dovezi privind invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. Am obținut valori bune pentru consistența internă, atât la nivel general, cât și pentru fiecare subscară, precum și susținere pentru validitatea convergentă și divergentă. Constatările noastre avansează studiile viitoare privind empatia afectivă, cognitivă și generală pentru teorie și intervenții adresate tinerilor. Oferim dovezi pentru proprietățile psihometrice ale BES în varianta românească și facilităm cercetarea în țări cu istoric colectivist din Europa de Est.

3.3. Studiul 3: Caracteristici ale competenței sociale și probleme de sănătate mintală la apărătorii victimelor bullyingului: o analiză a profilurilor latente

3.3.1. Introducere

Bullying-ul rămâne o problemă frecventă în sistemul educațional actual. Bullying-ul este definit ca o serie de comportamente agresive intenționate, menite să rănească o altă persoană, caracterizate prin repetiție și un dezechilibru de putere (Olweus, 2013). Un studiu recent a estimat că 30,5% dintre copii și adolescenți au fost victime ale bullying-ului într-una sau mai multe zile din ultima lună (Biswas et al., 2020). Implicarea în bullying-ul școlar are consecințe negative care persistă până la vârsta adultă, precum simptome de anxietate și depresie, idei suicidare și consum de substanțe (Halliday et al., 2021).

O direcție importantă în înțelegerea comportamentelor de bullying în rândul tinerilor se concentrează asupra martorilor la bullying (Salmivalli et al., 1998). Recent, s-a propus ca intervențiile eficiente, menite să reducă victimizarea prin bullying și comportamentele de agresor, să se focalizeze pe martori, în special pe încurajarea acestora să intervină ca apărători ai victimelor (Menesini & Salmivalli, 2017). Dovezile au arătat că programele care încurajează intervenția martorilor sunt eficiente în creșterea comportamentelor de apărare față de victimele bullying-ului și în reducerea bullying-ului și a victimizării (Huitsing et al., 2014; Polanin et al., 2012).

Cercetarea privind apărătorii victimelor de bullying îi prezintă de obicei ca pe un grup omogen de tineri bine adaptați și competenți social (Park, 2013). Dovezile arată că apărarea victimelor a fost asociată cu indicatori pozitivi precum empatia, stima de sine, autoeficacitatea, asertivitatea, competențele socio-emoționale, popularitatea și acceptarea din partea colegilor (Gini et al., 2008; Jenkins & Tennant, 2022; Ma et al., 2019; Poyhonen et al., 2010; Sainio et al., 2011). Totuși, profilul stereotipic al apărătorilor, ca fiind bine adaptați și competenți social, a fost pus sub semnul întrebării de mai multe studii, subliniind că apărătorii pot fi diferiți și nu toți posedă aceste caracteristici pozitive (de exemplu, Malamut et al., 2021).

Competența socială și apărarea

Empatia este o componentă cheie a competenței sociale studiată în relație cu comportamentul de apărare (Yin & Wang, 2023). Cadrul teoretic propune că expunerea la suferința victimei declanșează empatie și dorința de a reduce acea suferință, ceea ce duce la comportamente de ajutorare (Batson, 1987; Hoffman, 2000). Acest lucru este susținut de dovezi care arată o asociere pozitivă între empatie și comportamentele de apărare din partea martorilor în rândul tinerilor (Deng et al., 2021; Gini et al., 2007; Zych et al., 2019). Cu toate acestea, unele studii au identificat o asociere negativă între empatie și apărare în cazuri de bullying școlar (Barhight et al., 2013), în timp ce altele nu au raportat nicio relație semnificativă (Jenkins et al., 2016). Rezultate contradictorii au apărut atunci când empatia a fost măsurată ca un construct multidimensional al empatiei afective și cognitive. Wolfgang (2017) a raportat că empatia afectivă, dar nu și cea cognitivă, prezice pozitiv comportamentul de apărare, în timp ce Polanin et al. (2012) au concluzionat că doar empatia cognitivă se corelează pozitiv cu rolul de apărător în dinamica bullying-ului. Mai mult, unele studii au indicat o direcționalitate opusă, empatia afectivă fiind asociată negativ cu comportamentul de apărare (Barhight et al., 2013).

O dimensiune relevantă a competenței sociale asociată cu apărarea în bullying-ul școlar este comportamentul prosocial. Cercetările subliniază că cei care intervin în sprijinul victimelor în situații de bullying raportează niveluri ridicate de comportament prosocial (Evans & Smokowski, 2015). Totuși, alte studii indică faptul că nu întotdeauna comportamentul de apărare este unul prosocial, ci poate consta în comportamente pasiv-agresive sau non-asertive, în special în grupurile cu o sensibilitate redusă față de bullying (Carmona-Rojas et al., 2023).

Sănătatea mintală și apărarea

Cercetările privind efectele apărării asupra sănătății mintale a apărătorilor au generat rezultate controversate atât pentru problemele de internalizare, cât și pentru cele de externalizare. Studiile susțin că rolul de apărător aduce beneficii nu doar victimelor și reduce frecvența bullyingului în școli, ci și întărește stima de sine și bunăstarea psihică a apărătorilor (Correia et al., 2009; Evans et al., 2018). Alte studii au raportat că intervenția în sprijinul victimelor nu prezice apariția ulterioară a unor probleme de internalizare precum simptomele depresive sau anxietatea școlară (Lubon et al., 2024; Malamut et al., 2021). În ceea ce privește simptomele de externalizare, evaluările profesorilor au indicat un nivel mai scăzut al acestor probleme la copiii care au raportat un grad mai mare de implicare în apărare (Badger et al., 2023). Similar, problemele de comportament au fost asociate negativ cu rolul de apărător (Thornton et al., 2012).

Cercetările ridică îngrijorări cu privire la posibilele efecte negative ale comportamentelor de apărare asupra sănătății mintale a apărătorilor (Evans et al., 2018; Wu et al., 2018). Apărarea raportată de sine a fost asociată pozitiv cu prezența simultană a simptomelor de probleme de internalizare (Callaghan et al., 2019; Evans et al., 2018; Wu et al., 2018). Tinerii care intervin activ pentru a ajuta victimele au raportat mai multe emoții negative, precum vinovăția și tristețea, comparativ cu martorii pasivi (Lambe et al., 2017). Rezultate negative privind sănătatea mintală a apărătorilor au fost documentate și în legătură cu problemele de externalizare. Într-un studiu observațional, Hawkins et al. (2001) au identificat apărători care utilizează agresiunea fizică ca reacție la situațiile de bullying. Atunci când aceste strategii au succes, ele sunt consolidate negativ, rezultând un tipar de comportamente agresive și probleme de externalizare (Davis et al., 1998; Jouriles et al., 2014).

Studiile anterioare sugerează că tinerii care adoptă rolul de apărător în bullying constituie un grup eterogen, contrazicând narațiunea referitoare la apărătorii competenți social și bine adaptați. Varietatea caracteristicilor sociale, emoționale și

comportamentale asociate cu rolul de apărător, împreună cu rezultatele contradictorii, sugerează existența mai multor profiluri diferite printre apărători, în funcție de competențele lor sociale și de problemele de sănătate mintală. Pentru a investiga această posibilitate, este necesară o abordare analitică centrată pe persoană. Spre deosebire de abordarea centrată pe variabilă, aceasta poate dezvălui modul în care aceste caracteristici se pot combina (Laursen & Hoff, 2006). Mai mult, cercetările existente privind profilurile distincte ale apărătorilor s-au concentrat pe motivațiile de a interveni și pe implicarea în alte roluri asociate bullyingului (Wu et al., 2016; Yun, 2020). Din câte știm, niciun studiu nu a examinat profilurile apărătorilor din perspectiva caracteristicilor sociale și emoționale, precum și a psihopatologiei de internalizare și de externalizare, în mod simultan. Prin urmare, acest studiu își propune să exploreze dacă există profiluri diferite ale apărătorilor, bazate pe empatia afectivă și cognitivă, comportamentul prosocial, simptomele de internalizare și externalizare, și să caracterizeze aceste profiluri. Acest lucru ar putea avea implicații pentru viitoarele intervenții ce vizează martorii bullyingului, oferind strategii adaptate pentru apărători, în funcție de punctele lor forte și vulnerabilități.

3.3.2. Metode

Participanți

Eșantionul inițial a fost format din 675 de copii și adolescenți, cu vârste cuprinse între 11 și 15 ani. Pentru scopul acestui studiu, am inclus doar acei participanți care au obținut un scor total de cel puțin 3 la scala de apărare. Eșantionul final a fost compus din 380 de participanți. Vârsta medie a eșantionului a fost de 12,63 ani ($SD = 1,04$). Distribuția pe genuri a fost de 52,89% fete și 47,11% băieți. Majoritatea participanților au raportat că locuiesc într-o zonă urbană (63,42%).

Procedură

Am colectat date de la 10 școli publice din România. Școlile au fost contactate și invitate să participe la studiu. S-a obținut consimțământul părinților, iar copiii ai căror părinți au oferit consimțământul au fost ulterior abordați și întrebați dacă sunt de acord să participe la cercetare. Copiii au primit instrucțiuni detaliate referitoare la chestionarele pe care trebuiau să le completeze, au fost informați despre confidențialitatea răspunsurilor lor și li s-a reamintit dreptul de a se retrage din studiu în orice moment. Colectarea datelor a avut loc online, în timpul orelor de curs, sub supravegherea unui asistent de cercetare pentru a se asigura respectarea protocolului studiului.

Instrumente

Scala Empatiei de Bază (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006a) a fost utilizată pentru a evalua empatia afectivă și cognitivă. Scala constă din 20 de itemi și a fost dezvoltată pentru a măsura măsura în care cineva poate înțelege și împărtăși experiențele emoționale ale altora. Un exemplu de item cognitiv ar fi „Îmi este greu să-mi dau seama când prietenii mei sunt speriați”, iar un exemplu de item afectiv ar fi „Adesea mă las purtat de sentimentele prietenului meu”. În eșantionul nostru, coeficientul Alpha Cronbach a fost de 0,68 pentru empatia afectivă și de 0,73 pentru empatia cognitivă.

The Student Bystander Behavior Scale (SBBS) (Álvarez-García et al., 2021) a fost folosită pentru a evalua implicarea fiecărui participant ca apărător. Scala are 10 itemi împărțiți în 3 subscale: non-intervenție pasivă, susținere a agresorului și apărare. Pentru scopul acestui studiu, am folosit doar subscala comportamentului de apărare. Fiecare item este evaluat dichotomic, cu răspunsuri „Da”/„Nu”. Scorul pentru comportamentul de apărare a fost obținut prin însumarea numărului de răspunsuri afirmative, variind de la 0, indicând lipsa comportamentului de apărare, până la 4, reflectând o implicare mai mare ca apărător. În eșantionul nostru, coeficientul Alpha Cronbach a fost de 0,87.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) a fost folosit pentru a evalua problemele de internalizare, externalizare și comportamentul prosocial. SDQ conține 25 de itemi, evaluați pe o scală Likert cu 3 puncte (0 = Nu este adevărat, 1 = Parțial adevărat și 2 = Complet adevărat). Exemple de itemi includ „Mă enervez foarte tare și îmi pierd des cumpătul” și „Îmi fac multe griji”. În eșantionul nostru, coeficientul Alpha Cronbach a fost de 0,71 pentru problemele de externalizare, 0,74 pentru problemele de internalizare și 0,50 pentru comportamentul prosocial.

Analiza datelor

Analizele de profil latent (LPA), utilizând estimatorul maximum likelihood pentru erori standard robuste, au fost folosite pentru a identifica profiluri distincte de apărare, folosind scorurile medii a 5 indicatori: empatie cognitivă, empatie afectivă, probleme de externalizare, probleme de internalizare și comportament prosocial. Softurile Mplus (versiunea 8.11) și jamovi (versiunea 2.3) au fost folosite pentru analiza principală, respectiv analiza suplimentară. Soluțiile cu unu până la patru profiluri au fost estimate secvențial. Numărul optim de profiluri a fost determinat evaluând interpretabilitatea acestora și comparând diferiți indici de potrivire, incluzând Log Likelihood, Criteriul Akaike de Informație (AIC), Criteriul Bayesian de Informație (BIC), BIC ajustat pentru eșantion (SABIC), Entropie și Testul Lo-Mendell-Rubin (LMR) (Ferguson et al., 2020). Modelul cu cea mai bună potrivire a fost caracterizat de valori mai mici ale AIC și BIC, un LMR semnificativ și cea mai mare valoare a entropiei. În plus, profilurile care reprezentau mai puțin de 5% din eșantion au fost excluse pentru a evita provocările asociate cu subreprezentarea (Spurk et al., 2020). Selecția numărului ideal de profiluri nu se bazează pe o singură metodă (Masyn, 2013); în schimb, ea implică integrarea dovezilor empirice cu perspectivele oferite de literatura existentă.

3.3.3. Rezultate

Tabelul 3.9 prezintă indicii relativi de potrivire a modelului pentru modelele LPA cuprinse între două și patru profiluri. Valorile Log Likelihood, AIC și SABIC au scăzut constant odată cu includerea fiecărui profil suplimentar în model. Modelul cu 4

profiluri a fost exclus deoarece a generat o dimensiune extrem de mică a unui subgrup, mai precis sub 5% din eșantion. Ținând cont de acest aspect, modelele care conțineau 2, respectiv 3 profiluri au fost comparate în continuare. Cu excepția SABIC, a cărei valoare a fost ușor mai mică pentru modelul cu 2 profiluri în comparație cu soluția cu 3 profiluri, toți ceilalți indicatori, Log Likelihood, AIC, BIC și Entropia, au oferit o potrivire mai bună a modelului cu 3 profiluri. În plus, testul LMR a susținut, de asemenea, soluția cu 3 profiluri.

Tabel 3.9

Indici de potrivire pentru analiza profilurilor latente

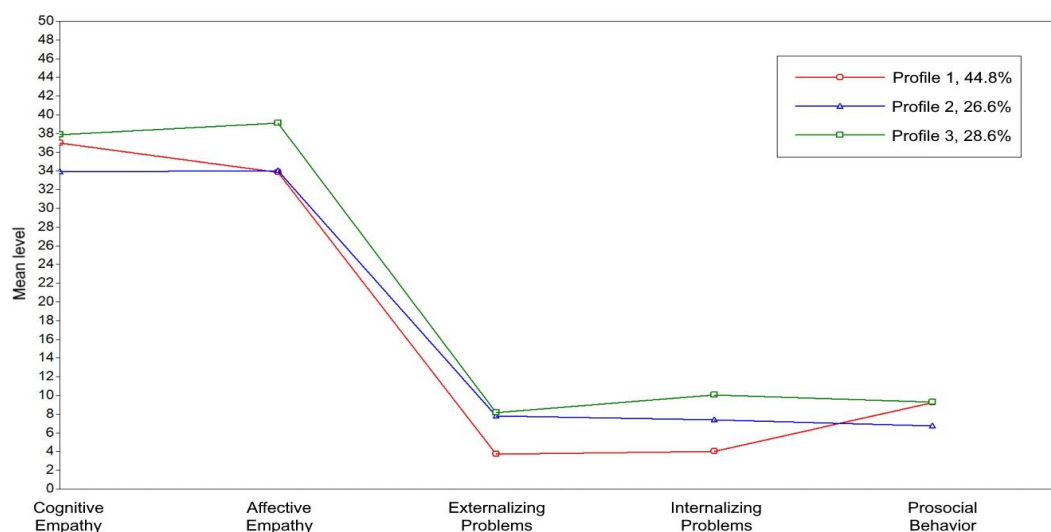
Model	Log Likelihood	AIC	BIC	SABIC	Entropy	p pentru LMR	LMR	Cea mai mică categorie (%)
1	-5035.01	10090.02	10129.21	10097.48				
2	-4956.19	9944.38	10007.08	9956.32	0.71	.001	2>1	45
3	-4898.51	9841.03	9927.25	9857.45	0.75	.001	3>2	26
4	-4887.55	9831.1	9940.83	9852	0.72	.21	4=3	0,7

Notă. Rândul evidențiat cu bold reprezintă modelul ales. Abrevieri: AIC: Akaike Information Criterion; BIC: Bayesian Information Criterion; LMR: Lo, Mendell and Rubin test; SABIC: sample-adjusted BIC

Figura 3.7 prezintă proporția participanților din fiecare profil și mediile pentru fiecare dintre cei patru indicatori. Primul și cel mai mare profil a fost alcătuit din 44,8% dintre elevi. Acesta a fost denumit „apărători adaptativi” și se caracterizează prin empatie cognitivă ridicată, empatie afectivă scăzută, probleme de externalizare și internalizare reduse și comportament prosocial ridicat. Al doilea profil a cuprins 26,6% dintre participanți și a fost denumit „apărători cu niveluri scăzute de empatie și comportament prosocial, dar niveluri crescute de probleme de internalizare și externalizare”. Copiii din acest profil au prezentat niveluri mai scăzute de empatie cognitivă și afectivă, niveluri ridicate ale ambelor tipuri de probleme (internalizare și externalizare) și comportament prosocial redus. Al treilea și ultimul profil a inclus 28,6% dintre participanți. Acesta a fost denumit „apărători cu niveluri crescute de empatie și comportament prosocial, dar niveluri crescute de probleme de internalizare și externalizare”. Participanții din acest profil au avut niveluri ridicate pentru ambele forme de empatie, deși empatia cognitivă a avut valori mai scăzute comparativ cu cea afectivă, probleme de externalizare scăzute, probleme de internalizare ridicate și comportamente prosociale ridicate.

Figure 3.7

Proportions of participant and variable means for the three-profile model



Note. Profile labels are: Profile 1: adaptive defenders; Profile 2: low empathy, dysregulated, low prosocial defenders; Profile 3: high empathy, dysregulated, high prosocial defenders. Percentages in the upper right corner represent the proportion of participants in each profile.

