



**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**  
**Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**

2024, 25(3), 247-259

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 13.11.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 06.12.23

Erken Görünüm | Online First: 03.01.24

**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin  
Geliştirilmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students**

[Click here to read in English](#)

**Neşe Kurt-Demirbaş**



**Seda Sevgili-Koçak**





## Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin Geliştirilmesi

Neşe Kurt-Demirbaş<sup>1</sup>

Seda Sevgili-Koçak<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesine yönelik çevrimiçi psikoeğitim programını uygulamak ve etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programı FASKU'nun (fark etme, acil yorumlama, sorumluluğunu üstlenme, karar verme ve uygulama) zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin müdahale becerilerine etkisi incelenmiştir.

**Yöntem:** Araştırma Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 5. ve 6. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Deneysel (11 öğrenci) ve kontrol (11 öğrenci) grubu olmak üzere 22 üstün yetenekli öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ) ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deneysel gruba 6 oturumluk çevrimiçi psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma deseni, deneysel ve kontrol gruplu (öntest, sontest ve izleme testi) yarı deneysel bir modeldir.

**Bulgular:** Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının deneysel grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde farklılaşma sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde psikoeğitim programının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Tartışma:** Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın uygulandığı deneysel grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programı, üstün yetenekli öğrencilerde uygulanan psikoeğitim programları ve çevrimiçi terapi konuları ele alınır tartışılmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Deneysel grubunun sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Deneysel grubunun izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deneysel grubunun sontest puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Üstün yetenekli, zorbalık, zorbalığa seyirci, zorbalığa seyirci müdahale, psikoeğitim programı, yarı deneysel model.

**Atf için:** Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2024). Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 247-259. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1203731>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nesekurt87@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8923-9813>

<sup>2</sup>Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: sevgili\_seda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8724-0669>

## Giriş

Günümüzde sıklıkla karşılaşılan problemlerden biri olarak zorbalık olayları gösterilmektedir. Son yıllarda zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin yaklaşık %20'sinin çeşitli zorbalık türleri ile zorbalığa maruz kaldığı; %20-%30'unun ise zorbalığı gerçekleştiren, başlatan ve sürdüren zorba rolünü üstlendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır (Salmivalli vd., 1996). Zorbalık olaylarında katılım gösteren tüm rolleri ayrı ayrı değerlendirmek ve bu rollere yönelik gerekli önlemleri almak gerekmektedir. Bu bağlamda, zorbalık olaylarında zorba, kurban, zorba/kurban rolünün dışında zorbalık olaylarının durdurulmasında zorbalığa seyirciler (bystander) önemli bir rol oynamaktadır. Salmivalli (2010) çalışmasında zorbalık olaylarında seyircilerin zorbalığı önlemede olduğu kadar zorbalık olaylarının artmasında da belirgin düzeyde etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle de seyirciler zorbalık olaylarına doğru zamanda müdahale ettiklerinde bu olayların yaklaşık %60'ının 10-12 saniye gibi çok kısa bir süre içerisinde sonlandığı vurgulanmaktadır (Hawkins vd., 2001).