3.3.4. Discuții și Concluzii

Studiile anterioare despre comportamentul de apărare s-au bazat în mare parte pe metode centrate pe variabile, limitând explorarea modului în care problemele de sănătate mintală, precum dificultățile de externalizare și internalizare, se manifestă la copiii care îi apără pe alții (Reijntjes et al., 2011; Tennant et al., 2019). Aceste studii omit adesea caracteristici precum empatia și comportamentul prosocial. Prin adoptarea unei abordări centrate pe persoană, acest studiu a confirmat existența unor subgrupuri diferite de apărători, bazate pe caracteristici de competență socială, probleme de internalizare și externalizare. Au apărut trei profiluri distincte: un profil adaptativ, cu empatie cognitivă și comportament prosocial ridicate, și cu empatie afectivă, probleme de externalizare și internalizare scăzute; un profil disfuncțional non-empatic, cu probleme ridicate de externalizare și internalizare și cu empatie cognitivă, empatie afectivă și comportament prosocial scăzute; și un profil disfuncțional empatic, cu niveluri ridicate ale tuturor caracteristicilor. Rezultatele arată că investigarea profilurilor apărătorilor oferă o înțelegere detaliată a copiilor care manifestă comportamente de apărare. Mai mult, oferă perspective asupra modului în care apărătorii, chiar și cei rezilienți, pot fi expuși riscului de a dezvolta probleme de sănătate mintală. Vulnerabilitatea lor la problemele de sănătate mintală ar trebui abordată mai frecvent, cu atât mai mult în lumina noilor constatări prezentate în această lucrare.

Constatăriile noastre sugerează că apărătorii social competenți alcătuiesc profilul cu cei mai mulți participanți. Copiii din acest grup înțeleg victima din punct de vedere cognitiv, fără o empatie afectivă excesivă care ar putea împiedica comportamentul prosocial (Pang et al., 2022). Acest lucru se aliniază cu studiile care arată asocieri mai puternice între comportamentul prosocial și fațetele empatiei cognitive decât cu fațetele empatiei afective (Pang et al., 2022). În acest profil, nivelurile ridicate de empatie, problemele de externalizare și internalizare scăzute și comportamentul prosocial ridicat sunt în concordanță cu cercetările care identifică asocieri negative între empatie și problemele de externalizare/internalizare și asocieri pozitive între empatie și comportamentul prosocial (Başay et al., 2021). Totuși, deși acest profil corespunde unui apărător rezilient, copiii prezintă în continuare unele probleme de externalizare și internalizare. Acest aspect evidențiază faptul că niciun profil de apărător nu este complet lipsit de probleme de sănătate mintală.

Celelalte două profiluri identificate se disting printr-un tipar interesant al caracteristicilor de competență socială și al problemelor de sănătate mintală. Deși atât al doilea, cât și al treilea profil au fost caracterizate de niveluri mai ridicate ale ambelor tipuri de probleme – atât de internalizare, cât și de externalizare – comparativ cu primul profil, unul dintre acestea prezenta cele mai ridicate niveluri de empatie cognitivă și comportament prosocial, în timp ce celălalt avea cele mai scăzute niveluri de empatie cognitivă și comportament prosocial.

Relația dintre empatie și problemele de externalizare este complexă în ambele profiluri. În cel de-al doilea profil, empatia scăzută corespunde unui nivel ridicat de comportamente externalizare. Cercetările realizate de Gambin și Sharp (2016) indică o asociere negativă între empatie și comportamentele externalizare, explicând astfel tendința acestui profil către astfel de comportamente. Empatia scăzută mediază parțial relația dintre problemele de externalizare și comportamentul agresiv (de Sousa și colab., 2021), sugerând că copiii din acest profil pot avea dificultăți legate de deficitul de empatie. Prin contrast, al treilea profil prezintă empatie crescută, deși continuă să manifeste comportamente de externalizare semnificative. Studiile indică faptul că unele comportamente de externalizare pot deriva dintr-o sensibilitate emoțională crescută, nu din lipsa empatiei (Paz și colab., 2021). Empatia ridicată din acest profil sugerează că dificultățile în gestionarea emoțiilor intense pot contribui la apariția problemelor de externalizare. Astfel de constatări sunt susținute și de Liu și colab. (2023), care propun că traiectoriile comportamentelor de externalizare sunt variate, unele având la bază empatia scăzută, altele o sensibilitate emoțională crescută cu dificultăți de reglare emoțională (Paz și colab., 2021).

În ceea ce privește empatia și problemele de internalizare, profilurile evidențiază diferențe în modul în care empatia afectivă interacționează cu simptomele de internalizare. În al doilea profil, empatia scăzută se corelează cu niveluri mai reduse ale simptomelor de internalizare comparativ cu al treilea profil, dar indică totuși probleme de internalizare semnificative. Acest fapt este în concordanță cu studiile ce evidențiază asocieri negative între empatie și problemele de internalizare (Başay și colab., 2021). În schimb, copiii din al treilea profil prezintă empatie cognitivă și afectivă ridicată, însoțită de probleme de internalizare accentuate. Bray și colab. (2021) arată asocieri pozitive între empatia afectivă și simptomele de internalizare, empatia afectivă fiind mai puternic legată de problemele de internalizare decât empatia cognitivă. Acest lucru este evident în al treilea profil, unde empatia afectivă ridicată se corelează cu creșterea simptomelor de internalizare, copiii reacționând intens la suferința semenilor (Klimecki și colab., 2014). Prin urmare, reglarea emoțională devine esențială, deoarece copiii au nevoie de abilități bune de reglare pentru a gestiona distresul cauzat de răspunsurile empatice intense (Decety & Jackson, 2004). Antrenarea empatiei crește afectul negativ la copii, sporind sensibilitatea la suferința celorlalți și întărind regiunile cerebrale asociate cu empatia pentru durere (Klimecki și colab., 2014). Acest lucru sugerează că copiii cu empatie afectivă ridicată pot avea dificultăți în gestionarea distresului empatic, ceea ce le poate crește susceptibilitatea la simptome de internalizare.

În ciuda diferențelor în nivelurile de empatie, ambele profiluri prezintă niveluri similare de probleme de externalizare și internalizare, ceea ce poate fi parțial atribuit variațiilor în abilitățile de reglare emoțională (Paulus et al., 2021). În cel de-al doilea profil, empatia scăzută și abilitățile limitate de reglare emoțională pot contribui la un grad ridicat de probleme de internalizare și externalizare. Reglarea emoțională deficitară este asociată cu o agresivitate crescută (Mitchison et al., 2020) și reduce capacitatea de a empatiza, ceea ce duce la o concentrare sporită asupra propriei persoane, în detrimentul focalizării asupra celorlalți (Eisenberg et al., 1998). Fără o reglare adecvată, copiii din acest profil pot fi mai predispuși la comportamente agresive și mai puțin capabili să manifeste răspunsuri bazate pe empatie, ceea ce conduce la simptome accentuate de externalizare și internalizare. În contrast, copiii din cel de-al treilea profil demonstrează niveluri ridicate de empatie, alături de niveluri similare de probleme de externalizare și internalizare, sugerând din nou că reglarea emoțională are un rol central. Pentru acești copii, reglarea emoțională eficientă este importantă pentru gestionarea stresului asociat cu empatia ridicată, în special cu empatia afectivă. Deficiențele în reglarea emoțională au fost observate ca accentuând atât simptomele de internalizare, cât și pe cele de externalizare (Cai et al., 2021). Acest lucru este evident în al treilea profil, unde empatia ridicată poate intensifica sensibilitatea emoțională. Copiii cu empatie puternică, dar abilități slabe de reglare, pot fi mai vulnerabili la stres centrat pe propria persoană, ceea ce agravează atât problemele de internalizare, cât și pe cele de externalizare. Copiii abili în reglarea emoțiilor manifestă mai puține probleme comportamentale, în timp ce cei cu abilități scăzute de reglare tind să prezinte simptome mai severe de internalizare și externalizare (Mihic & Novak, 2018). Această relație complexă este evidențiată și de Powell (2018), care a constatat că, deși empatia cognitivă tinde să reducă stresul, nu diminuează anxietatea la persoanele care suprimă frecvent emoțiile, sugerând că reglarea emoțională este esențială pentru gestionarea nivelului de stres la copiii empatici.

Comportamentul prosocial variază între cele două profiluri, cu relații distincte. În cel de-al doilea profil, empatia scăzută este asociată cu niveluri reduse de comportament prosocial, deoarece copiilor le pot lipsi motivația sau abilitățile pentru acțiuni prosociale (Hoffman, 2000). În schimb, copiii din al treilea profil, cu empatie cognitivă și afectivă ridicată, prezintă niveluri de comportament prosocial similare cu cele din primul profil. Empatia puternică îi ajută să empatizeze profund, determinând acțiuni prosociale chiar și în ciuda stresului personal. Bailey et al. (2020) sugerează că copiii cu empatie afectivă ridicată depășesc adesea stresul personal pentru a-i ajuta pe ceilalți. Procesele de reglare emoțională pot transforma empatia în comportament prosocial, deoarece acești copii prioritizează acțiunile orientate către ceilalți (Song et al., 2018). Acest lucru este în concordanță cu dovezile că comportamentul prosocial necesită abilități de autoreglare, în timp ce comportamentele de externalizare decurg din lipsa reglării, iar simptomele de internalizare din suprarreglare (Memmott-Elison et al., 2020). Astfel, copiii cu empatie ridicată și abilități suficiente de reglare pot manifesta un comportament mai prosocial, chiar dacă se confruntă cu probleme de internalizare și externalizare.

Aceste profiluri pot releva modul în care empatia și reglarea emoțională se corelează cu problemele de externalizare, internalizare și comportamentele prosociale. Empatia scăzută și reglarea deficitară din al doilea profil contribuie la niveluri mai ridicate de probleme de externalizare și internalizare, precum și la o reducere a comportamentului prosocial. Capacitatea comportamentului prosocial în fața stresului în al treilea profil arată potențialul empatiei de a genera acțiuni prosociale, în timp ce o empatie echilibrată, însoțită de abilități solide de reglare, ar putea proteja împotriva unor probleme severe de internalizare și externalizare (Dunsmore et al., 2013; Tully et al., 2016).

Implicații

Studiul de față evidențiază câteva implicații teoretice și practice semnificative. Dintr-o perspectivă teoretică, studiul actual oferă o nouă abordare pentru cercetările viitoare privind comportamentul de apărare în contextul bullying-ului școlar. Propunem o nouă clasificare a profilurilor apărătorilor, una care ia în considerare atât factorii de competență socială, cum ar fi empatia și comportamentul prosocial, cât și problemele de sănătate mintală, precum manifestările de tip externalizant și internalizant.

În ceea ce privește implicațiile practice, rezultatele noastre ar putea îmbunătăți intervențiile anti-bullying prin creșterea implicării martorilor. Ele oferă o înțelegere a caracteristicilor apărătorilor, incluzând empatia și comportamentul prosocial, precum și provocările acestora, cum ar fi problemele de externalizare și internalizare. În timp ce primul profil corespunde apărătorului stereotip, care este rezilient și are doar dificultăți minore, celelalte profiluri prezintă probleme externalizare și internalizare mai pronunțate. Aceste dificultăți pot duce la vulnerabilitate viitoare pentru copii, incluzând probleme de sănătate mintală și un risc crescut de victimizare (Lambe et al., 2017).

Mai mult, concluziile studiului nostru subliniază importanța adaptării programelor de prevenție și intervenție pentru a corespunde caracteristicilor unice de competență socială și problemelor de sănătate mintală ale apărătorilor. De exemplu, copiii care prezintă deficite fie în empatia afectivă, fie în cea cognitivă, ar putea beneficia de intervenții care vizează promovarea empatiei, obținând astfel un dublu avantaj: reducerea agresivității și protecție crescută împotriva dezvoltării unor probleme de internalizare și externalizare. Pe de altă parte, pentru copiii care au deja niveluri ridicate de empatie, în special de empatie afectivă, intervențiile s-ar putea concentra mai puțin pe dezvoltarea acestei dimensiuni a empatiei și mai mult pe strategii eficiente de reglare emoțională. Mai exact, aceste intervenții îi pot ajuta pe copii să învețe cum să gestioneze mai bine stresul cauzat de empatia afectivă crescută și cum să reacționeze eficient în astfel de situații (Espenes et al., 2024). În acest mod, acești copii pot continua să manifeste comportamente de apărare și acțiuni prosociale fără a fi expuși riscului de a dezvolta probleme de internalizare.

În al treilea rând, viitoarele programe de prevenție și intervenție ar putea lua în considerare și aborda problemele de sănătate mintală ale copiilor, cum ar fi dificultățile externalizare și internalizare. Dacă copiii implicați în bullying, indiferent de rolul lor, sunt expuși riscului de a dezvolta probleme de durată, aceste probleme ar trebui abordate încă de la început. Este important să fie dezvoltate și testate intervenții cuprinzătoare, care să țină cont de complexitatea problemelor cu care se confruntă copiii în fiecare zi la școală, atât la nivel individual, cât și interpersonal, pentru a crește copii rezilienți.

Limite și direcții viitoare

Studiul actual prezintă câteva limitări. În primul rând, designul transversal împiedică identificarea relațiilor temporale dintre caracteristici și urmărirea tranzițiilor copiilor între profiluri. În al doilea rând, consistența internă pentru subscalele de empatie, în special empatia afectivă, a fost suboptimă, evidențiind nevoia de a valida instrumentele care măsoară constructe complexe. Utilizarea scalelor de auto-raportare în combinație cu sarcini comportamentale sau mai mulți informatori ar putea aborda aceste provocări. În ceea ce privește modelele LPA, modelul cu trei profiluri selectat prezintă indicatori acceptabili, însă replicarea pe alte eșantioane ar putea obține indici de potrivire mai buni.

Mai mult, studiul de față a abordat doar un subset de caracteristici care pot defini profilul unui apărător. Deși empatia și comportamentul prosocial sunt trăsături esențiale și dezirabile în majoritatea contextelor, este esențial ca studiile viitoare să acorde mai multă atenție aspectelor problematice cu care se pot confrunta apărătorii. În acest studiu, am abordat pe larg problemele de externalizare și internalizare, dar o analiză mai aprofundată a depășit scopul obiectivelor noastre. Totuși, intervențiile viitoare ar putea beneficia de o înțelegere mai nuanțată a acestor dificultăți. Mai exact, comportamente care sunt de obicei asociate cu problemele de externalizare și internalizare, precum agresiunea, comportamentul delinvent, abuzul de substanțe, simptomele depresive sau anxietatea, pot fi prezente printre apărători și se pot relaționa diferit cu comportamentul prosocial (Memmott-Elison et al., 2020).

În concluzie, prezentul studiu și-a propus să identifice profiluri de apărători bazate pe cinci indicatori: empatie cognitivă, empatie afectivă, probleme de externalizare, probleme de internalizare și comportament prosocial. Dintre toate modelele testate, soluția cu trei profiluri a prezentat cei mai optimi indici de potrivire. Datele au evidențiat existența unui profil adaptativ, caracterizat prin niveluri moderate de empatie, niveluri scăzute de probleme de externalizare și internalizare și niveluri ridicate de comportament prosocial. În schimb, celelalte două profiluri evidențiază provocările cu care se pot confrunta apărătorii. Al doilea profil este marcat de empatie scăzută, niveluri ridicate atât de probleme de externalizare, cât și de internalizare, și comportament prosocial scăzut, în timp ce al treilea profil prezintă empatie ridicată, probleme de internalizare mai pronunțate decât cele de externalizare și un comportament prosocial crescut. Aceste constatări confirmă faptul că apărătorii se confruntă, de asemenea, cu dificultăți și au caracteristici unice ce ar trebui luate în considerare în dezvoltarea intervențiilor viitoare. Astfel de considerații sunt esențiale atât pentru protejarea apărătorilor de dezvoltarea unor probleme de sănătate mintală în viitor, cât și pentru maximizarea eficacității intervențiilor bazate pe martori.

3.4. Studiul 4: Empatia și apărarea colegilor: rolul de mediere al competențelor sociale și emoționale într-un design cu două măsurători în timp²

3.4.1. Introducere

A fi apărat de către un coleg a fost asociat pozitiv cu adaptarea și statutul social al victimei (Sainio et al., 2011) și cu diminuarea problemelor zilnice de dispoziție (Laniga-Wijnen et al., 2024). De asemenea, a fi apărat poate modera factorii de risc pentru victimizare, precum anxietatea socială și respingerea de către colegi (Kärnä et al., 2010). Acești factori de risc erau mai ridicați în clasele unde existau multe comportamente de susținere a agresorului și puține acte de apărare între colegi. În plus, intervențiile martorilor, inclusiv strategiile pentru creșterea apărării victimelor de către colegi, sunt eficiente în reducerea comportamentului de bullying (Hikmat et al., 2024; Polanin et al., 2012). Prin urmare, ar fi avantajos să identificăm factorii care facilitează comportamentul de apărare. În acest fel, putem contribui la dezvoltarea unor programe mai bune și mai eficiente de prevenție și intervenție împotriva bullyingului.

Empatia este un astfel de factor care a fost investigat în mod constant în relație cu diferite aspecte ale bullyingului, cum ar fi relația semnificativă dintre empatia scăzută și bullying (Jolliffe & Farrington, 2006b). Empatia cognitivă se referă la abilitatea de a înțelege perspectivele și sentimentele altora (Dorris et al., 2022), în timp ce empatia afectivă reflectă împărtășirea răspunsului emoțional al partenerului de interacțiune (Cuff et al., 2016). O analiză sistematică a indicat că bullying-ul a fost asociat negativ atât cu empatia afectivă, cât și cu cea cognitivă, victimizarea a fost asociată negativ doar cu empatia cognitivă, iar comportamentul de apărare a fost asociat în mod constant pozitiv cu ambele tipuri de empatie (van Noorden et al., 2015). Datele meta-analitice au confirmat, de asemenea, aceste rezultate în mai multe ocazii (Imuta et al., 2022; Ma et al., 2019). Având în vedere importanța sa în studiile despre bullying, creșterea empatiei față de victime sau dezvoltarea unor abilități sociale precum empatia au fost componente

² Acest studiu a fost publicat ca: Sabou A. M., Florean I. S., & Dobrea A. (2025). Empathy and Peer Defending: Half-Longitudinal Mediation Role of Social and Emotional Competencies. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*

ale multor programe de intervenție sau prevenție care vizează reducerea bullying-ului sau a victimizării în școli (Gaffney et al., 2021).

Exemplele anterioare indică faptul că intervențiile, inclusiv cele pentru dezvoltarea empatiei (Gaffney et al., 2021), pot reduce eficient bullying-ul și victimizarea. Deși cunoaștem potențialul empatiei în aceste intervenții, știm puține despre mecanismele care stau la baza acestei asocieri. Un posibil candidat sunt competențele sociale și emoționale (SEC). Potrivit The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (CASEL, 2013), competențele sociale și emoționale reflectă abilități care permit oamenilor să recunoască, să înțeleagă, să regleze și să exprime emoții în contextul mai larg al interacțiunilor sociale, totodată luând decizii responsabile. Există cinci domenii interconectate în care SEC pot fi încadrate: conștientizarea de sine, gestionarea de sine, conștientizarea socială, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile. Intervențiile de învățare socială și emoțională care urmăresc să îmbunătățească SEC sporesc eficient funcționarea socială, incluziunea socială și starea de bine în școală a elevilor (Hassani, 2024). Mai mult, o analiză recentă a meta-analizelor referitoare la programele universale de învățare socială și emoțională bazate pe școală a confirmat rezultate statistice semnificative, printre care competențe SEC mai bune, comportamente prosociale, succes academic, niveluri mai scăzute de probleme de comportament și distres emoțional (Durlak et al., 2022).

Empatia generală, cognitivă și afectivă a fost asociată pozitiv cu scorurile totale SEC în mai multe studii (Ferreira et al., 2024; Hirn et al., 2019; Llorent et al., 2020, 2021). La copiii mai mici, empatia pozitivă, adică exprimarea fericirii ca rezultat al înțelegerii emoțiilor pozitive ale altei persoane, a fost asociată pozitiv cu competența socială la prima măsurătoare și la a doua evaluare, la un an distanță (Sallquist et al., 2009). Copiii mai empatici demonstrează o mai bună înțelegere a comportamentelor sensibile din punct de vedere social, precum timiditatea și agresivitatea, față de colegii lor mai puțin empatici, ceea ce ar putea indica o competență socială superioară (Findlay et al., 2006). La adolescenți, modificările empatiei au prezis diferențele individuale în competențele sociale după douăzeci și trei de ani (Allemand et al., 2015). De asemenea, competențele sociale ale copiilor mediază relația dintre empatia cognitivă a părinților și problemele emoționale și comportamentale ale copiilor (Meng et al., 2020). Având în vedere că empatia afectivă și cognitivă sunt trăsături ereditare (Abramson et al., 2020), empatia copiilor ar putea de asemenea prezice un SEC mai bun pentru ei înșiși.

SEC are o importanță deosebită nu doar pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor și rezultatele importante din viața de adult, ci joacă, de asemenea, un rol relevant în procesele de schimbare comportamentală (Domitrovich et al., 2017). Intervențiile care urmăresc dezvoltarea unui SEC mai bun la copii cresc eficient comportamentele prosociale, precum ajutorul și cooperarea (Schonert-Reichl et al., 2012). Rezultatele sunt consistente cu datele meta-analitice, care demonstrează o îmbunătățire generală a abilităților sociale, a sănătății mintale și a comportamentului prosocial (Sklad et al., 2012). Într-adevăr, adolescenții care acționează prosocial sunt mai bine acceptați social de către colegii lor și au relații de prietenie mai bune (Zorza et al., 2013). În plus, apărarea orientată spre victimă, adică sprijinirea sau consilierea victimelor bullying-ului, este asociată pozitiv cu acceptarea socială și percepția prieteniei, indicatori ai SEC (Reijntjes et al., 2016). La polul opus, copiii cu comportamente agresive, cum ar fi agresorii sau victimele-agresor, au niveluri mai scăzute de SEC în comparație cu copiii neimplicați (Zych et al., 2018). Coelho și Sousa (2021) au confirmat scoruri SEC mai bune pentru adolescenții neimplicați în bullying.

Dovezile de până acum arată că niveluri mai ridicate de empatie sunt asociate cu apărarea colegilor (Ma et al., 2019). Competențele sociale și emoționale sunt relaționate pozitiv cu tipuri generale și specifice de empatie (Ferreira et al., 2024) și sunt relevante pentru comportamentele agresive și prosociale pe parcursul dezvoltării copilăriei (Belacchi et al., 2022). Statutul sau acceptarea în grupul de egali a fost identificat(ă) ca un mediator semnificativ în relația dintre empatie și apărare (Zhou et al., 2024). La copiii mai mici, faptul că sunt apreciați de către colegi a fost asociat cu mai multe comportamente prosociale și un nivel mai ridicat al competențelor emoționale (Farina & Belacchi, 2022). Aceste interacțiuni acționează ca un cerc de feedback pozitiv, încurajând copiii să manifeste și mai mult comportamente prosociale. Intervențiile viitoare privind comportamentul observatorilor și apărarea colegilor victime ar putea beneficia de o înțelegere mai profundă a mecanismelor pe care se bazează aceste relații. Totuși, încă avem cunoștințe limitate despre modul prin care empatia promovează comportamentul prosocial. Propunem că SEC ar putea acționa ca o punte între empatie și apărare, reprezentând veriga lipsă ce contribuie la implicarea empatiei în apărare și comportament prosocial. În consecință, studiul de față își propune să investigheze, în două momente diferite, rolul SEC ca mediator în relația dintre empatie și apărare. Mai exact, primul obiectiv al studiului este de a testa dacă SEC mediază relația dintre empatia cognitivă și apărare, iar al doilea obiectiv este de a testa rolul SEC ca mediator între empatia afectivă și comportamentul de apărare într-un eșantion de adolescenți din România.

3.4.2. Metode

Participanți

Eșantionul total a inclus 695 participanți. Dintre aceștia, 414 au completat ambele momente de evaluare, iar 281 au completat scalele doar la T1. Numărul total de participanți la T1 a fost de 695, cu o vârstă medie de 12,72 ani ($SD = 1,14$). Unii adolescenți ($n = 19$) cu date la ambele momente de evaluare au fost excluși din analiză din cauza unor răspunsuri invalide, respectiv au oferit același scor la toți itemii, cum ar fi 1 sau 3, indiferent de conținutul itemului. Datele lipsă au fost gestionate prin metoda full information maximum likelihood (FIML), care a arătat rezultate superioare comparativ cu alte tehnici precum ștergerea pe listă sau imputarea mediei (Enders, 2001). Acest lucru ne-a permis să includem participanți care au avut scoruri doar pentru primul moment de evaluare. Datele demografice au fost colectate doar la T1. Distribuția pe gen la T1 reflectă o majoritate de băieți, cu un

procent de 50,94%. Majoritatea adolescenților proveneau din mediul urban (65,75%). Vârsta medie a participanților la T2 a fost de 13,20 ani ($SD = 0,89$). În această parte a eșantionului, 48,30% erau băieți. Atât participanții de la T1, cât și cei de la T2 aveau vârste cuprinse între 11 și 15 ani.

Procedură

Zece școli din patru județe din România au fost invitate să participe la studiu. Consimțământul informat a fost obținut de la părinți după ce aceștia au fost informați despre studiu. Doar adolescenții ai căror părinți au semnat consimțământul informat au fost incluși în eșantion. În plus, a fost solicitat și acordul adolescenților. Am colectat datele pentru prima dată între mai și iunie 2022 (T1), iar a doua oară, între noiembrie 2022 și ianuarie 2023 (T2). Toți adolescenții au fost informați despre confidențialitatea răspunsurilor lor și despre dreptul de a se retrage din studiu în orice moment. Datele au fost colectate online, în timpul orelor de curs, sub supravegherea unui membru instruit al echipei de cercetare. Adolescenții au completat un formular online care cuprindea toate chestionarele. Chestionarele au fost completate în sălile de clasă sau în laboratoarele de informatică, folosind telefoanele proprii sau laptopurile puse la dispoziție de școală. Toate cele trei instrumente au fost colectate la ambele momente de timp.

Instrumente

Scala Empatiei de Bază (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006a) a fost utilizată pentru a măsura empatia cognitivă și afectivă la adolescenți. Aceasta conține 20 de itemi, 9 pentru empatia cognitivă și 11 pentru empatia afectivă. De asemenea, poate oferi un scor total al empatiei. Atât scorurile pe subscale, cât și scorul total al empatiei au fost calculate prin însumarea tuturor itemilor. Fiecare item este evaluat pe o scală Likert cu cinci puncte, de la 1 reprezentând „Total dezacord” până la 5 însemnând „Total acord”. Dintre cei 20 de itemi, opt au fost punctați invers. În eșantionul nostru, coeficientul alfa Cronbach la T1 a fost de .72 pentru empatia cognitivă și .71 pentru empatia afectivă, respectiv, iar pentru T2 a fost de .76 pentru ambele tipuri de empatie.

The Student Bystander Behavior Scale (SBBS) (Álvarez-García et al., 2021) a fost folosită pentru a evalua diferite tipuri de implicare a martorilor, cum ar fi apărătorul victimei, pro-agresor sau comportamentul pasiv. În studiul de față, am folosit doar subscala apărătorului a instrumentului. Scara este compusă din 10 itemi, fiecare evaluat dichotomic prin răspunsurile „Da” sau „Nu”. Adolescenților li se prezintă mai întâi definiția bullyingului și apoi li se cere să spună cum au reacționat în acea situație sau cum ar reacționa într-o astfel de situație. Un scor pentru comportamentul de apărare a fost obținut prin însumarea tuturor răspunsurilor afirmative. Scorurile puteau varia între 0, reflectând lipsa de comportament de apărare, până la 4, reprezentând un rol mai activ ca apărător. Consistența internă în eșantionul nostru pentru T1 a fost de .56, iar pentru T2 de .67.

Chestionarul Competențelor Sociale și Emoționale (SEC-Q) (Zych et al., 2018) a fost utilizat pentru a evalua competențele sociale și emoționale ale adolescenților. Acesta conține 16 itemi împărțiți în patru subscale: conștientizarea de sine, autogestionare și motivație, conștientizare socială și comportament prosocial și luare a deciziilor. Fiecare item este evaluat pe o scală Likert cu cinci puncte, de la 1 reprezentând „Total dezacord” până la 5 însemnând „Total acord”. Chestionarul oferă posibilitatea de a calcula atât scoruri pe subscale, cât și un scor total al competențelor sociale și emoționale, prin însumarea scorurilor fiecărui item corespunzător unei subscale sau a tuturor itemilor pentru scorul total. Pentru acest studiu, am utilizat doar scorul total pentru competențele sociale și emoționale. Consistența internă pentru T1 și T2 a fost de .88, indicând fidelitate excelentă.

Analiza datelor

Analiza preliminară descriptivă a inclus media, abaterea standard și corelațiile dintre toate variabilele la ambele momente temporale și a fost realizată folosind RStudio (RStudio Team, 2024). Analizele de fidelitate au fost efectuate cu ajutorul Jamovi (versiunea 2.3). Pentru obiectivul principal al studiului, respectiv testarea efectului de mediere al competențelor sociale și emoționale asupra relației dintre empatie și comportamentul de apărare, s-a utilizat un model panel cross-lagged pentru un design semi-longitudinal. Acest tip de design permite evidențierea relațiilor cauzale în seturi de date cu doar două momente de măsurare (Preacher 2015). Deși permite testarea efectelor indirecte, limitează posibilitatea de a testa direct stabilitatea modelului în timp. Designul semi-longitudinal a fost introdus de Cole și Maxwell (2003) și estimează efectul indirect prin înmulțirea a două căi, a și b. Prima, calea "a", reprezintă efectul predictorului, în acest caz, în primul rând empatia cognitivă, apoi cea afectivă la T1 asupra mediatorului, competențe sociale și emoționale la T2. A doua, calea "b", reprezintă efectul mediatorului la T1 asupra criteriului, respectiv comportamentul de apărare la T2. Deși acest model nu poate testa direct staționaritatea, aceasta rămâne o presupunere importantă. S-a folosit estimatorul robust maximum likelihood pentru a ajusta modelele de regresie la date non-normale. Testul Henze-Zirkler pentru normalitate multivariată la ambele momente temporale nu a fost semnificativ, ceea ce înseamnă că datele noastre nu respectă asumția de normalitate (Henze & Zirkler, 1990). Am analizat, de asemenea, coeficienții de asimetrie și kurtosis pentru fiecare variabilă. Valorile asimetriei au variat între -0,09 și -0,87, iar valorile kurtosisului între -0,89 și 1,49, considerate în limite normale (Lei & Lomax, 2005). Pentru evaluarea efectelor indirecte, s-a utilizat analiza de mediere bootstrapping cu maximum likelihood, cu 3000 de iterații. Au fost generate intervale de încredere de 95%, iar un efect indirect a fost considerat semnificativ dacă intervalele de încredere nu conțineau valoarea 0 (Preacher & Hayes, 2004). Deoarece acest model are zero grade de libertate, indicii de potrivire devin irelevanți.

3.4.3. Rezultate

Statistici descriptive

Tabelul 3.10 prezintă statisticile descriptive și corelațiile dintre toate variabilele la primul și al doilea moment de măsurare. Toate corelațiile au fost pozitive și semnificative, așa cum era de așteptat, cu excepția corelației dintre empatia afectivă și SEC la ambele momente, precum și a corelației dintre empatia cognitivă și comportamentul de apărare la T2, care nu au fost semnificative.

Table 3.10

Medii, abateri standard și corelații între variabile

Variabilă	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
Prima măsurătoare (T1)					
1. SEC T1	61.93	11.10			
2. Empatie cognitivă T1	35.78	5.45	.45**		
3. Empatie afectivă T1	34.62	7.20	.01	.26**	
4. Apărare T1	2.56	1.25	.14**	.14**	.15**
A doua măsurătoare (T2)					
1. SEC T2	61.19	11.06			
2. Empatie cognitivă T2	35.83	5.52	.49**		
3. Empatie afectivă T2	34.27	7.59	.08	.26**	
4. Apărare T2	2.50	1.37	.22**	.09	.15**

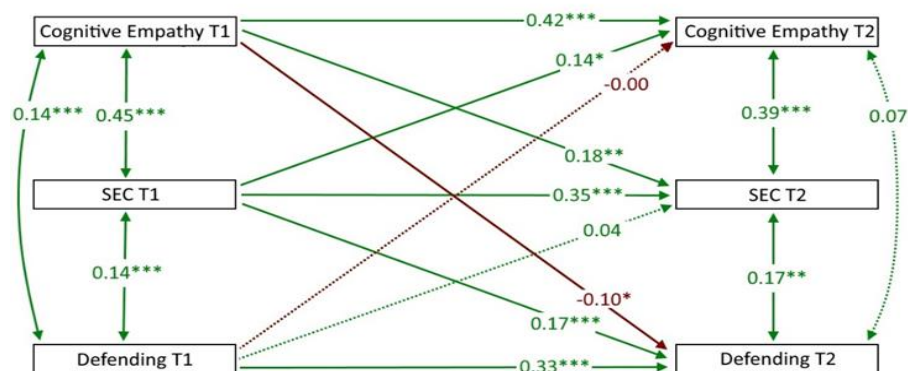
Notă. M: medie, SD: abatere standard. * $p < .05$. ** $p < .01$. SEC= Competențe Sociale și Emoționale

Model de mediere semi-longitudinal pentru empatie cognitivă

Pentru a investiga primul obiectiv al studiului nostru, respectiv pentru a testa efectul SEC asupra relației dintre empatie și apărare, am folosit un design semi-longitudinal cross-lagged pentru a testa medierea la două momente diferite în timp, așa cum este ilustrat în Figura 3.8.

Figure 3.8

Cross-lagged panel model for a half-longitudinal design for testing the indirect association between cognitive empathy and defending via social and emotional competencies



Note. T1= Time 1, T2 = Time 2, SEC = Social and Emotional Competencies, * indicates $p < .05$. ** indicates $p < .01$. *** indicates $p < .001$, continuous lines represent significant relationships, dotted lines represent non-significant relationships, green lines represent positive relationships and red lines represent negative relationships.

Am testat mai întâi calea "a" a modelului de mediere, regresând SEC la T2 pe empatia cognitivă la T1. Într-adevăr, empatia cognitivă la T1 a prezis niveluri mai ridicate de SEC la T2, $\beta = 0,18$, $p = .003$. Pentru a doua cale, "b", am regresat comportamentul de apărare la T2 pe SEC la T1. SEC la T1 a prezis pozitiv comportamentul de apărare la T2, $\beta = 0,17$, $p < .001$. În cele din urmă, efectul indirect al interacțiunii dintre căile "a" și "b" a fost, de asemenea, semnificativ din punct de vedere statistic, $\beta = 0,03$, $p = .019$, confirmând efectul de mediere indirectă. Rezultatele fiecărei regresii și ale efectelor indirecte sunt prezentate în Tabelul 3.11. A existat un efect direct negativ semnificativ al empatiei cognitive la T1 asupra comportamentului de apărare la T2, $\beta = -0,10$, $p = .031$.