Seyirciler, zorbalık olaylarında oldukça önemli bir role sahip olup zorbalık olayları ile karşılaştıklarında kısa süre içerisinde verecekleri doğru ve uygun tepkiler yardımıyla zorbalığın sonlandırılmasına katkıları sunmaktadır. Ancak zorbalığa seyircilerin zorbalık olayları ile karşı karşıya geldiklerinde verecekleri tepkilere ilişkin birçok etken bulunmaktadır (Fluke, 2016; Jenkins & Nickerson, 2019; Kingston, 2008; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). Zorbalığa seyirci olan bireylerin yardım etme davranışından kaçınmalarında bilişsel, sosyal ve duygusal etkenlerin yer aldığı görülmektedir (Kingston, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). Bilişsel ve sosyal etkenler değerlendirildiğinde öz yeterlik inançları, zorbalığa ilişkin tutumları, arkadaşlık ilişkisi, sorumluluk üstlenme, seyirci sayısının ve kurbanın cinsiyeti zorbalık sürecinde belirleyici rol oynamaktadır (Kingston, 2008; Levine & Crowther, 2008; Parris vd., 2020; Pozzoli & Gini, 2012). Duygusal etkenlerde ise ilk sırada seyircilerin kendilerine kötü bir şey olabileceğine yönelik kaygı, korku ve endişe yaşadıkları, empatik yaklaşım ve tehlike düzeyine odaklandıkları görülmektedir (Coloroso, 2003; Darley & Latané, 1968; Harris & Petrie, 2003; Jenkins & Nickerson, 2019; Padget & Notar, 2013). Son yıllarda seyirciler ile yapılan boylamsal bir çalışmada öğrencilerin 4. sınıftan 7. sınıfa kadarki sürece ilişkin değişim ve gelişimleri değerlendirildiğinde zorbalık olaylarına müdahale etme davranışında arkadaşlık ilişkilerinin, olayın aciliyet düzeyinin, hissettikleri sorumluluk duygusunun ele alındığı görülmektedir (Forsberg vd., 2014). Bütün bu çalışmalar değerlendirildiğinde okullarda yaşanan zorbalık olaylarının sonlandırılmasında özellikle zorbalığa seyircilere doğru müdahale becerileri kazandırılması zorbalık olaylarında kritik bir önem oluşturmaktadır.

Seyirci davranışlarını açıklamak için Latané ve Darley (1970) tarafından geliştirilen "Seyirci Müdahale Modeli", Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından zorbalık davranışları temelinde revize edilmiştir. Bu model zorbalığa seyircilere müdahale becerisi geliştirebilmek amacıyla beş aşamadan oluşmaktadır. Modelin ilk aşaması olayı fark etme ile başlamaktadır. Bu aşama bir zorbalık olayının doğrudan veya dolaylı olarak fark edilmesidir (Nickerson vd., 2016). Seyirci müdahale modelinin ikinci aşaması olan olayı acil-hızlı bir şekilde yorumlama ise seyircilerin eyleme geçmelerinde en kritik öneme sahip aşama olarak değerlendirilmektedir. Seyirci bireylerin yaşanan bir olay karşısında ilk adım olarak olayı fark etmeleri ve ardından yardım etmek için acil ve önemli bir şekilde yorumlamaları temeline dayanmaktadır (Jenkins & Nickerson, 2017; Latané & Darley, 1970; Pozzoli & Gini, 2012). Yardım etme sorumluluğunu kabul etme aşamasında ise seyircilerin yaşanan olay karşısında kendi sorumluluklarını kabul etmeleri beklentisi yer almaktadır (Jenkins & Nickerson, 2017; Pozzoli & Gini, 2012). Nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme aşamasında yardım etmek konusunda kararlı olan bireyin nasıl müdahale edebileceği, hangi yöntemleri kullanabileceği konusunda bilgi sahibi olması, sosyal becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının olması gerektiği belirtilmektedir (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2016; Pozzoli & Gini, 2012). Modelin son aşaması müdahale kararını uygulama ile artık karşılaşılan olaylar karşısında öncelikli olarak kendi güvenliğini sağlamak koşuluyla sessiz, tepkisiz kalmadan uygun müdahale yöntemi ile eyleme geçmeyi içermektedir (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2016).

Seyirci öğrencilere farkındalık ve müdahale becerisi kazandırmaya yönelik uluslararası çalışmalar değerlendirildiğinde Midgett ve diğerleri (2015) ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu STAC (Stealing The Show, Turning It Over, Accompanying Others, Coaching Compassion) programını uygulamış ve program sonunda öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerinde artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Johnston ve diğerleri (2018) tarafından STAC programı lise öğrencilerine uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Garrity ve diğerleri (2004) Zorbalığa Dayanıklılık (Bully proofing-creative problem solving, adult help, relate and join, empathy, standup and speak out [CARES]) programı ile zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerilerinde artış gözlenmiştir. Zorbalığa seyirci olan öğrencilere yönelik geliştirilen bir diğer program ise Tsang ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen PATHS (Positive, Adolescent, Training, Holistic, Social Programmes) programıdır. PATHS programında da benzer şekilde seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarına ilişkin farkındalık kazandıkları,

sorumluluk üstlendikleri ve uygun müdahale yöntemleri ile zorbalığı durdurma becerisi kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada da (FASKU; fark et, acil yorumla, sorumluluk al, karar ver ve uygula) benzer şekilde zorbalığa seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarını fark etmeleri, hızlı bir şekilde yorumlamaları, sorumluluk üstlenmeleri, müdahale yöntemine karar vermeleri ve nihai olarak uygun müdahale yöntemi ile müdahale etmeleri beklenmektedir.