Tabel 3.11

Coeficienți standardizați și intervale de încredere bootstrap 95%

Predictor	Criteriu	β	95% CI Lower	95% CI Upper	z	p
SEC T1	SEC T2	0.35	0.23	0.48	5.52	< .001***
Empatie cognitivă T1	Empatie cognitivă T2	0.42	0.28	0.57	5.69	< .001***
Apărare T1	Apărare T2	0.33	0.26	0.47	6.78	< .001***
Empatie cognitivă T1	Apărare T2	-0.10	-0.05	-0.00	-2.15	.031*
Empatie cognitivă T1	SEC T2	0.18	0.13	0.62	2.94	.003**
Apărare T1	Empatie cognitivă T2	-0.00	-0.37	0.34	-0.06	.954
Apărare T1	SEC T2	0.04	-0.45	1.11	0.81	.420
SEC T1	Apărare T2	0.17	0.01	0.03	3.53	< .001***
SEC T1	Empatie cognitivă T2	0.14	0.01	0.13	2.36	.019*
Efect indirect	$a1*b1$	0.03	0.00	0.02	2.35	.019*

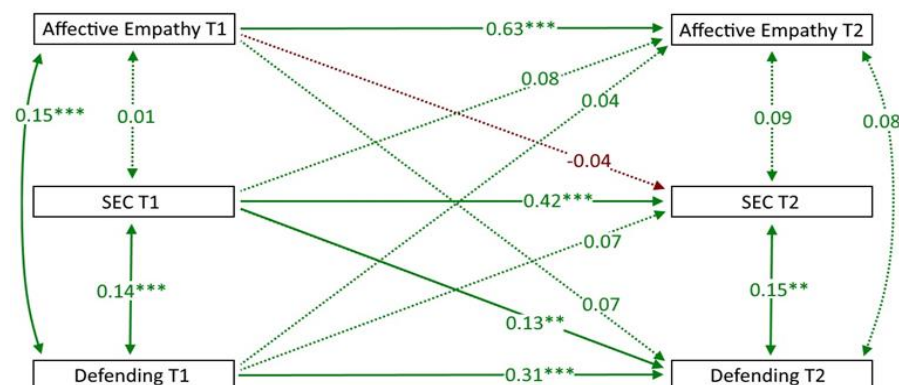
Notă. * $p < .05$. **, $p < .01$. ***, $p < .001$, T1 = prima măsurătoare, T2 = a doua măsurătoare, SEC = Competențe Sociale și Emoționale, CI = interval de încredere, $a1$ = coeficient de regresie pentru efectul empatiei cognitive la T1 asupra SEC la T2, $b1$ = coeficient de regresie pentru efectul SEC la T1 asupra apărării la, β = coeficient standardizat beta.

Model de mediere semi-longitudinal pentru empatie afectivă

Modelul de mediere bazat pe empatia afectivă este prezentat în Figura 3.9. Calea "a", mai exact, regresia SEC la T2 asupra empatiei afective la T1, a generat rezultate nesemnificative, ceea ce înseamnă că empatia afectivă la T1 nu prezice SEC la T2, $\beta = -0.04$, $p = .146$. Totuși, calea "b", respectiv regresia comportamentului de apărare la T2 asupra SEC la T1, a fost semnificativă $\beta = 0.13$, $p = .002$. SEC la T1 a prezis pozitiv comportamentul de apărare la T2. Efectul indirect, adică interacțiunea dintre căile "a" și "b", a fost de asemenea nesemnificativ, $\beta = -0.00$, $p = .467$, indicând lipsa unui efect indirect al empatiei afective asupra comportamentului de apărare prin intermediul SEC. Tabelul 3.12 rezumă rezultatele analizei de regresie ale acestui model. Empatia afectivă la T1 nu a avut niciun efect direct asupra comportamentului de apărare la T2, $\beta = 0.07$, $p = .146$.

Figure 3.9

Cross-lagged panel model for a half-longitudinal design for testing the indirect association between affective empathy and defending via social and emotional competencies



Note. T1= Time 1, T2 = Time 2, SEC = Social and Emotional Competencies, * indicates $p < .05$. ** indicates $p < .01$. *** indicates $p < .001$, continuous lines represent significant relationships, dotted lines represent non-significant relationships, green lines represent positive relationships and red lines represent negative relationships.

Tabel 3.12

Coeficienți standardizați și intervale de încredere bootstrap 95%

Predictor	Criteriu	β	95% CI Lower	95% CI Upper	z	p
SEC T1	SEC T2	0.42	0.31	0.53	7.36	< .001***
Empatie afectivă T1	Empatie afectivă T2	0.63	0.58	0.76	14.12	< .001***
Apărare T1	Apărare T2	0.31	0.23	0.45	6.18	< .001***
Empatie afectivă T1	Apărare T2	0.07	-0.01	0.03	1.45	.146
Empatie afectivă T1	SEC T2	-0.04	-0.20	0.08	-0.78	.436
Apărare T1	Empatie afectivă T2	0.04	-0.22	0.75	1.07	.283
Apărare T1	SEC T2	0.07	-0.20	1.36	1.48	.138
SEC T1	Apărare T2	0.13	0.01	0.03	3.09	.002**
SEC T1	Empatie afectivă T2	0.08	0.00	0.11	1.96	.050
Efect indirect	$a1*b1$	-0.00	-0.00	0.00	-0.73	.467

Notă. * $p < .05$. **, $p < .01$. ***, $p < .001$, T1 = prima măsurătoare, T2 = a doua măsurătoare, SEC = Competențe Sociale și Emoționale, CI = interval de încredere, a1 = coeficient de regresie pentru efectul empatiei cognitive la T1 asupra SEC la T2, b1 = coeficient de regresie pentru efectul SEC la T1 asupra apărării la, β = coeficient standardizat beta.

3.4.4. Discuții și Concluzii

Acest studiu și-a propus să testeze efectul mediator al SEC asupra relațiilor dintre empatia cognitivă, respectiv empatia afectivă și comportamentele de apărare, într-un studiu transversal cu două puncte în timp. Rezultatele privind primul model, care a inclus empatia cognitivă, au confirmat ipoteza de mediere, demonstrând că empatia cognitivă este asociată indirect cu comportamentele de apărare prin intermediul SEC. Adolescenții cu un nivel mai ridicat de empatie cognitivă prezintă niveluri mai înalte de SEC și sunt mai predispuși să se implice în comportamente de apărare. Mai multe studii au arătat că empatia și comportamentele de apărare sunt legate indirect prin alți factori, precum motivația de a apăra (Longobardi et al., 2020), acceptarea din partea colegilor (Kim & Park, 2021) și relația elev-profesor (Rizkyanti et al., 2021), însă doar ultimul a inclus empatia cognitivă. Efectul indirect al empatiei cognitive asupra comportamentelor de apărare este în concordanță cu rezultatele care indică faptul că empatia cognitivă contribuie mai mult la comportamentele de apărare decât empatia afectivă (Rizkyanti et al., 2021). Alte studii au evidențiat că empatia cognitivă este mai puternic asociată cu SEC decât empatia afectivă (Hirn et al., 2019; Llorent et al., 2020). Copiii cu un nivel ridicat de empatie cognitivă sunt mai predispuși să observe evenimentele de bullying, să accepte responsabilitatea de a interveni și să raporteze că știu cum să intervină (Fredrick et al., 2020). În plus, SEC măsurate la primul punct temporal au prezis pozitiv comportamentele de apărare la șase luni distanță, la al doilea punct temporal. Literatura de specialitate confirmă că perceperea propriei competențe sociale este asociată cu niveluri ridicate de motivație prosocială autonomă, aceasta fiind la rândul ei asociată ulterior cu mai multe comportamente prosociale (Collie, 2022). Mai mult, datele meta-analitice privind efectele pe termen lung ale intervențiilor care vizează promovarea competențelor sociale și emoționale indică faptul că aceste intervenții contribuie la dezvoltarea unor atitudini și comportamente mai prosociale la copii (Taylor et al., 2017). Adolescenții cu empatie cognitivă ridicată pot fi mai predispuși să își apere colegii, mai ales datorită abilităților sociale superioare, care le permit să gestioneze situații dificile, precum bullying-ul.

Referitor la efectul direct negativ semnificativ al empatiei cognitive asupra comportamentelor de apărare, rezultatele noastre sunt în concordanță cu cele care au observat că doar empatia afectivă, nu și cea cognitivă, a prezis comportamentele de apărare atât în timp (Van Der Ploeg et al., 2017), cât și transversal (Belacchi & Farina, 2012). O posibilă explicație ar putea fi că empatia cognitivă, de una singură, poate să nu fie suficientă pentru a influența direct comportamentele prosociale. De exemplu, Belacchi și Farina (2012) au arătat că acei copii cu empatie afectivă ridicată, nu cognitivă, sunt mai conectați emoțional cu ceilalți, ceea ce, la rândul său, este asociat cu mai multe comportamente prosociale. În același timp, nu există diferențe semnificative în empatia cognitivă între copiii agresivi și cei non-agresivi (van Zonneveld et al., 2017). Măsura noastră asupra comportamentului de apărare a inclus toate scorurile de apărare, nu doar pe cele cu niveluri ridicate de apărare. Prin urmare, ar putea lua în considerare și adolescenți care, deși au un nivel mai mare de empatie cognitivă, nu se implică în acțiuni prosociale precum apărarea colegilor. În plus, conform teoriei interdependenței (Meter & Card, 2015), decizia de a acționa în situații sociale nedrepte este influențată nu doar de factori individuali, ci și de caracteristici dinamice ale contextului social, cum ar fi statutul social, recompensa socială sau evitarea prejudiciului. Adolescenții cu empatie cognitivă ridicată sunt mai puțin predispuși să își apere colegii și mai predispuși să adopte o atitudine pasivă atunci când agresorul este perceput ca fiind popular (Choi & Park, 2021). Când agresorul nu era considerat popular, adolescenții erau mai dispuși să-și apere colegii, ceea ce indică faptul că decizia de a interveni sau nu poate fi influențată atât de factori sociali, cât și de factori individuali. Luând în considerare atât factorii individuali, cât și cei sociali, adolescenții cu empatie

cognitivă ridicată pot alege să nu apere și chiar să evite să își apere colegii dacă evaluează respectivele situații ca fiind amenințări pentru propria lor bunăstare sau ca fiind lipsite de beneficii sau recompense.

Al doilea model de mediere semi-longitudinal testat, care a inclus empatia afectivă, nu a fost semnificativ. În primul rând, empatia afectivă la T1 nu a prezis competențele sociale și emoționale la T2. Empatia cognitivă și empatia afectivă au origini genetice și de mediu diferite; în mod specific, empatia afectivă este mai ereditară, iar empatia cognitivă este influențată de mediul familial comun (Abramson et al., 2020). Prin urmare, este plauzibil să observăm tipare diferite în relațiile cu celelalte constructe. De exemplu, empatia afectivă și cea cognitivă se relaționează diferit cu reglarea emoțiilor (Thompson et al., 2022). Niveluri mai ridicate de empatie afectivă au fost asociate cu dificultăți crescute în sarcinile de interferență emoțională, în timp ce o astfel de relație nu a fost identificată pentru empatia cognitivă. Aceste constatări sugerează că o empatie afectivă crescută indică dificultăți sporite în reglarea emoțiilor. Concomitent, reglarea emoțiilor interpersonale prezice competențele sociale (Malkoç et al., 2019), iar datele longitudinale au demonstrat efecte de tip cascadă și reciproce între competențele sociale și emoționale (SEC) și reglarea emoțiilor (Blair et al., 2015). SEC a fost de asemenea asociat pozitiv cu strategii de reglare emoțională, precum reevaluarea cognitivă și suprimarea expresivă (Chen et al., 2024). În plus, abilitățile de reglare emoțională reprezintă o parte importantă a intervențiilor de învățare socială și emoțională, cum ar fi RULER, o abordare la nivel școlar pentru dezvoltarea SEC la copii (Hoffmann et al., 2020).

Luând în considerare toate aceste informații, este posibil ca empatia afectivă să fie mai puțin compatibilă cu competențele sociale și emoționale, deoarece nu este la fel de strâns legată de abilități precum strategiile eficiente de reglare a emoțiilor, care sunt o componentă esențială a SEC și sunt necesare pentru comportamentul prosocial. Empatia afectivă a fost anterior asociată cu simptome de internalizare (Bray et al., 2021), și s-a demonstrat că prezice un nivel mai ridicat de stres afectiv decât empatia cognitivă. Decety și Jackson (2004) au propus că, pentru copiii cu niveluri înalte de empatie afectivă, ar putea fi necesare abilități bune de reglare a emoțiilor pentru gestionarea stresului emoțional personal asociat răspunsurilor empatice. Aceasta i-ar putea ajuta ulterior să adopte comportamente prosociale, în acest caz să îi apere pe colegii victimizați. Astfel de date ar putea explica de ce, în studiul nostru, empatia afectivă la primul moment de măsurare nu a prezis comportamentul de apărare la al doilea moment și de ce nu a existat un efect semnificativ de mediere a SEC în relația dintre empatia afectivă și comportamentul de apărare.

Implicații

Rezultatele studiului actual au multiple implicații teoretice și practice. Dintr-o perspectivă teoretică, acestea extind înțelegerea noastră asupra relației dintre empatie și comportamentul de apărare. Conform punctelor de vedere empirice și teoretice (Decety & Holvoet, 2021), este important să recunoaștem și să privim empatia cognitivă și cea afectivă separat, deoarece ele au căi diferite în ceea ce privește efectele lor asupra comportamentului de apărare. Rezultatele noastre confirmă că SEC reprezintă un factor intermediar, un mecanism prin care putem explica influența indirectă a empatiei cognitive asupra comportamentului de apărare.

Dintr-o perspectivă practică, datele noastre contribuie la îmbunătățirea viitoarelor intervenții sau a programelor de prevenție desfășurate în școli, care vizează reducerea bullyingului și a victimizării prin dezvoltarea unor niveluri mai ridicate de empatie la adolescenți față de colegii lor victimizați. În primul rând, ar fi util să se ia în considerare programe mai personalizate, prin identificarea deficitelor de empatie sau SEC și, mai precis, ce tip de empatie ar trebui încurajată în continuare. În plus, intervențiile viitoare ar putea include și componente bazate pe strategii de învățare socială și emoțională, care să urmărească dezvoltarea SEC. Mediatorii, moderatorii sau alte mecanisme de schimbare, cum ar fi SEC, ar trebui analizate în mod curent în studiile de intervenție în care se confirmă rezultate mai bune pentru grupurile experimentale. Un studiu a constatat că empatia afectivă, dar nu cea cognitivă, este asociată cu acuzele somatice, ceea ce sugerează că intervențiile care promovează SEC ar putea ajuta la ameliorarea altor dificultăți, precum problemele somatice (Espejo-Siles et al., 2020) sau alți factori care ar putea împiedica comportamentul de ajutor.

Limite și direcții viitoare

Studiul de față prezintă anumite limite care trebuie luate în considerare. Designul nostru a fost limitat la doar două momente de măsurare, permițând testarea unui model de mediere cross-lagged semi-longitudinal și nu a unui model complet cross-lagged de tip panel, ceea ce ar necesita măsurători la trei momente diferite. Acest aspect are implicații pentru interpretarea cauzalității în relațiile identificate; prin urmare, putem infera cauzalitatea doar parțial. O altă limitare a fost utilizarea datelor auto-raportate. Adolescenții ar putea oferi răspunsuri dezirabile social, supraestimând sau subestimând nivelurile de empatie, SEC sau frecvența comportamentelor de apărare, ceea ce ar putea distorsiona datele noastre.

Cercetările viitoare ar putea beneficia de explorarea mai multor traiectorii. În primul rând, mai multe roluri în bullying ar putea fi incluse în analizele viitoare, cum ar fi victimele, agresorii și alți martori, precum colegii neimplicați sau adolescenții care sprijină agresorul. Huising et al. (2014) au arătat că victimele care au același agresor tind să se apere reciproc. Acest lucru indică faptul că unii adolescenți au mai multe roluri în dinamica bullyingului, ceea ce poate duce la tipare diferite de predicție în relațiile dintre tipurile de empatie, SEC și comportamentul de apărare. Prin implicarea mai multor roluri, intervențiile pot preveni și supraîncărcarea apărătorilor (Downes & Cefai, 2019), mai ales având în vedere rezultatele care arată că apărătorii sunt expuși riscului de a dezvolta probleme de sănătate mintală, de exemplu dificultăți psihosociale (Lambe et al., 2017). Mai mult, studiile viitoare ar putea analiza mai mulți mediatorii și moderatorii pentru a extinde și mai mult relația dintre fiecare tip de empatie și comportamentul de apărare. Un exemplu de mecanism potențial este abilitatea de a regla emoțiile sau anumite strategii specifice de

reglare emoțională. Dacă se dovedește că aceste abilități sunt relevante, dezvoltarea lor ar putea ajuta la diminuarea efectului distresului emoțional generat, de exemplu, atunci când se trăiește empatia afectivă asupra acțiunilor prosociale. În final, intervențiile viitoare ar putea include componente SEC în programele destinate reducerii victimizării și bullyingului, pe lângă componentele menite să crească nivelul de empatie la martori.

În concluzie, studiul de față și-a propus să testeze efectul indirect al SEC asupra relației dintre, pe de o parte, empatia cognitivă și, pe de altă parte, empatia afectivă și comportamentul de apărare, într-un eșantion de adolescenți români. Rezultatele designului de mediere cross-lagged semi-longitudinal au relevat un efect indirect semnificativ al SEC asupra relației dintre empatia cognitivă și comportamentul de apărare. În acest model, empatia cognitivă la T1 a prezis pozitiv SEC la T2, iar SEC la T1 a prezis pozitiv comportamentul de apărare la T2. Nu s-au identificat efecte directe semnificative ale empatiei cognitive la T1 asupra comportamentului de apărare la T2. Modelul de mediere care a inclus empatia afectivă nu a evidențiat efecte indirecte semnificative. Singura relație semnificativă a fost între SEC la T1, care a prezis pozitiv comportamentul de apărare la T2. Datele obținute confirmă că SEC reprezintă un mecanism semnificativ pentru comportamentul de apărare, dar doar pentru empatia cognitivă. Rezultatele noastre au implicații pentru dezvoltarea teoretică viitoare și pentru programele menite să reducă bullyingul și victimizarea prin implicarea martorilor.