Türkiye’de 2000’li yıllarla birlikte zorbalığı anlamaya, açıklamaya ve müdahale yöntemlerine yönelik çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda zorbalık olayları, statüleri, türleri ve zorbalık ile başa çıkma konularına odaklanılmaktadır (Hoşgörür & Orhan, 2017; Kılıç, 2019; Kurt-Demirbaş, 2020; Ünver & Koç, 2017). Zorbalığın konu alan araştırmaların çalışma grupları değerlendirildiğinde; ortaokul öğrencilerinin (Peker, 2015; Toraman & Usta, 2018) ilk sırada yer aldığı, ardından lise (Ayas & Pişkin, 2011; Ünver & Koç, 2017) ve üniversite (Özkal, 2011) öğrencilerinin geldiği görülmektedir. Son yıllarda zorbalık gibi üstün yeteneklilere yönelik çalışmaların da alanyazında oldukça arttığı izlenmektedir. Bu araştırmalarda, üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve tanıldıktan sonra farklılaştırılmış eğitim alma çalışmaları üzerinde yoğunlukla durulmaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler, okullarının yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezlerinde de (BİLSEM) eğitim almaktadır. BİLSEM Yönergesine (2019) göre özel yetenekli öğrenciler “yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Hem zorbalık hem de üstün yetenekli öğrencilere yönelik araştırmalar günümüzde artmış olsa da üstün yetenekli öğrencilerde zorbalığı konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları (Bayar, 2018) ve siber zorbalık (Ağaoğlu vd., 2020; Nedim-Bal & Kahraman, 2015) gibi özellikleri üzerinde durulmuştur. Ancak üstün yetenekli bireylerin yüksek duyarlılık, gelişmiş ahlaki değerler, hak savunuculuğu gibi özellikleri dikkate alındığında zorbalığa müdahale becerilerine dönük çalışmaların yapılması gerekliliği fark edilmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin ahlaki gelişmelerinin ileri düzeyde olduğunu öne süren çalışmalarda, adil olma, haksızlık ve saygısızlık gibi durumlara olan duyarlılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Üstün yetenekli öğrenciler sosyal duygusal özellikleri nedeniyle bazı zorbalık olaylarına maruz kalmakta ve bu süreçte arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşama, yalnız kalma, dışlama veya dışlanma gibi durumlar ile karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Fonseca, 2011; Ünal, 2019). Ayrıca sıra dışı özellikler sergilemeleri ve kıskanılmaları gibi nedenlerden kaynaklı olarak zorbalığa maruz kaldıkları bilinmektedir (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). Durumu değiştiremeyeceğine yönelik düşünceleri üstün yetenekli ergenlerin umutsuzluk hissetmelerine neden olmaktadır. Jumper (2009) tarafından üstün yetenekli bireylerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı; Peterson ve Moon (2008) ile Yılmaz (2015) tarafından ise üstün yetenekli öğrencilerin en önemli problemlerinden birinin zorbalık olduğu belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler yalnızca zorbalığa maruz kalmamakta aynı zamanda kendileri de bazen zorba rolüne girmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin genelde zorbalıkla başa çıkma sürecinde zorbayı sözlü uyardığı, zorbalık olayına karşı duyarsız kaldığı ve mekânı değiştirmek gibi yöntemler kullandığı ama kesin bir çözüme ulaşamadıkları üzerinde durulmaktadır (Fonseca, 2015). Guilbault (2008) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin birçoğunun zorbalığa seyirci kaldığını ve müdahale etmediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda da zorbalık olayları karşısında %60-%75 arasında üstün yetenekli öğrencilerin seyirci olmayı daha çok tercih ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Peterson ve Ray (2006) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık deneyimleri araştırılmış ve üstün yetenekli ergenlerin zorbalık karşısında sessiz kaldığı belirtilmiştir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerde zorbalık ve zorbalık olaylarına müdahale konusunun çok yönlü ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, üstün yetenekli öğrenciler kurban ve zorba rollerinin yanı sıra zorbalık olaylarında seyirci rolünü de üstlenebilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler olayları daha derin algılamaları ve olaylara ilişkin duyarlılıklarının yüksek düzeyde olması gibi nedenlerle tanık oldukları olaylardan olumsuz yönde etkilenmekte ve nasıl müdahale edecekleri konusunda tereddüt yaşamaktadırlar (Matthews & Foster, 2005). Bu durumda üstün yetenekli öğrencilere doğru müdahale becerilerinin öğretilmesi önem kazanmaktadır. Zorbalık olayları karşısında var olan haksızlığa karşı gelme, adil olma ve duyarlı olma gibi sosyal duygusal özelliklerini doğru yönde kullanmalarına fırsat tanınmış olacaktır. Bayar (2018) çalışmasında zorbalıkla baş etmeye yönelik müdahale yöntemlerine ve bireylerin kendilerini ifade etme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Gelişimsel süreçler değerlendirildiğinde ergenlik dönemi özellikle zorbalığın sık görüldüğü ve sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisinin yüksek olduğu yaşlardır (Santrock, 2012). Bu durum göz önüne alındığında erenlik döneminde yapılacak çalışmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile üstün yetenekli öğrenciler ergenlik döneminde kendilerinin veya çevresindeki kişilerin

yaşayabilecekleri olası zorbalık durumlarına yönelik önleyici nitelikte kazanımlar sağlayacaktır. Günümüzde internetin, çevrimiçi ağların, sosyal medyanın kullanım alanı oldukça yaygındır. Özellikle 2019 yılı itibariyle dünyayı etkileyen COVID-19 nedeniyle internet kullanımının arttığı bilinmektedir (Yıldırım & İpek, 2020). Bu süreçte yüz yüze terapilerin yanı sıra çevrimiçi terapinin de oldukça yaygınlaştığı belirtilmektedir (Direktör, 2021). Çevrimiçi terapi danışan ve danışmanın internet ortamında bir araya gelmesi ve danışma sürecinin internet aracılığıyla devam etmesidir (Güçlücan, 2020). Alan uzmanları tarafından çevrimiçi terapide psikolojik yardım hizmetleri internet ortamında sunulmaktadır. Bu hizmetler genelde 4 ile 12 hafta arasında yapılandırılmaktadır (Chester & Glass, 2006). Mevcut çalışmada da zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik psikoeğitim programı çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın sonucunda çevrimiçi terapi alanına da katkı sağlayacak bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programının zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin müdahale becerilerine etkisi incelenecektir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile hem üstün yetenekli hem de zorbalığa seyirci olan ortaokul öğrencilerinin müdahale becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem ile aşağıda yer alan denencelerin test edilmesi amaçlanmıştır.

Denence 1: Deney grubunun sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olacağı varsayılmıştır.

Denence 2: Deney grubunun izleme testi ile sontest puanları anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmıştır.

Denence 3: Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olacağı varsayılmıştır.

Denence 4: Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psikoeğitim programı aracılığıyla zorbalığa müdahale becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada deney ve kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme testi ölçümlü yarı deneysel model kullanılarak psikoeğitim programının etkisi incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu deneysel modelde ilk faktör deney ve kontrol gruplarını, ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin öntest, sontest ve izleme testinden oluşan tekrarlı ölçümleri ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın bağımlı değişkeni Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği puanı (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019); bağımsız değişkeni ise zorbalığa seyirci üstün yetenekli öğrencilerin müdahale becerisini geliştirme psikoeğitim programıdır. Bu modele ilişkin araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Uygulanacak Psikoeğitim Programına İlişkin Araştırma Deseni*

Grup	Öntest	Program	Sontest	İzleme testi
Deney	1	X (program)	3	5
Kontrol	2	-	4	6

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 60 öğrenciye (33 kız ve 27 erkek) Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ; Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında üç kriter benimsenmiş ve ölçütleri aynı anda karşılayan üstün yetenekli öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız (seçkisiz) atama yoluyla atanmışlardır. Bu kriterler aşağıda verilmiştir:

1. ZSMÖ’den alınan toplam puana göre ortalamanın altında puan almış olması,
2. Belirlenen öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması,
3. Gönüllü öğrencilerin ailelerinden “Veli Onam Formu” alınmış olmasıdır.