CAPITOLUL IV. CONCLUZII GENERALE ȘI IMPLICAȚII

4.1. Concluzii Generale

Bullying-ul școlar este o adversitate larg răspândită și complexă în rândul copiilor și adolescenților (Wang et al., 2009). Acesta a fost asociat cu multiple efecte negative, precum rezultate slabe asupra sănătății mintale, cum ar fi depresia și anxietatea, probleme de somn, scăderea calității vieții sau rate de absolvire mai mici (Bhatia, 2023). Victimizarea de către colegi a fost asociată cu modificări ale activării creierului în anumite regiuni implicate în procesarea recompensei, durerii sociale și afectivității (Ke et al., 2022). Nu doar victimele și agresorii, ci și martorii sunt afectați negativ de prezența la episoade recurente de bullying, prezentând mai multe probleme psihologice, simptome somatice și un nivel scăzut de satisfacție în viață, comparativ cu cei care nu au fost expuși bullying-ului (Callaghan et al., 2019). În mod particular, chiar și apărătorii colegilor au raportat niveluri semnificative de rezultate negative asupra sănătății mintale (Callaghan et al., 2019). Deși reprezintă grupul cel mai numeros, martorii sunt de asemenea și cei mai puțin investigați dintre copiii care au fost implicați în bullying-ul școlar (Volkova & Volkova, 2020). Având în vedere faptul că martorii pot avea un impact semnificativ asupra modului în care se derulează episoadele de bullying, este important să înțelegem bine caracteristicile lor (Volkova & Volkova, 2020). Pe baza limitărilor identificate în literatură, am abordat unele dintre aceste lacune, în special cele legate de martori, cu un interes deosebit asupra apărătorilor și empatiei ca trăsătură relevantă. În paragrafele următoare prezentăm principalele rezultate ale acestei teze.

În primul rând, am realizat o meta-analiză și o analiză sistematică pentru a investiga relația dintre empatia cognitivă și afectivă și trei roluri principale ale martorilor, respectiv apărător, martor pasiv și susținător al agresorului. Studiile anterioare au investigat în mare parte rolurile de victimă, agresor și apărător (de exemplu, Deng et al., 2021; Imuta et al., 2022; Nickerson et al., 2015; van Noorden et al., 2015; Zych et al., 2019), iar doar câteva dintre acestea au inclus și alte roluri, cum ar fi martorii pasivi sau susținătorii agresorilor (Imuta et al., 2022; van Noorden et al., 2015). Totuși, nicio altă investigație meta-analitică nu a folosit o căutare sistematică și o analiză focalizată direct pe asocierea dintre implicarea în rolurile de martor și empatia cognitivă și afectivă. Pe lângă rezultatul principal privind asocierile dintre fiecare rol de martor și fiecare tip de empatie, am investigat și posibili moderatorii ai acestor relații. Pe baza criteriilor de includere și excludere, 32 de studii au fost incluse în analiză.

Rezultatele au relevat asocieri pozitive și semnificative între rolul de apărător și ambele tipuri de empatie, cu un coeficient puțin mai mare pentru empatia afectivă. Pentru implicarea ca martor pasiv, rezultatele au indicat o asociere semnificativă și negativă cu empatia afectivă și una negativă, dar nesemnificativă, cu empatia cognitivă. În ceea ce privește rolul de susținător al agresorului, numărul studiilor incluse a permis evaluarea relației doar cu empatia afectivă, care a fost semnificativă și negativă. Deși eterogenitatea a fost mare între rezultate, nu a existat niciun indiciu formal de bias de publicare. Analiza de moderare nu a evidențiat efecte semnificative, însă analizele de senzitivitate au indicat îmbunătățiri ușoare ale coeficienților de corelație după eliminarea instrumentelor ad-hoc pentru empatie.

În al doilea studiu, ne-am propus să adaptăm și să validăm Scala Empatiei de Bază pentru a măsura empatia cognitivă și afectivă la tineri, într-un eșantion de adolescenți români (Jolliffe & Farrington, 2006a). Majoritatea studiilor care au evaluat proprietățile psihometrice ale BES s-au bazat pe eșantioane din regiuni din Europa de Vest sau din țări individualiste. Deoarece empatia este influențată de cultură (Jami et al., 2024), este important să se asigure accesul la instrumente psihometrice valide pentru a fi utilizate pe eșantioane cu fundaluri culturale diverse. Mai exact, am evaluat proprietățile psihometrice, structura factorială și am testat invarianța de măsurare în funcție de gen, vârstă, mediu și timp. Rezultatele au confirmat soluția bifactorială pentru structura internă a instrumentului după eliminarea unor itemi formulați negativ. În plus, am stabilit și invarianța de măsurare la nivel scalar sau strict pentru fiecare categorie testată, respectiv gen, vârstă, mediu și timp. Valorile consistenței interne au fost bune atât pentru empatia cognitivă, cât și pentru cea afectivă, și oferim dovezi privind validitatea convergentă și divergentă.

Al treilea studiu a explorat dacă apărătorii colegilor victimizați prezintă profiluri diverse, bazate pe caracteristici de competență socială și posibile probleme de sănătate mintală. Aceste competențe sociale includ empatie afectivă, empatie cognitivă și comportamente prosociale, în timp ce dificultățile întâmpinate de adolescenți au fost evaluate sub forma problemelor de externalizare și internalizare. A fost utilizată o abordare centrată pe persoană, respectiv a fost efectuată o analiză a profilurilor latente cu scopul de a surprinde și delimita diferite profiluri de apărători. Rezultatele au relevat trei profiluri distincte, susținând ipoteza eterogenității în rândul apărătorilor colegilor victimizați. Primul a fost numit „apărători adaptativi”, deoarece includea empatie cognitivă mai ridicată decât cea afectivă, niveluri scăzute de probleme de externalizare și internalizare și niveluri ridicate de comportament prosocial. Al doilea profil includea „Apărători cu niveluri scăzute de empatie și comportament prosocial, dar niveluri crescute de probleme de internalizare și externalizare”, caracterizat prin niveluri scăzute la ambele tipuri de empatie, niveluri ridicate la ambele tipuri de probleme și comportament prosocial scăzut. Ultimul profil, „Apărători cu niveluri crescute de empatie și comportament prosocial, dar niveluri crescute de probleme de internalizare și externalizare” includea adolescenți cu empatie afectivă și cognitivă ridicată, probleme de externalizare și internalizare ridicate, precum și niveluri ridicate de comportament prosocial.

În cele din urmă, în al patrulea studiu, ne-am propus să investigăm mecanismele care stau la baza relației dintre empatie și apărare. Competențele sociale și emoționale (SEC) au fost considerate candidați buni pentru rolul de mediator, deoarece sunt legate atât de empatie, cât și de acțiuni prosociale, precum apărarea colegilor. Prin urmare, obiectivul specific a fost de a testa efectul indirect al empatiei cognitive și afective asupra apărării colegilor prin intermediul SEC. Designul utilizat a fost un model panel cross-lagged pentru un studiu semi-longitudinal, întrucât conținea două puncte de măsurare. Rezultatele confirmă efectul indirect al empatiei cognitive asupra comportamentului de apărare, prin intermediul SEC. Nu s-a observat niciun efect indirect pentru empatia afectivă.

4.2. Implicații ale Tezei

4.2.1. Implicații Teoretice

Rezultatele prezentei teze dezvăluie câteva implicații teoretice importante. În primul rând, în Studiul 1, Studiul 3 și Studiul 4, empatia cognitivă și cea afectivă au prezentat modele diferite de asociere și de predicție cu factorii corespunzători și nu au fost întotdeauna congruente. În Studiul 1, datele meta-analitice au arătat că empatia afectivă a fost asociată mai consecvent și semnificativ cu rolurile de martor. În cel de-al treilea studiu, profilul cu cele mai multe trăsături adaptive avea un nivel mai ridicat de empatie cognitivă decât de empatie afectivă. În schimb, profilurile cu cele mai înalte niveluri de probleme de externalizare și internalizare prezentau simultan un nivel mai ridicat de empatie afectivă decât de empatie cognitivă. În cel de-al patrulea și ultimul studiu, SEC a explicat indirect efectul empatiei asupra apărării, dar doar pentru empatia cognitivă.

Privite în ansamblu, aceste rezultate susțin conceptualizările multidimensionale ale empatiei (Cuff et al., 2016; Decety & Jackson, 2004; Eklund & Meranius, 2021). Totuși, această perspectivă asupra empatiei nu presupune că empatia cognitivă și cea afectivă sunt complet independente, ci mai degrabă că sunt cel mai probabil procese separate, dar interconectate (Decety & Jackson, 2004). Asocierile pozitive și mai puternice între empatia afectivă și comportamentul de apărare, precum și asocierile negative semnificative cu implicarea ca martor pasiv sau susținător al agresorului, indică faptul că empatia afectivă ar putea avea un efect mai direct asupra acțiunilor prosociale, cum ar fi apărarea colegilor. Acest lucru este în concordanță cu perspectivele lui Hoffman despre empatie și comportamentul prosocial (Hoffman, 2008). Hoffman sugerează că, pentru anumite persoane, pe măsură ce nivelul de suferință al victimei crește, crește și distresul empatic al observatorului, o componentă a empatiei afective, precum și comportamentul, intenția sau disponibilitatea acestuia de a ajuta (Hoffman, 2008). Totuși, pe măsură ce Hoffman continuă să explice, prea multă empatie afectivă, sub forma suferinței empatică, poate conduce la suprastimulare empatică, ceea ce ar putea determina martorii să își mute atenția de la victimă spre propria suferință personală (Hoffman, 2008). Aceasta ar putea fi o posibilă justificare pentru lipsa unei relații pozitive între empatia afectivă și comportamentul de apărare.

O altă implicație teoretică relevantă decurge din faptul că empatia singură, fie ea cognitivă sau afectivă, nu a caracterizat apărătorii victimelor bullyingului. Cadrul teoretic care urmărește să explice și să exploreze acțiunile martorilor atunci când asistă pe cineva aflat într-o situație dificilă include mai mulți factori. De exemplu, modelul de intervenție în cinci pași (Darley & Latané, 1968) necesită alte condiții prealabile, cum ar fi dezvoltarea teoriei minții, autoeficacitate, cunoștințe despre cum să intervii sau motivație (Jenkins & Nickerson, 2019; Thornberg et al., 2020). O a doua abordare importantă în acest sens a fost prezentată de Piliavin et al. (1982). Autorii au propus că comportamentul de ajutorare nu este pur altruist, ci necesită o analiză internă cost-beneficiu, după care martorul decide dacă intervine sau nu. În plus, așa cum indică cercetările anterioare, apărătorii colegilor nu sunt exclusiv rezistenți (Lambe et al., 2017; Malamut et al., 2021; Wu et al., 2016). Aplicarea acestor cadre pentru a înțelege mai bine discrepanțele dintre profilurile martorilor ar evidenția două aspecte principale. În primul rând, empatia nu este singura caracteristică a apărătorilor colegilor și, în al doilea rând, apărătorii nu sunt lipsiți de dificultăți legate de sănătatea mintală.

În cele din urmă, studiul final a confirmat că empatia prezice comportamentul de apărare prin intermediul altor variabile, în acest caz, competențele sociale și emoționale (SEC). În special, faptul că empatia cognitivă a prezis pozitiv comportamentul de apărare prin intermediul SEC poate fi interpretat ca dovadă că SEC sunt mai importante pentru relația dintre empatia cognitivă și comportamentul de apărare decât pentru relația dintre empatia afectivă și comportamentul de apărare. Acest lucru ne permite să înțelegem mai bine modul în care empatia funcționează în cadrul complexității apărării între egali. Rezultatele sunt, de asemenea, în concordanță cu ipoteza conform căreia empatia afectivă, atunci când duce la un nivel excesiv de suferință personală, abate atenția

martorului de la victimă către propria lui suferință personală (Hoffman, 2008), ceea ce duce, prin urmare, la un comportament de apărare real mai scăzut. În mod corespunzător, Decety și Lamm (2006) accentuează importanța reglării emoțiilor ca element necesar al empatiei, cu implicații pentru acțiunile pro-sociale.

4.2.2. Implicații Metodologice

Pentru fiecare studiu realizat în cadrul acestei teze, au fost folosite metodologii noi și distincte. Acest lucru a permis explorarea unor multiple tipuri de design, de la sinteză meta-analitică, evaluare psihometrică a unui instrument de empatie și o abordare centrată pe persoană, până la un model semi-longitudinal. Fiecare studiu a contribuit în mod unic la o înțelegere mai nuanțată a relației dintre empatie și comportamentul de apărare a colegilor în rândul adolescenților.

Primul studiu, meta-analiza și analiza sistematică, a oferit mai multe puncte forte metodologice care permit încredere în rezultatele obținute. În primul rând, am inclus doar studii care au măsurat comportamentul real de apărare și nu intenția de a apăra, disponibilitatea de a interveni sau alte răspunsuri ipotetice (de exemplu, Nickerson și colab., 2015). În acest mod, avem încredere că rezultatele noastre reflectă mai degrabă asocierile dintre empatie și comportamentele trecute ale apărătorilor colegilor, și mai puțin răspunsurile potențial dezirabile social pe care copiii și adolescenții le pot oferi. În al doilea rând, am inclus doar studii publicate în reviste peer-reviewed, oferind astfel o calitate superioară rezultatelor incluse. În al treilea rând, au fost incluse doar studii care au raportat coeficienți de corelație între tipurile de empatie și rolurile martorilor, iar alte operațiuni de transformare nu au fost efectuate. Conform literaturii științifice, utilizarea exclusivă a coeficienților de corelație previne eterogenitatea suplimentară și potențialele biasuri ale rezultatelor (Roth și colab., 2018). În final, folosirea unei abordări meta-analitice ne-a permis să acoperim o parte semnificativă a literaturii privind rolurile martorilor și nivelele lor de empatie cognitivă și afectivă, care au fost subreprezentate, într-un design metodologic solid.

Al doilea studiu a evaluat proprietățile psihometrice ale BES prin utilizarea mai multor metode. Evaluarea instrumentelor asigură faptul că rezultatele obținute se bazează pe măsuri conceptuale și psihometrice solide. Testarea structurii factoriale a scalei a confirmat soluția cu doi factori pentru empatia cognitivă și afectivă, ceea ce înseamnă că instrumentul își menține structura în eșantioane bazate pe adolescenți români. Confirmarea invarianței de măsurare în funcție de vârstă, gen, mediu și timp la nivel strict sau scalar oferă încredere că rezultatele referitoare la empatie afectivă și cognitivă pot fi interpretate similar în condițiile menționate anterior. Acest lucru permite realizarea de comparații relevante între adolescenți cu diverse caracteristici privind vârsta, genul, mediul sau timpul. O confirmare suplimentară a calității proprietăților psihometrice ale BES a fost oferită de coeficienți buni ai consistenței interne și de dovezi privind validitatea convergentă și divergentă.

Al treilea studiu a folosit o abordare centrată pe persoană, depășind abordările centrate pe variabile și scoțând astfel în evidență profiluri eterogene ale apărătorilor colegilor. În acest fel, a fost posibilă observarea unor caracteristici co-ocurente care definesc apărătorii, dincolo de trăsături singulare precum empatia. Acest nivel superior de detaliere oferă oportunitatea de a lua în considerare multiple fațete care ar putea fi relevante pentru comportamentul de apărare a colegilor. În mod specific, ne permite să îi vedem pe apărători nu doar ca adolescenți stereotipic rezilienți, populari și apreciați, ci și ca persoane complexe, cu trăsături unice și modele de caracteristici care pot include dificultăți de sănătate mintală, precum probleme de externalizare și internalizare.

Studiul final a folosit un model panel cross-lagged într-un design semi-longitudinal pentru a evalua rolul SEC ca mecanism al relației dintre empatia cognitivă, empatia afectivă și comportamentul de apărare. Designurile semi-longitudinale sunt utile pentru a clarifica relațiile temporale dintre variabile, deși cauzalitatea completă nu poate fi determinată. Acestea oferă o perspectivă mai aprofundată asupra relațiilor evaluate în comparație cu designurile cross-secționale. Prin urmare, alegerea acestui tip de design ajută la deducerea direcționalității, luând în considerare în același timp măsurătorile de bază.

4.2.3. Implicații Practice

Concluziile obținute din studii, în special din Studiul 1, 3 și 4, sugerează că programele eficiente de prevenție și intervenție anti-bullying ar trebui să diferențieze între empatia cognitivă și cea afectivă și să se distanțeze de o perspectivă unidimensională asupra empatiei. Mai exact, rezultatele meta-analizei indică faptul că empatia afectivă are o asociere pozitivă directă cu apărarea colegilor, aceasta fiind mai puternică decât asocierea dintre empatia cognitivă și apărare. În mod corespunzător, asocierile negative și semnificative dintre empatia afectivă și rolurile de martor pasiv sau susținător al agresorului reafirmă potențiala relație directă dintre empatia afectivă și implicarea în rolurile de martor. Acest tipar de asociere ar putea indica faptul că empatia afectivă și componentele sale, precum grija empatică sau suferința empatică, sunt mai direct legate de comportamente pro-sociale precum apărarea colegilor.

Având în vedere rezultatele ultimului studiu, faptul că doar empatia cognitivă a prezis comportamentul de apărare prin SEC ar putea, la prima vedere, să pară un rezultat oarecum contradictoriu. Totuși, există două posibile explicații pentru acest lucru. În primul rând, empatia în sine, indiferent dacă este cognitivă sau afectivă, nu este suficientă pentru a conduce direct la comportament de apărare, deși acest lucru ar putea fi mai puțin valabil pentru empatia afectivă decât pentru cea cognitivă. În al doilea rând, rezultatele care arată că empatia cognitivă prezice pozitiv comportamentul de apărare prin intermediul competențelor sociale și emoționale sugerează că empatia cognitivă necesită resurse suplimentare, de exemplu, competențe de reglare, luare a deciziilor sau alte abilități interpersonale pentru a prezice comportamentul de apărare. Fără aceste competențe suplimentare sau factori intermediari, empatia cognitivă, luată separat, poate chiar să împiedice apărarea colegilor.