Psikoeğitim programında deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ilk olarak ZSMÖ’den toplam puana göre düşük puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Aynı zamanda ZSMÖ puanları deney ve kontrol gruplarına alınan öğrencilerin öntest puanı olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yukarıda

belirtilen üçkriteri aynı anda sağlayan 40 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve izinler sonucunda 11 öğrenci (6 kız ve 5 erkek öğrenci) deney grubuna, 11 öğrenci (6 kız ve 5 erkek öğrenci) kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemiyle atanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla bireylerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve psikoeğitim programına ilişkin katılım durumlarını belirlemek amacıyla sorular yer almıştır.

### *Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ)*

Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından geliştirilen Kurt-Demirbaş ve Öztemel (2019) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan ZSMÖ için ilk adım olarak ölçeği kullanma izni almak amacıyla e-posta gönderilmiş ve ilgililerden izin verildiğine ilişkin e-posta aracılığıyla yanıt alınmıştır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ZSMÖ beş alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Modelde (I) olayı fark etmek, (II) olayı acil yardım olarak yorumlamak, (III) yardım etme sorumluluğunu kabul etmek, (IV) nasıl müdahale edileceğine karar vermek aşamaları üçer madde ile son aşama olan (V) müdahale kararını uygulamak ise dört madde ile temsil edilmektedir.

Zorbalık modelinde Seyirci Müdahalesi için model uyum indeksleri, beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir:  $\chi^2 = 73.56$ ,  $p < .001$ , göreceli  $\chi^2/sd = 1.846$ , CFI = .969, RMSEA = .053. Uyum indekslerine ilişkin tüm katsayılar anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla Acil, Yorum, Kabul Et, Müdahale Yollarını Bilme ve Müdahale Kararlarını Uygulama alt ölçekleri için .87, .77, .82, .85 ve .84'tür ve yakınsak geçerlilik için kanıt oluşturulmuştur. Sonraki çalışmalarda tüm alt ölçekler için yüksek iç tutarlılık katsayıları ( $> .77$ ) tespit edilmiştir (Jenkins & Nickerson, 2019). Ölçekte model uyum indeksleri hem birinci düzey hem de ikinci düzey için beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir: Birinci düzey için  $\chi^2/sd$  değerinin 1.927, RMSEA = .051, CFI = .957, TLI = .945; İkinci düzey için  $\chi^2/sd$  değerinin 2.230 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda da RMSEA = .058, CFI = .939, TLI = .927 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .88$ ; fark etme alt ölçeği için  $\alpha = .60$ ; yorumlama alt ölçeği için  $\alpha = .78$ ; kabul etme alt ölçeği için  $\alpha = .67$ ; bilme/karar verme alt ölçeği için  $\alpha = .75$  ve müdahale etme alt ölçeği için  $\alpha = .78$  olarak bulunmuştur.

### *Zorbalığa Seyirci Müdahale Psikoeğitim Programı (FASKU)*

FASKU ile okul zorbalığında zorba, kurban ve zorba/kurbanın dışında kalan ama zorbaca davranışlara tanık olup sadece seyirci olan ve müdahale becerisi düşük ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Programın uygulanmasında Latané ve Darley (1970) tarafından geliştirilen, Jenkins ve Nickerson (2017) tarafından zorbalığa uyarlanan Seyirci Müdahale Modeli'nde yer alan olayı fark etme, olayı acil (hızlı) bir şekilde yorumlama, olaya müdahale etme sorumluluğunu üstlenme, nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme ve müdahale kararını uygulama aşamaları ele alınmıştır. Bununla birlikte programda duyguları tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve empatik anlayış geliştirme konularına da oturumlarda yer verilmektedir.

Kurt-Demirbaş (2020) tarafından geliştirilen program, 11 oturum ve haftada 1 gün 40-45 dakika yüz yüze gerçekleştirilecek şekilde hazırlanmış olup mevcut çalışma kapsamında revize çalışmaları ve uzman görüşleri alınarak haftada 1 gün, 40 dakika ve 6 oturum olacak şekilde çevrimiçi uygulanabilmesi amacıyla son şekli verilmiştir. Zorbalık seyircisi olduğu belirlenen deney ve kontrol grubundan oluşan 5. ve 6. sınıfa devam eden toplam 22 üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Oturumlar ZOOM platformu üzerinden lider ve yardımcı lider denetiminde çevrimiçi uygulanmıştır. Oturumlarda süreç şu şekilde ilerlemiştir:

**I. Oturum.** İlk oturumda grubun üyelerinin grup süreci, amacı hakkında bilgi sahibi olmaları ve gruptaki diğer üyelerle tanışmaları amaçlanmıştır. Programa ilişkin bilgiler paylaşılmış ve programın ana teması olan zorbalık kavramı ile ilgili bilgi verilmiştir. Zorbalık rolleri ve türlerine yönelik grup üyelerinin etkin katılımı ile birlikte üyelere gerekli bilgiler sunulmuştur.

**II. Oturum.** İkinci oturumda üyelerin hem kendisinin hem de başkalarının duygularının farkına varması amaçlanmıştır. Aynı zamanda sağlıklı iletişimin güçlendirilmesinde empatinin önemini kavramaya yönelik çalışmalar düzenlenmiştir. Her bir zorbalık rolüne (zorba-kurban-seyirci) ilişkin neler hissettikleri ve bu zorbalık olayları karşısında neler yapabileceklerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

**III. Oturum.** Üçüncü oturumda üyelerin zorbalık olayına ilişkin farkındalık kazanmaları ve bir zorbalık olayının hızlı bir şekilde yorumlama becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Karşılaşılan bir zorbalık olayının türü hakkında bilgi sahibi olması, zorbalık rolleri hakkında farkındalık kazanması hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda sesli ve görsel materyaller ile etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

**IV. Oturum.** Dördüncü oturumda bir zorbalık olayı ile karşılaştığında seyirci öğrencilerin kurbana yardım etme sorumluluğunu üstlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda davranışsal yönde kazanım elde etmesi amaçlanmıştır ve buna yönelik etkinlik süresince görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır.

**V. Oturum.** Beşinci oturumun sonunda üyelerden programın nihai amacı olan bir zorbalık olayı ile karşılaştığında nasıl müdahale edeceğine karar vermesi ve doğru müdahale yöntemi ile müdahale etmesi beklenmektedir. Zorbalık olayının sınıflandırılabilmesi için uygun müdahale yöntemleri konusunda bilgi verilmiştir. Oturum süresince yazılı materyaller ve video kayıtları ile hem görsel hem de işitsel materyallerden yararlanılmıştır.

**VI. Oturum.** Son oturum olması sebebiyle program değerlendirilmiştir. Üyelerden programa, sürece ve amaçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Programın tamamlanmasına yönelik duygu ve düşünceler paylaşılmış, iyi niyet ve temennilerde bulunularak program tamamlanmıştır.

Program süresince öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Aynı zamanda oturumlarda açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaları, oturumların zenginleştirilerek sunulması, duygularını ve deneyimlerini ifade etmeleri desteklenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) ve Adnan Menderes Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları uygulanmış ve sonrasında deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Uygulama öncesi öntest uygulama sonrası sontest ve 4 hafta sonra izleme testi olmak üzere veriler 3 farklı zamanda "Google Form" aracılığıyla çevrimiçi şekilde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında psikoeğitim programı kapsamında Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) uygulanmıştır. Belirlenen deney grubuna 6 oturumluk FASKU uygulanmıştır. Program uygulamaları çevrimiçi olarak haftada bir gün ve 40 dakika ile sınırlandırılmıştır.