Astfel, rezultatele meta-analizei și ale modelului de mediere semi-longitudinal scot la iveală noi nuanțe în relația dintre empatie și comportamentul observatorului, în special apărarea colegilor. Mai exact, susținem abordarea distinctă a empatiei cognitive și afective. În plus, fiecare tip de empatie poate fi considerat relevant pentru comportamentul observatorului, luând în calcul componente intermediare precum competențele sociale și emoționale în cazul empatiei cognitive și o abordare mai directă în cazul empatiei afective.

Al doilea studiu din teza prezintă ilustrează faptul că un instrument de evaluare a empatiei utilizat pe scară largă prezintă o structură internă stabilă pe două factori, precum și proprietăți psihometrice bune, sub forma unei consistențe interne satisfăcătoare pentru fiecare subscară, empatie cognitivă și afectivă, și dovezi privind validitatea convergentă și divergentă. Mai mult, instrumentul a atins invarianța scalară sau strictă a măsurării în funcție de vârstă, gen, mediu și timp, sugerând echivalență între grupuri de tineri cu aceste caracteristici. Confirmarea solidității psihometrice și a stabilității unui instrument de evaluare a empatiei este deosebit de relevantă atât pentru cercetare, cât și pentru practici educaționale, mai ales atunci când instrumentul a fost creat pentru a fi utilizat în contexte asociate cu agresivitatea (Jolliffe & Farrington, 2006a). Stabilirea invarianțelor de măsurare asigură un risc mai scăzut de interpretare greșită a rezultatelor, iar trăsăturile psihometrice suplimentar evaluate permit utilizarea cu încredere a acestui instrument, BES, în școli sau în activități de cercetare. În plus, având în vedere marea diversitate a comportamentului uman și faptul că empatia depinde de factori culturali (Jami et al., 2024), este important să ne asigurăm că empatia este măsurată similar la copii și adolescenți provenind din contexte culturale diferite. Țările din Europa de Est sunt mai puțin reprezentate, prin urmare confirmarea robusteții psihometrice a unui instrument de empatie pe un eșantion de adolescenți români este deosebit de importantă în acest sens.

Studiul final a relevat că nu toți apărătorii manifestă un nivel ridicat de reziliență. Cele trei profiluri principale identificate arată: un apărător adaptativ, un apărător cu empatie scăzută, disfuncționalitate emoțională crescută și comportament prosocial scăzut, și un apărător cu empatie ridicată, disfuncționalitate emoțională crescută și comportament prosocial crescut. Aceste profiluri contrastante pot oferi informații programelor antibullying centrate pe martori despre modul în care diferite tipuri de apărători ar trebui implicați diferit în cadrul acestor intervenții. Acordarea de grijă și atenție nevoilor individuale ale fiecărui apărător poate duce la rezultate mai bune. Practic, apărătorii adaptativi pot fi încurajați să preia conducerea și să devină un exemplu de bune practici pentru ceilalți copii. În cazul apărătorilor cu empatie scăzută, disfuncționalitate emoțională ridicată și comportament prosocial scăzut, ar fi important să se abordeze în primul rând nevoile lor legate de abilități sociale și emoționale, inclusiv strategii mai bune de reglare emoțională, și să se sublinieze importanța acțiunilor prosociale în episoadele de bullying. Pentru adolescenții incluși în ultimul profil, poate fi benefică includerea componentelor de intervenție care vizează identificarea emoțiilor, controlul impulsurilor, dezvoltarea abilităților adaptative de coping și alte resurse pentru sănătatea mintală. Acest lucru le poate permite să continue să fie implicați în acțiuni prosociale, având însă la dispoziție resurse mai bune pentru a face față distresului empatic, precum arousal-ul empatic. Per ansamblu, utilizarea unei abordări centrate pe persoană atrage atenția asupra complexității profilurilor apărătorilor și permite ca intervențiile să se îndrepte de la programe generalizate către programe mai personalizate și nuanțate, care să se potrivească mai bine nevoilor individuale ale fiecărui martor sau apărător de egal.

4.3. Limite și Direcții Viitoare

Prezenta teză oferă perspective valoroase asupra rolului empatiei cognitive și afective în comportamentele asociate bullyingului, și anume implicarea ca martor și apărarea colegilor. Totuși, rezultatele trebuie interpretate cu prudență în contextul mai multor limitări.

În primul studiu, o limitare este legată de lipsa studiilor care evaluează empatia cognitivă în rolurile martorilor, precum omartor pasiv, dar mai ales cel de susținător al agresorului. Din cauza identificării unui singur studiu care abordează relația dintre empatia cognitivă și implicarea ca susținător al agresorului, nu am putut efectua analize. Studiile viitoare ar trebui să ia în considerare includerea măsurărilor empatiei cognitive la evaluarea empatiei. Acest lucru ar fi important mai ales în lumina constatărilor actualei cercetări, care evidențiază discrepanțele dintre empatia cognitivă și cea afectivă în contextul implicării martorilor în bullying. O altă limitare este legată de faptul că nu s-a identificat un efect moderat al niciunui dintre factorii investigați. Cercetările viitoare ar putea explora alte caracteristici, precum vârsta, factori culturali, statutul social și economic al familiei sau aspecte ce țin de dinamica socială a grupului de egali, care ar putea acționa ca moderatori potențiali. În continuare, studiul meta-analitic a inclus doar date transversale, măsurători inițiale sau date din primul val de cercetare experimentală sau longitudinală. Aceasta înseamnă că nu poate fi evaluată cauzalitatea și direcționalitatea relației dintre cele două tipuri de empatie și fiecare rol de martor. O astfel de limitare ar trebui abordată în două moduri: în primul rând, prin efectuarea unor evaluări longitudinale independente ale acestor relații, respectiv cercetare experimentală, și în al doilea rând, prin sintetizarea rezultatelor cercetărilor viitoare în recenzii sistematice și meta-analize. În acest fel, rezultatele agregate pot oferi o profunzime sporită și o înțelegere aprofundată a direcționalității și cauzalității. În final, unele dintre relațiile evaluate s-au bazat pe un număr limitat de studii. Acest lucru impune un anumit grad de prudență la interpretarea rezultatelor. Totuși, această situație subliniază doar nevoia de mai multe studii care să analizeze separat empatia cognitivă și afectivă și implicarea în rolurile de martor.

În ceea ce privește al doilea studiu, o limitare este legată de existența unor grupuri inegale în ceea ce privește unele dintre caracteristicile investigate, precum cele două momente de timp și mediul. Această lipsă de echilibru ar putea influența potențial unele rezultate (Alavi et al., 2020). Studiile viitoare ar putea asigura egalitatea numărului de participanți în fiecare grup și o

variabilitate mai mare a vârstelor acestora. Demersurile științifice viitoare ar trebui, de asemenea, să examineze populații clinice versus non-clinice și să evalueze eșantioane din medii culturale diverse.

Limitările specifice care caracterizează al treilea studiu includ valori reduse ale consistenței interne pentru unele subscale și faptul că acesta a abordat doar o categorie restrânsă de caracteristici posibile reprezentând apărătorii colegilor. Nu doar trăsăturile dezirabile, ci și alte probleme de ordin mintal, fizic și social ar trebui să primească mai multă atenție în studii viitoare, inclusiv analize aprofundate ale unor simptome specifice legate de probleme de externalizare și internalizare. Studiile și intervențiile viitoare ar trebui să țină cont de profilurile identificate și să se adapteze corespunzător.

O limitare a celui de-al patrulea studiu este lipsa unei măsurători suplimentare în timp, care ar fi permis testarea unui model panel complet cross-lagged și o interpretare suplimentară a cauzalității. În acest fel, putem deduce direcționalitatea, dar nu se pot trage concluzii privind cauzalitatea deplină. Studiile viitoare ar trebui să utilizeze mai frecvent designuri longitudinale pentru a permite observarea cauzală a relației dintre empatie și apărare. Factorii suplimentari de mediere ar trebui abordați în cercetările viitoare. Acest lucru poate ajuta la identificarea unor mecanisme suplimentare pentru relația dintre empatia cognitivă și apărare și la stabilirea mediatorilor semnificativi pentru relația dintre empatia afectivă și apărarea colegilor.

În studiile 2, 3 și 4, toate instrumentele utilizate au fost auto-raportate. Acest lucru ar putea duce potențial la răspunsuri dezirabile social atât pentru empatie, cât și pentru rolul de martor pasiv. Adolescenții ar putea supraestima abilitățile lor empatice sau sociale și emoționale, și ar putea subestima sau raporta insuficient comportamente mai puțin acceptate, precum susținerea unui agresor sau lipsa de intervenție în episoade de bullying. Cercetările viitoare ar trebui să utilizeze abordări multi-informator, incluzând opiniile colegilor, profesorilor sau părinților, și ar trebui să cuprindă sarcini bazate pe performanță împreună cu măsurători fiziologice, în special pentru empatie. Acest lucru ar putea oferi o perspectivă mai complexă și lipsită de bias atât asupra empatiei, cât și asupra comportamentului de martor pasiv, precum și să ajute la identificarea potențialelor discrepanțe între perspectivele evaluate.

În final, deși accentul prezentei teze a fost pus pe factori individuali asociați comportamentului de martor pasiv, având în vedere că bullying-ul este un proces de grup (Salmivalli et al., 1998), rolul potențial al factorilor contextuali este indiscutabil. Prin urmare, cercetările viitoare ar putea examina factori contextuali precum normele de grup legate de bullying, climatul clasei, atitudinile profesorilor, calitatea relațiilor de prietenie și implicarea în mai multe roluri de martor, ca în cazul victimelor agresorilor ("bully-victims"). Adoptarea unei perspective mai largi asupra comportamentului de martor pasiv ar putea oferi informații valoroase pentru intervențiile viitoare, astfel încât acestea să ia în considerare atât factorii individuali, cât și caracteristicile contextuale.

4.4. Rezumat al Principalelor Contribuții ale Tezei

1. În conformitate cu rezultatele indicate de studiile incluse în prezenta teză, putem trage o serie de concluzii, după cum urmează:
2. Empatia cognitivă și afectivă au tipare distincte de asocieri cu fiecare rol de martor: apărător, martor pasiv și susținător al agresorului.
3. Empatia afectivă a fost sistematic legată de rolurile martorilor, prezentând o asociere mai puternică cu apărarea decât empatia cognitivă și asocieri negative semnificative cu implicarea ca martor pasiv și susținător al agresorului. Mai multe studii ar trebui să includă empatia cognitivă pentru a clarifica relația acestora cu rolurile de martor, altele decât cele de apărător.
4. Versiunea românească a Scalei de Empatie de Bază are proprietăți psihometrice bune și a demonstrat invarianță la nivel scalar, strict pentru vârstă, gen, mediu și timp. Prin urmare, poate fi utilizată cu încredere pentru a efectua comparații solide între aceste grupuri. În plus, a fost validată într-un eșantion provenit dintr-o țară din Europa de Est cu fundal colectivist.
5. Empatia, de una singură, nu caracterizează în totalitate complexitatea și variabilitatea apărătorilor între egali, iar o empatie crescută nu este automat corelată cu acțiuni prosociale.
6. Apărătorii între egali nu sunt elevii stereotipic rezilienți. Aceștia prezintă tipare complexe de trăsături, inclusiv rezultate privind sănătatea mintală, cum ar fi probleme externalizate și internalizate. Acest lucru poate fi de mare importanță pentru viitoarele intervenții bazate pe martori, mai ales pentru că permite o personalizare sporită și o potrivire mai bună între intervenție și nevoile particulare ale fiecărui adolescent.
7. Empatia afectivă ridicată poate să apară concomitent cu probleme de internalizare și externalizare. Studiile viitoare ar trebui să clarifice dacă și cum distresul empatic sau supraîncărcarea empatică sunt asociate cu mai puține acțiuni de apărare între egali.
8. Empatia cognitivă prezice semnificativ și pozitiv comportamentul de apărare prin competențe sociale și emoționale. Acest lucru indică faptul că empatia cognitivă necesită abilități sau competențe suplimentare pentru a prezice pozitiv apărarea între egali.
9. Deși empatia afectivă a avut un efect direct mic pozitiv, dar nesemnificativ asupra apărării și nu a existat un efect indirect prin intermediul competențelor sociale și emoționale, alți factori ar putea media această asociere și ar trebui abordați în studiile viitoare.

Referințe

- Abramson, L., Uzefovsky, F., Toccaceli, V., & Knafo-Noam, A. (2020). The genetic and environmental origins of emotional and cognitive empathy: Review and meta-analyses of twin studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 114, 113–133. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.023>
- Alavi, M., Visentin, D. C., Thapa, D. K., Hunt, G. E., Watson, R., & Cleary, M. (2020). Chi-square for model fit in confirmatory factor analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(9), 2209–2211. <https://doi.org/10.1111/jan.14399>
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale.” *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood: Adolescent Empathy and Adult Outcomes. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Aloe, A. M. (2015). Inaccuracy of regression results in replacing bivariate correlations. *Research Synthesis Methods*, 6(1), 21–27. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1126>
- Álvarez-García, D., Thornberg, R., & Suárez-García, Z. (2021). Validation of a scale for assessing bystander responses in bullying. *Psicothema*, 33(4), 623–630. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.140>
- Anastácio, S., Vagos, P., Nobre-Lima, L., Rijo, D., & Jolliffe, D. (2016). The Portuguese version of the Basic Empathy Scale (BES): Dimensionality and measurement invariance in a community adolescent sample. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(5), 614–623. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1167681>
- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using Amos graphic*. UiTM Press.
- Badger, J. R., Zaneva, M., Hastings, R. P., Broome, M. R., Hayes, R., Patterson, P., Rose, N., Clarkson, S., Hutchings, J., & Bowes, L. (2023). Associations between school-level disadvantage, bullying involvement and children’s mental health. *Children*, 10(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/children10121852>
- Bailey, P. E., Brady, B., Ebner, N. C., & Ruffman, T. (2020). Effects of age on emotion regulation, emotional empathy, and prosocial behavior. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(4), 802–810. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby084>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Prentice-Hall, Inc* (pp. xiii, 617).
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory (Vol. 1). *Prentice hall Englewood Cliffs, NJ*. http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children’s physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Başay, Ö., Ezber, S. N., İnci, U. E., Öztürk, M., Soyugüzel, M. O., & Kabukçu Başay, B. (2021, April 1). The relation of empathy levels with internalizing and externalizing problems among children and adolescents who refer to child psychiatry outpatients. *Namik Kemal Med Journal* 2021 Apr;9(1):91-100. <https://doi.org/10.4274/nkmj.galenos.2021.820118>
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol 20, 65–122. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60412-8](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60412-8)
- Batson, C. D., Lishner, D. A., & Stocks, E. L. (2015). The empathy–altruism hypothesis. *The Oxford handbook of prosocial behavior*, pp. 259–281. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.023>
- Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K., & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self–other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 495–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.495>
- Bayne, H. B., Swank, J. M., & Gage, N. (2024). A critical review of empathy assessments for children ages 3–12. *Psychology in the Schools*, 61(2), 739–767. <https://doi.org/10.1002/pits.23082>
- Belacchi, C., & Benelli, B. (2020). Meta-representational skills in bullying roles: the influence of definitional competence and empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, 592959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592959>
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21415>
- Belacchi, C., Molina, P., Businaro, N., & Farina, E. (2022). Editorial: Socio-emotional skills in relation to aggressive and prosocial behaviors: From early childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055948>
- Benenson, J. F., Gauthier, E., & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Scientific Reports*, 11(1), 7965. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87214-x>

- Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche-Richard, C. (2016). The basic empathy scale adapted to French Middle Childhood: Structure and development of empathy. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1410–1420. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0650-8>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bezerra, L. L. de A. L., Alves, D. L. G., Nunes, B. R., Stelko-Pereira, A. C., Florêncio, R. S., & Gomes, I. L. V. (2023). Anti-bullying interventions with an emphasis on bystanders: A scoping review. *Journal of School Health*, 93(11), 1036–1044. <https://doi.org/10.1111/josh.13349>
- Bhatia, R. (2023). The impact of bullying in childhood and adolescence. *Current Opinion in Psychiatry*, 36(6), 461. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000900>
- Birkett, M. A. (2014). Self-compassion and empathy across cultures: Comparison of young adults in China and the United States. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2013.551>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, Md. M., David De Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2021). Introduction to meta-analysis. *John Wiley & Sons*.
- Borgers, N., Sikkels, D., & Hox, J. (2004). Response effects in surveys on children and adolescents: The effect of number of response options, negative wording, and neutral mid-point. *Quality and Quantity*, 38(1), 17–33. <https://doi.org/10.1023/B:QUQU.0000013236.29205.a6>
- Bowes, L., Babu, M., Badger, J. R., Broome, M. R., Cannings-John, R., Clarkson, S., Coulman, E., Edwards, R. T., Ford, T., Hastings, R. P., Hayes, R., Lugg-Widger, F., Owen-Jones, E., Patterson, P., Segrott, J., Sydenham, M., Townson, J., Watkins, R. C., Whiteley, H., ... Hutchings, J. (2024). The effects and costs of an anti-bullying program (KiVa) in UK primary schools: A multicenter cluster randomized controlled trial. *Psychological Medicine*, 54(15), 4362–4373. <https://doi.org/10.1017/S0033291724002666>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Bray, K. O., Anderson, V., Pantelis, C., Pozzi, E., Schwartz, O. S., Vijayakumar, N., Richmond, S., Deane, C., Allen, N. B., & Whittle, S. (2021). Associations between cognitive and affective empathy and internalizing symptoms in late childhood. *Journal of Affective Disorders*, 290, 245–253. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.034>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brown, C. L., & Fredrickson, B. L. (2021). Characteristics and consequences of co-experienced positive affect: Understanding the origins of social skills, social bonds, and caring, healthy communities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 58–63. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.002>
- Byrne, B. M. (1994). Structural Equation Modeling with EQS and EQS/WINDOWS: Basic Concepts, Applications, and Programming. SAGE.
- Cabedo-Peris, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Ortiz-Morán, M. (2021). Basic Empathy Scale: A systematic review and reliability generalization meta-analysis. *Healthcare*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010029>
- Cai, R. Y., Hardan, A. Y., Phillips, J. M., Frazier, T. W., & Uljarević, M. (2021). Brief report: Emotion regulation influences on internalizing and externalizing symptoms across the normative-clinical continuum. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 693570. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.693570>
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416–421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459–465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. (2023). Aggressive and defensive behaviour, normative, and social adjustment in the complex dynamics of school bullying. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 165–175. <https://doi.org/10.5093/pi2023a11>

- Cassels, T. G., Chan, S., Chung, W., & Birch, S. A. J. (2010). The role of culture in affective empathy: Cultural and bicultural differences. *Journal of Cognition and Culture*, 10(3–4), 309–326. <https://doi.org/10.1163/156853710X531203>
- Čavojová, V., Sirota, M., & Belovičová, Z. (2012). Slovak validation of the Basic Empathy Scale in pre-adolescents. *Studia Psychologica*, 54(3), 195–208. <https://psycnet.apa.org/record/2012-29612-003>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, L., Bai, S., Zhang, L., Zhou, Y., & Liu, P. (2024). Interoception and social-emotional competence among adolescents: The role of emotion regulation. *Current Psychology*, 43(32), 26317–26325. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06307-8>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Choi, B., & Park, S. (2021). When empathy leads to passive bystanding or defending of the victim in a bullying situation: interaction with the perceived popularity of the bully. *Educational Researcher*, 50(5), 276–289. <https://doi.org/10.3102/0013189X20982559>
- Chokri, I., Peyrotte, M., Zanna, O., & Jarraya, M. (2024). Transcultural validation of the Basic Empathy Scale for Children (BES-C) in Arabic language: Psychometric properties among schoolchildren in Tunisia. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1407571>
- Chopik, W. J., O'Brien, E., & Konrath, S. H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0022022116673910>
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Citing RStudio. (2024, April 26). Posit Support. <https://support.posit.co/hc/en-us/articles/206212048-Citing-RStudio>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2021). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11–12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>
- Cohen, J. (2013). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: Questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558–577. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.112.4.558>
- Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education*, 25(2), 399–424. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Correia, I., Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: A study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 22(5), 497–508. <https://doi.org/10.1080/10615800902729242>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & Masry, Y. E. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4>
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt. 1), 377–383.
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school. *Psychology in the Schools*, 53(8), 804–816.
- Davis, B. T., Hops, H., Alpert, A., & Sheeber, L. (1998). Child responses to parental conflict and their effect on adjustment: A study of triadic relations. *Journal of Family Psychology*, 12(2), 163–177. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.2.163>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- de Lima, F. F., & Osório, F. de L. (2021). Empathy: Assessment instruments and psychometric quality - a systematic literature review with a meta-analysis of the past ten years. *Frontiers in Psychology*, 12, 781346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781346>

- de Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. F. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: The mediating role of social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *American Journal of Bioethics Neuroscience*, 6(3). <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>
- Decety, J., & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62, 100999. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World JOURNAL*, 6, 1146–1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Decety, J., & Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13(6), 886–899. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00940.x>
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: A behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science*, 21(3), e12570. <https://doi.org/10.1111/desc.12570>
- deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2379–2389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>
- deLara, E. W. (2024). Chapter 1: Perspectives on school bullying: context, definition, and treatment. <https://doi.org/10.4337/9781035301362.00010>
- Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 690898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898>
- Deschamps, P. K. H., Been, M., & Matthys, W. (2014). Empathy and empathy induced prosocial behavior in 6- and 7-year-olds with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1749–1758. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2048-3>
- Dodeen, H. (2023). The effects of changing negatively worded items to positively worded items on the reliability and the factor structure of psychological scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(3), 298–310. <https://doi.org/10.1177/07342829221141934>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 64(12), 1524–1531. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15263>
- Dovidio, J. F., Allen, J. L., & Schroeder, D. A. (1990). Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 249–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.249>
- Downes, P., & Cefai, C. (2019). Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: Rethinking peer defenders and selected prevention. *Journal of School Violence*, 18(4), 510–521. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1566915>
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315, 629–634.
- Eijigu, T. D., & Teketel, S. Z. (2021). Bullying in schools: Prevalence, bystanders' reaction and associations with sex and relationships. *BMC Psychology*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00685-5>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations: Empathy-related responding. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, N., Wentzel, M., & Harris, J. D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 27(4), 506.

- Enders, C. K. (2001). The performance of the full information maximum likelihood estimator in multiple regression models with missing data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 713–740. <https://doi.org/10.1177/0013164401615001>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271, 145–151. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espenes, K., Tørmøen, A. J., Rognstad, K., Nilsen, K. H., Waaler, P. M., Wentzel-Larsen, T., & Kjøbli, J. (2024). Effect of psychosocial interventions on children and youth emotion regulation: A meta-analysis. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. <https://doi.org/10.1007/s10488-024-01373-3>
- Esteban, A. N. P., Cruz, M. A. R., Aldana, M. S. C. de, Bueno, L. M. D., & Vega, E. A. U. (2020). Prevalence and factors associated with bullying in adolescents. *Revista Cuidarte*, 11(3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289–2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C., & Marshall, K. J. (2018). Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic achievement: An integrative model of perpetration, victimization, and bystander behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1078-4>
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 113730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2022). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 267–282. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>
- Farrell, A. H., & Dane, A. V. (2020). Bullying, victimization, and prosocial resource control strategies: Differential relations with dominance and alliance formation. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 14(3), 270–283. <https://doi.org/10.1037/ebs0000178>
- Ferguson, S. L., Moore, E. W. G., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Ferreira, P., Gameiro, F., & Faria, M. (2024). Empathy and socio-emotional competencies: The perception of Portuguese adolescents in today's changing environment. *Psychology International*, 6(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/psycholint6030046>
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.eeresq.2006.07.009>
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Fu, W., Wang, C., Chai, H., & Xue, R. (2022). Examining the relationship of empathy, social support, and prosocial behavior of adolescents in China: A structural equation modeling approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1–8. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01296-0>
- Fujikawa, S., Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M., & Patton, G. C. (2021). Bullying across late childhood and early adolescence: A prospective cohort of students assessed annually from grades 3 to 8. *Academic Pediatrics*, 21(2), 344–351. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.10.011>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gambin, M., & Sharp, C. (2016). The differential relations between empathy and internalizing and externalizing symptoms in inpatient adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 966–974. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0625-8>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 51(4), 515–529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Garandeau, C. F., Turunen, T., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2023). Effects of the KiVa anti-bullying program on defending behavior: Investigating individual-level mechanisms of change. *Journal of School Psychology*, 99, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101226>

- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H. A., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 401–410. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>
- Garandeau, C. F., Yanagida, T., Vermande, M. M., Strohmeier, D., & Salmivalli, C. (2019). Classroom size and the prevalence of bullying and victimization: Testing three explanations for the negative association. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02125>
- Geng, Y., Xia, D., & Qin, B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 499–510. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0278-6>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*. <https://eric.ed.gov/?id=ed575477>
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2024). Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100954. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100954>
- González-Cabrera, J., Sánchez-Álvarez, N., Calvete, E., León-Mejía, A., Orue, I., & Machimbarrena, J. M. (2020). Psychometric properties of the triangulated version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across seven roles. *Psychology in the Schools*, 57(1), 78–90. <https://doi.org/10.1002/pits.22320>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice*. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., & Tannahill, S. (2020). An evaluation of the KiVa anti-bullying program in New Zealand. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 225–237. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00034-6>
- Guide, C. (2013). Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition. <https://www.academia.edu/download/36509629/2013-casel-guide.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). Multivariate data analysis (Vol. 6). <https://thuvinso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/10308?locale-attribute=en>
- Eklund, J., & Summer Meranius, M. (2021). Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. *Patient Education and Counseling*, 104(2), 300–307. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.022>
- Hall, J. A., & Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351–373. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Hamby, S., Weber, M. C., Grych, J., & Banyard, V. (2016). What difference do bystanders make? The association of bystander involvement with victim outcomes in a community sample. *Psychology of Violence*, 6(1), 91–102. <https://doi.org/10.1037/a0039073>
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 383–387. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.008>
- Harrison, D. S., Jenkins, L. N., Nickerson, A. B., Casella, J., & Bellavia, G. M. (2025). Why do some bullying victims perpetrate or defend? The potential moderating effects of cognitive and affective empathy. *Psychology of Violence*, 15(1), 43–52. <https://doi.org/10.1037/vio0000522>
- Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 200365. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>

- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of Social Dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97–132. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107–116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 19(10), 3595–3617. <https://doi.org/10.1080/03610929008830400>
- Herkama, S., Saarento, S., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program: Lessons learned and future directions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1–12. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva124>
- Herrera-López, M., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., Jolliffe, D., & Romera, E. M. (2017). Suitability of a three-dimensional model to measure empathy and its relationship with social and normative adjustment in Spanish adolescents: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 7(9), e015347. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015347>
- Heynen, E. J. E., Van der Helm, G. H. P., Stams, G. J. J. M., & Korebrits, A. M. (2016). Measuring empathy in a German youth prison: A validation of the German version of the Basic Empathy Scale (BES) in a sample of incarcerated juvenile offenders. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 16(5), 336–346. <https://doi.org/10.1080/15228932.2016.1219217>
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557–560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Hikmat, R., Suryani, S., Yosep, I., & Jeharsae, R. (2024). KiVa anti-bullying program: Preventing and reducing bullying behavior among students – a scoping review. *BMC Public Health*, 24(1), 2923. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20086-8>
- Hirn, S. L., Thomas, J., & Zoelch, C. (2019). The role of empathy in the development of social competence: A study of German school leavers. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1548361>
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Cambridge University Press*.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of Emotions*, 3, 440–455.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion* (Washington, DC), 20(1), 105–109.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hortensius, R., & de Gelder, B. (2018). From empathy to apathy: The bystander effect revisited. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 249–256. <https://doi.org/10.1177/0963721417749653>
- Horton, P. (2020). Reframing school bullying: The question of power and its analytical implications. *Power and Education*, 12(2), 213–220. <https://doi.org/10.1177/1757743819884955>
- Huitsing, G., Barends, S. I., & Lokkerbol, J. (2020). Cost-benefit analysis of the KiVa anti-bullying program in the Netherlands. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 215–224. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00030-w>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21(5), 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-01116-4>
- Huitsing, G., Snijders, T. A. B., Van Duijn, M. A. J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645–659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social–emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin*, 148(3–4), 199–226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- Jami, P. Y., Mansouri, B., Thoma, S. J., & Han, H. (2019). An investigation of the divergences and convergences of trait empathy across two cultures. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1482531>
- Jami, P. Y., Walker, D. I., & Mansouri, B. (2024). Interaction of empathy and culture: A review. *Current Psychology*, 43(4), 2965–2980. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04422-6>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141–166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Jenkins, L. N., & Tennant, J. (2022). Social-emotional skill-based differences between active and passive bystanders of bullying. *Contemporary School Psychology*, 27(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00407-7>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>

- Jennings, W. G., Song, H., Kim, J., Fenimore, D. M., & Piquero, A. R. (2019). An examination of bullying and physical health problems in adolescence among South Korean youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2510–2521. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0885-3>
- Jiang, H., Liang, H., Zhou, H., & Zhang, B. (2022). Relationships among normative beliefs about aggression, moral disengagement, self-control and bullying in adolescents: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 15, 183–192. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S346658>
- Jin, G., Bian, X., Zhou, T., & Liu, J. (2023). Different ways to defend victims of bullying: defending profiles and their associations with adolescents' victimization experiences and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01904-5>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006a). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006b). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Jouriles, E. N., Vu, N. L., McDonald, R., & Rosenfield, D. (2014). Children's appraisals of conflict, beliefs about aggression, and externalizing problems in families characterized by severe intimate partner violence. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 915–924. <https://doi.org/10.1037/a0037921>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- Kaushik, P., Chawla, A., & Vig, D. (2020). Relationship of altruism and empathy among rural and urban adolescents of Ludhiana district. *Indian Journal of Positive Psychology*, Vol 11, Issue 1, p46. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A1%3A20048369/detailv2?sid=ebsco%3Aocu%3Arecord&id=ebsco%3Adoi%3A10.15614%2Fijpp.v11i01.10>
- Ke, T., De Simoni, S., Barker, E., & Smith, P. (2022). The association between peer-victimisation and structural and functional brain outcomes: A systematic review. *JCPP Advances*, 2(2), e12081. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12081>
- Keashly, L. (2024). Bystander engagement with bullying. *Encyclopedia of Heroism Studies*, 160–167. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_56
- Kim, E. J., Son, J.-W., Park, S. K., Chung, S., Ghim, H.-R., Lee, S., Lee, S.-I., Shin, C.-J., Kim, S., Ju, G., Park, H., & Lee, J. (2020). Cognitive and emotional empathy in young adolescents: An fMRI study. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(3), 121–130. <https://doi.org/10.5765/jkacap.200020>
- Kim, H. S. N., & Park, K. J. (2021). Effects of bystanders emotional empathy and social problem-solving skills on defending behaviors against bullying in elementary school: Mediated through peer acceptance. *Korean Journal of Child Studies*, 42(6), 741–753. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2021.42.6.741>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y.-J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035–1041. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1035>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873–879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535–552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Kousholt, K., & Fisker, T. B. (2015). Approaches to reduce bullying in schools – a critical analysis from the viewpoint of first- and second-order perspectives on bullying. *Children & Society*, 29(6), 593–603. <https://doi.org/10.1111/chso.12094>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1, Supplement), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kubiszewski, V., Auzoult, L., Potard, C., & Lheureux, F. (2019). Witnessing school bullying: To react or not to react? An insight into perceived social norms regulating self-predicted defending and passive behaviours. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530735>

- Laghi, F., Lonigro, A., Pallini, S., & Baiocco, R. (2018). Emotion regulation and empathy: Which relation with social conduct? *The Journal of Genetic Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1424705>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2023). Anger and empathy: Exploring the underlying emotional processes of peer defending behaviors using virtual reality. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 348–361. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00128-8>
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, 65, 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
- Lamm, C., & Majdandžić, J. (2015). The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy – A critical comment. *Neuroscience Research*, 90, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2014.10.008>
- Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2023). Does defending affect adolescents' peer status, or vice versa? Testing the moderating effects of empathy, gender, and anti-bullying norms. *Journal of Research on Adolescence*, 33(3), 913–930. <https://doi.org/10.1111/jora.12847>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeau, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (2023). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 363–377. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>
- Laninga-Wijnen, L., Pouwels, J. L., Giletta, M., & Salmivalli, C. (2024). Feeling better now? Being defended diminishes daily mood problems and self-blame in victims of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1294–1322. <https://doi.org/10.1111/bjep.12717>
- Latane, B., & Darley, J. M. (1969). Bystanders' apathy". *American Scientist*, 57(2), 244–268.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1970). The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help? *Appleton-Century Crofts*.
- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 377–389. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0029>
- Lee, H., Russell, K. N., O'Donnell, K. A., Miller, E. K., Bender, A. E., Scaggs, A. L., Harris, L. A., Holmes, M. R., & Berg, K. A. (2022). The effect of childhood intimate partner violence (IPV) exposure on bullying: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37(8), 1283–1300. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00299-w>
- Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(1), 1–27. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_1
- Liu, K., Thompson, R. C., Watson, J., Montena, A. L., & Warren, S. L. (2023). Developmental trajectories of internalizing and externalizing symptoms in youth and associated gender differences: A directed network perspective. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(11), 1627–1639. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01106-4>
- Liu, Y., Yu, X., An, F., & Wang, Y. (2023). School bullying and self-efficacy in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(8), 1541–1552. <https://doi.org/10.1002/jad.12245>
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marin-Lopez, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School Mental Health*, 13(3), 535–547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47–53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 473–486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- Lopes Loureto, G. D., Santos, L. C., Castelhana, M. V., Benevides, D. S., Lucena, H. H., & Leite, V. S. (2022). The Basic Empathy Scale: Evidence of internal structure in the Brazilian context. *Psico-USF*, 27(3), 581–593. <https://doi.org/10.1590/1413-82712035270314>
- López-Castro, L., Smith, P. K., Robinson, S., & Görzig, A. (2023). Age differences in bullying victimisation and perpetration: Evidence from cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 73, 101888. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101888>
- Lubon, A., Finet, C., Demol, K., van Gils, F. E., ten Bokkel, I. M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2024). Do classroom relationships moderate the association between peer defending in school bullying and social-emotional adjustment? *Journal of School Psychology*, 105, 101315. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101315>
- Ma, T.-L., & Chen, W.-T. (2019). The benefits of being defended: Perceived bystander participant roles and victims' emotional and psychosocial adjustment. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387132>
- Ma, T.-L., Meter, D. J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891–928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>

- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2019). Comparing early adolescents' positive bystander responses to cyberbullying and traditional bullying: The impact of severity and gender. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 253–261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
- Machackova, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Malamut, S. T., Trach, J., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Examining the potential mental health costs of defending victims of bullying: A longitudinal analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(9), 1197–1210. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00822-z>
- Malamut, S. T., Trach, J., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2023). Does defending victimized peers put youth at risk of being victimized? *Child Development*, 94(2), 380–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13866>
- Malkoç, A., Gördesli, M. A., Arslan, R., Çekici, F., & Sünbül, Z. A. (2019). The relationship between interpersonal emotion regulation and interpersonal competence controlled for emotion dysregulation. *International Journal of Higher Education*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p69>
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health*, 85(7), 477–486. <https://doi.org/10.1111/josh.12270>
- Marsh, H. W. (1986). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22(1), 37–49. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.1.37>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. *Oxford Handbooks Online*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
- Mauduy, M., Bagneux, V., & Sénémeaud, C. (2024). Unmasking school bullying witnesses: Five different psychological profiles related to intention to defend victims. *School Psychology Review*, 53(6), 703–721. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1978272>
- Mazzone, A. (2020). Bystanders to bullying: An introduction to the special issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8>
- McClanahan, M., McCoy, S. M., & Jacobsen, K. H. (2015). Forms of bullying reported by middle-school students in Latin America and the Caribbean. *Advances in School Mental Health Promotion*. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978118>
- McDonald, N., & Messinger, D. (2010). The Development of Empathy: How, When, and Why. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Development-of-Empathy-%3A-How-%2C-When-%2C-and-Why-McDonald-Messinger/5c96ad3a16efb7399632f2c37cd4a768a067d332>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 276–282. <https://doi.org/10.11613/bm.2012.031>
- McLaren, V., Vanwoerden, S., & Sharp, C. (2019). The Basic Empathy Scale: Factor structure and validity in a sample of inpatient adolescents. *Psychological Assessment*, 31(10), 1208–1219. <https://doi.org/10.1037/pas0000741>
- Memmott-Elison, M. K., Holmgren, H. G., Padilla-Walker, L. M., & Hawkins, A. J. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 80, 98–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.012>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Meng, K., Yuan, Y., Wang, Y., Liang, J., Wang, L., Shen, J., & Wang, Y. (2020). Effects of parental empathy and emotion regulation on social competence and emotional/behavioral problems of school-age children. *Pediatric Investigation*, 04(02), 91–98. <https://doi.org/10.1002/ped4.12197>
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.08.001>
- Meter, D. J., Butler, K. J., & Renshaw, T. L. (2023). The buffering effect of perceptions of teacher and student defending on the impact of peer victimization on student subjective wellbeing. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00183-9>
- Midgett, A., & Doumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11(3), 454–463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>

- Midgett, A., Doumas, D. M., Peck, M., & Winburn, A. (2021). The relationship between witnessing bullying, defending targets, and internalizing symptoms: An analysis of gender differences among sixth-grade students. *Professional School Counseling*, 25(1), 2156759X211058159. <https://doi.org/10.1177/2156759X211058159>
- Midgett, A., Doumas, D. M., Peralta, C., Bond, L., & Flay, B. (2020). Impact of a brief, bystander bullying prevention program on depressive symptoms and passive suicidal ideation: A program evaluation model for school personnel. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 1(1), 80–103. <https://doi.org/10.1177/2632077020942959>
- Midgett, A., Doumas, D. M., Trull, R., & Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying Behavior? *Journal of Child and Adolescent Counseling*. <https://doi.org/10.1080/23727810.2016.1277116>
- Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>
- Mihic, J., & Novak, M. (2018). Importance of child emotion regulation for prevention of internalized and externalized problems. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), Article 2. <https://journal.fi/jecer/article/view/114094>
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). Social learning and imitation (pp. xiv, 341). *Yale University Press*.
- Minkov, M., & Kaasa, A. (2021). A test of the revised Minkov-Hofstede model of culture: mirror images of subjective and objective culture across nations and the 50 US States. *Cross-Cultural Research*, 55(2–3), 230–281. <https://doi.org/10.1177/10693971211014468>
- Mitchison, G. M., Liber, J. M., Hannesdottir, D. Kr., & Njardvik, U. (2020). Emotion dysregulation, ODD and conduct problems in a sample of five and six-year-old children. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(1), 71–79. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00911-7>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Montes, Á., Sanmarco, J., Novo, M., Cea, B., & Arce, R. (2022). Estimating the psychological harm consequence of bullying victimization: A meta-analytic review for forensic evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), Article 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph192113852>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers; user's guide;[Version 1.0]. *Muthén & Muthén*.
- Neal, J. W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them?. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 122–137. <https://doi.org/10.1177/0272431609350924>
- Neary, P. (2023). Questionnaire measures of empathy in children: A scoping review. *Assessment*, 30(3), 798–824. <https://doi.org/10.1177/10731911211069677>
- Neumann, D. L., Chan, R. C., Boyle, G. J., Wang, Y., & Westbury, H. R. (2015). Measures of empathy: Self-report, behavioral, and neuroscientific approaches. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 257–289. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00010-3>
- Nguyen, V. P., & Newton, B. W. (2019). Anecdote or reality: Are people from the south and/or rural areas of the USA more empathetic? *Medical Science Educator*, 29(1), 277–284. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00693-6>
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99–109. <https://doi.org/10.1037/spq0000052>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44(4), 372–390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>
- Nikmah, S. N. (2019). Understanding pro-social behavior: The impact of empathy on adolescents in rural and urban areas. *Proceedings of the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPOCH 2018)*. <https://doi.org/10.2991/acpoch-18.2019.83>
- Ningrat, R. C., & Arifandy, M. (2025). Bystander bullying reduction interventions: A systematic review. *Asian Journal of Healthy and Science*, 4(1), 16–30. <https://doi.org/10.58631/ajhs.v4i1.188>
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>

- Oh, J., Chopik, W. J., Konrath, S., & Grimm, K. J. (2020). Longitudinal changes in empathy across the life span in six samples of human development. *Social Psychological and Personality Science*, 11(2), 244–253. <https://doi.org/10.1177/1948550619849429>
- Olweus D. 2007. The Olweus Bullying Questionnaire. Center City, MN: Hazelden. <http://www.hazelden.org/olweus>. (n.d.). Retrieved March 4, 2025, from https://www.google.com/search?q=Olweus+D.+2007.+The+Olweus+Bullying+Questionnaire.+Center+City%2C+MN%3A+Hazelden.+http%3A%2F%2Fwww.hazelden.org%2Folweus&oq=Olweus+D.+2007.+The+Olweus+Bullying+Questionnaire.+Center+City%2C+MN%3A+Hazelden.+http%3A%2F%2Fwww.hazelden.org%2Folweus&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCzE1Njc5MTNqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. *Nebraska Symposium on Motivation*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 20, 261–321. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4662042/>
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. *Hemisphere*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420100124>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*, 97–130. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(Volume 9, 2013), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7(3), 370–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00073>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Pang, Y., Song, C., & Ma, C. (2022). Effect of different types of empathy on prosocial behavior: Gratitude as mediator. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.768827>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional dysregulation in children and adolescents with psychiatric disorders. A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628252>
- Paz, Y., Orlitsky, T., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C., & Davidov, M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(1), 66–74. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13247>
- Pechorro, P., Ray, J. V., Salas-Wright, C. P., Maroco, J., & Gonçalves, R. A. (2015). Adaptation of the Basic Empathy Scale among a Portuguese sample of incarcerated juvenile offenders. *Psychology, Crime & Law*. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2015.1028546>
- Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark III, R. D. (1982). Cooperation and Helping Behavior. *Academic Press*, New York, NY, 279–304.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Powell, P. A. (2018). Individual differences in emotion regulation moderate the associations between empathy and affective distress. *Motivation and Emotion*, 42(4), 602–613. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9684-4>
- Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 56(2), 143–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0046>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722–741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Longitudinal relations between students' social status and their roles in bullying: The mediating role of self-perceived social status. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1850462>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Preacher, K. J. (2015). Advances in mediation analysis: A survey and synthesis of new developments. *Annual Review of Psychology*, 66(Volume 66, 2015), 825–852. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015258>

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20; discussion 20–71. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Qiu, X., Gao, M., Zhu, H., Li, W., & Jiang, R. (2024). Theory of mind, empathy, and prosocial behavior in children and adolescent: A meta-analysis. *Current Psychology*, 43(22), 19690–19707. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05762-7>
- Raboteg-Šarić, Z., & Bartaković, S. (2019). Empathy and moral disengagement as predictors of bystander roles in school bullying. *Central European Journal of Paediatrics*, 15(2), 161–176. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.248>
- Rambaran, J. A., Van Duijn, M. A. J., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2022). The relation between defending, (dis)liking, and the classroom bullying norm: A cross-sectional social network approach in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 420–431. <https://doi.org/10.1177/01650254211029715>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215–222. <https://doi.org/10.1002/ab.20374>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42(6), 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Richardson, D., & Hiu, C. F. (2018). Developing a global indicator on bullying of school-aged children. *UNICEF Office of Research*. <https://apo.org.au/node/203701>
- Rieffe, C., & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(3), 340–353. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12133>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (2016). Consequences of bullying behavior. *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK390414/>
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (2016). Individuals within Social Contexts. *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK390410/>
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1, Supplement), S32–S36. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279>
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Rizkyanti, C. A., Wahyuni, C., & Alatas, S. (2021). Empathy and defender role in bullying at school: Student-teacher relationship as mediator. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(2), 227–246.
- Rochat, M. J. (2023). Sex and gender differences in the development of empathy. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 718–729. <https://doi.org/10.1002/jnr.25009>
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447–458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
- Roth, P. L., Le, H., Oh, I.-S., Van Iddekinge, C. H., & Bobko, P. (2018). Using beta coefficients to impute missing correlations in meta-analysis research: Reasons for caution. *Journal of Applied Psychology*, 103(6), 644–658. <https://doi.org/10.1037/apl0000293>
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325–1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salas-Wright, C. P., Olate, R., & Vaughn, M. G. (2013). Assessing empathy in Salvadoran high-risk and gang-involved adolescents and young adults: A Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(11), 1393–1416. <https://doi.org/10.1177/0306624X12455170>
- Salavera, C., Usan, P., Teruel, P., Urbon, E., & Murillo, V. (2021). School bullying: empathy among perpetrators and victims. *Sustainability*, 13(3), 1548. <https://doi.org/10.3390/su13031548>
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–301. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2920>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. *Handbook of Youth Prevention Science*. Routledge.
- 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), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-ABI>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-ABI>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., Jolliffe, D., & González-Salinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: Parent's and child's report forms. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. 3rd Edition (pp. xx, 510). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Sesso, G., Brancati, G. E., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Milone, A., & Masi, G. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires. *World Journal of Psychiatry*, 11(10), 876–896. <https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i10.876>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2. <http://digital.casalini.it/9781446269008>
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 782500. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782500>
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2023). Empathy in preschoolers: Exploring profiles and age- and gender-related differences. *Children*, 10(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/children10121869>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smith, J. (2017). What is empathy for? *Synthese*, 194(3), 709–722. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0771-8>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, R. L., & Rose, A. J. (2011). The "cost of caring" in youths' friendships: Considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology*, 47(6), 1792–1803. <https://doi.org/10.1037/a0025309>
- Song, J.-H., Colasante, T., & Malti, T. (2018). Helping yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion*, 18(4), 518–527. <https://doi.org/10.1037/emo0000332>
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319–336. <https://doi.org/10.1177/0143034317699997>

- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- StataCorp. (2023). Stata statistical software: Release 18 [Computer software]. StataCorp LLC
- Steiger, J. H. (1998). A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 5(4), 411–419. <https://doi.org/10.1080/10705519809540115>
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2009). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 649–665. <https://doi.org/10.1002/ejsp.561>
- Study Quality Assessment Tools | NHLBI, NIH. (n.d.). Retrieved March 20, 2025, from <https://www.nhlbi.nih.gov/health-topics/study-quality-assessment-tools>
- Swain, S. D., Weathers, D., & Niedrich, R. W. (2008). Assessing three sources of misresponse to reversed Likert items. *Journal of Marketing Research*, 45(1), 116–131. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.1.116>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: application of social cognitive theory. *Theory Into Practice*, 53(4), 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Tamnes, C. K., Overbye, K., Ferschmann, L., Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Blakemore, S.-J., & Dumontheil, I. (2018). Social perspective taking is associated with self-reported prosocial behavior and regional cortical thickness across adolescence. *Developmental Psychology*, 54(9), 1745–1757. <https://doi.org/10.1037/dev0000541>
- Tang, K., Li, W., Zhang, W., Fang, Y., & Jiang, K. (2025). The relationship between family functioning and defending behaviors among junior high school students: The mediating effect of empathy and moderating effect of gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 40(3–4), 780–802. <https://doi.org/10.1177/08862605241253039>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(5), 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>
- Thompson, N. M., Uusberg, A., Gross, J. J., & Chakrabarti, B. (2019). Empathy and emotion regulation: An integrative account. *Progress in Brain Research*, Vol. 247, 273–304. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024>
- Thompson, N. M., van Reekum, C. M., & Chakrabarti, B. (2022). Cognitive and affective empathy relate differentially to emotion regulation. *Affective Science*, 3(1), 118–134. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00062-w>
- Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 23(3), 563–581. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
- Thornton, L., Frick, P., Crapanzano, A., & Terranova, A. (2012). The incremental utility of callous-unemotional traits and conduct problems in predicting aggression and bullying in a community sample of boys and girls. *Psychological Assessment*, 25. <https://doi.org/10.1037/a0031153>
- Trentini, C., Tambelli, R., Maiorani, S., & Lauriola, M. (2022). Gender differences in empathy during adolescence: Does emotional self-awareness matter? *Psychological Reports*, 125(2), 913–936. <https://doi.org/10.1177/0033294120976631>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Totura, C. M. W., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>
- Tully, E. C., Ames, A. M., Garcia, S. E., & Donohue, M. R. (2016). Quadratic associations between empathy and depression as moderated by emotion dysregulation. *The Journal of Psychology*, 150(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/00223980.2014.992382>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- van der Ploeg, R., Steglich, Christian, & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: Effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>

- van Zonneveld, L., Platje, E., de Sonnevile, L., van Goozen, S., & Swaab, H. (2017). Affective empathy, cognitive empathy and social attention in children at high risk of criminal behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(8), 913–921. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12724>
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323–329. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.6>
- Vinayak, S. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences & Research*, 8(4), 192. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1372260173469484291>
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222–238. <https://doi.org/10.1002/ab.21418>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Al-Jbouri, E. (2022). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? A 10-year review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2351–2378. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09703-3>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Volkova, E. N., & Volkova, I. V. (2020). Socio-psychological and personal characteristics of adolescents who witness bullying. *Vestnik of Minin University*, 8(4), 10. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-4-10>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Wang, H., Wang, Y., Wang, G., Wilson, A., Jin, T., Zhu, L., Yu, R., Wang, S., Yin, W., Song, H., Li, S., Jia, Q., Zhang, X., & Yang, Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: A large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21(1), 2249. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, Z., Laninga-Wijnen, L., Garandeau, C. F., & Liu, J. (2023). Development and validation of the Adolescent Defending Behaviors Questionnaire among Chinese early adolescents. *Assessment*, 30(7), 2258–2275. <https://doi.org/10.1177/10731911221149082>
- Weems, G. H., Onwuegbuzie, A. J., Schreiber, J. B., & Eggers, S. J. (2003). Characteristics of respondents who respond differently to positively and negatively worded items on rating scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0260293032000130234>
- Weijters, B., & Baumgartner, H. (2012). Misresponse to reversed and negated items in surveys: A review. *Journal of Marketing Research*, 49(5), 737–747. <https://doi.org/10.1509/jmr.11.0368>
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. *The Science of Prevention: Methodological Advances from Alcohol and Substance Abuse Research*, 281–324. <https://doi.org/10.1037/10222-009>
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2022). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34–55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- Wolfgang, B. R. (2017). The Role of Empathy and Appreciation of Differences in Adolescents' Defending Behaviors. *ETD Collection for Fordham University*. AAI10281596. <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI10281596>
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G., & Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: Moderating roles of trait resilience and psychological Suzhi. *Child Abuse & Neglect*, 76, 204–215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.021>
- Wu, W.-C., Luu, S., & Luh, D.-L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC Public Health*, 16, 1066. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>
- Wu, X., Zhen, R., Shen, L., Tan, R., & Zhou, X. (2023). Patterns of elementary school students' bullying victimization: Roles of family and individual factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3–4), 2410–2431. <https://doi.org/10.1177/08862605221101190>
- Xie, H., & Ngai, S. S. (2020). Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China. *Children and Youth Services Review*, 110, 104762. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104762>
- Ximénez, C., Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Revuelta, J. (2022). Assessing cutoff values of SEM fit indices: Advantages of the unbiased SRMR index and its cutoff criterion based on communality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1080/10705511.2021.1992596>
- Yan, Z., Zeng, X., Su, J., & Zhang, X. (2021). The dark side of empathy: Meta-analysis evidence of the relationship between empathy and depression. *PsyCh Journal*, 10(5), 794–804. <https://doi.org/10.1002/pchj.482>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>

- Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations A cross-sectional study. *Medicine*, 96(32), e7757. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000007757>
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *Journal of Psychology*, 145(4), 313–330. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.568986>
- Yin, Y., & Wang, Y. (2023). Is empathy associated with more prosocial behaviour? A meta-analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 26(1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12537>
- You, S., Lee, J., & Lee, Y. (2018). Validation of Basic Empathy Scale: Exploring a Korean version. *Current Psychology*, 37(4), 726–730. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9554-8>
- Yun, H.-Y. (2020). New approaches to defender and outsider roles in school bullying. *Child Development*, 91(4), E814–E832. <https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Yun, H.-Y., & Graham, S. (2018). Defending victims of bullying in early adolescence: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1926–1937. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7>
- Zhang, X., Noor, R., & Savalei, V. (2016). Examining the effect of reverse worded items on the factor structure of the need for cognition scale. *PLOS ONE*, 11(6), e0157795. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157795>
- Zhou, Y., Wang, S., Deng, X., & Shi, L. (2024). Empathy and defender behaviour in bullying of young children: The mediating role of peer status. *Journal of Psychology in Africa*. <https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2311987>
- Zorza, J. P., Marino, J., Lemus, S. de, & Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E87. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>
- Zurek, P. P., & Scheithauer, H. (2017). Towards a more precise conceptualization of empathy: An integrative review of literature on definitions, associated functions, and developmental trajectories. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 57-68. <https://doi.org/10.3233/DEV-16224>
- Zych, I., Beltrán Catalán, M., Ortega Ruiz, R., & Llorent García, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 2. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Farrington, D. P., Nasaescu, E., Jolliffe, D., & Twardowska-Staszek, E. (2022). Psychometric properties of the Basic Empathy Scale in Polish children and adolescents. *Current Psychology*, 41(4), 1957–1966. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00670-y>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98–106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma Violence & Abuse*, 20(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A Longitudinal Study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development*, 91(2), 527–545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13>