### Veri Analizi/Uygulama

Programın deney ve kontrol grubuna öntest, sontest ve izleme testi uygulanmıştır. Öncelikle dağılımın normal dağılıp dağılmadığını görmek için aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bunun sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüş ancak araştırmadaki katılımcı sayısının 11 (deney) ve 11 (kontrol) şeklinde ( $n < 30$ ) olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ZSMÖ öntest, sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U Testi ile ilişkili iki ölçümün arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Ölçekten elde edilen istatistiksel işlemler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) programında analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle deney ve kontrol gruplarının her üç ölçümüne ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarının ZSMÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Gruplar	ZSMÖ	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Öntest	11	55.55	8.12	-.67	.80
	Sontest	11	64.27	5.88	.77	.21
	İzleme	11	64.45	6.54	.48	-1.57
Kontrol	Öntest	11	56.36	5.87	-1.15	1.19
	Sontest	11	58.91	4.78	1.19	2.22
	İzleme	11	58.82	5.17	1.17	1.27

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere deney ve kontrol gruplarının farklı ölçümlerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının genelini -1.5 ile +1.5 değerlerinde kaldığı görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Buradan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilebilir (Çokluk vd., 2018).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere psikoeğitim programının (deneysel işlem) uygulanmasından önce ZSMÖ’den alınan puanlara ilişkin gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*ZSMÖ’nün Deney ve Kontrol Grubu Öntest Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
ZSMÖ	Deney	11	10.41	114.50	48.50	.43
	Kontrol	11	12.59	138.50		

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 3’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını anlaşılmaktadır ( $U = 48.50, p > .05$ ). Bu analizin ardından denencelerin test edilmesi aşamasına geçilmiştir.

## Bulgular

### Denence 1

Deney grubunda yer alan üstün yetenekli olan öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Denence 1’in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları puanlara ilişkin öntest ve sontest puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	0	.00	.00	2.81	.00
	Pozitif	10	5.50	55		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 4’te verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları sontest ve öntest puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 2.81, p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanlarına ilişkin fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilere uygulanan FASKU’nun deney grubunun zorbalığa seyirci müdahale becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır.

### Denence 2

“Deney grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları izleme testi puanları ile sontest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur.” Denence 2’nin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları sontest ile izleme testi (4 hafta sonra) puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.



**Tablo 5**

*Deney Grubunun Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği Sontest- İzleme Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	İzleme test-1-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	5	5	25.00	0.25	.79
	Pozitif	5	5	30.00		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 5'te verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ZSMÖ'den aldıkları izleme testi-1 ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 0.259$ ;  $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Denence 3

“Deney grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları kontrol grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklıdır.” Denence 3'ün test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeğinden aldıkları sontest puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeğinin Deney ve Kontrol Grubu Sontest U Testi Sonucu*

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
ZSMÖ	Deney	11	14.73	162	25	.01
	Kontrol	11	8.27	91		

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Yukarıdaki tabloda FASKU kapsamında deney ve kontrol grubu üstün yetenekli öğrencilerin uygulama sonrasındaki ZSMÖ'den aldıkları sontest puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre programa katılan bireyler (deney grubu) ile katılmayan bireylerin (kontrol grubu) ZSMÖ'den aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark ( $U = 25$ ,  $p < .05$ ) olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre müdahale beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

### Denence 4

“Kontrol grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Denence 4'ün test edilmesi amacıyla kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları zorbaliğa seyirci müdahale puanına ilişkin öntest ve sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Kontrol Grubunun Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	3	3	9	1.91	.056
	Pozitif	7	6.57	46		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Yukarıdaki tablodaki analiz sonuçları, kontrol grubu bireylerin ZSMÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 1.91$ ,  $p = .056$ ;  $p > .05$ ) olmadığını göstermektedir. Bu bulgu denenceyi destekler nitelikte bulunmuştur.

## Tartışma

Mevcut araştırmada FASKU revize edilerek zorbaliğa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve müdahale becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbaliğa seyirci müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bölümde zorbaliğa seyirci müdahale psikoeğitim programı, üstün yetenekli öğrencilerde uygulanan psikoeğitim programları ve çevrimiçi terapi konuları ele alınıp tartışılacaktır.

Ulusal alan yazında zorbalık ve zorbalık rollerinden zorba ve kurbanaya yönelik birçok çalışma yer almakta olup zorbalığa seyirci müdahale becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak son yıllarda uluslararası alan yazında seyirci ve seyirci müdahalesi ile ilgili çalışmalara oldukça fazla rastlanmaktadır. Fredrick ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeyleri ile empati (bilişsel ve duygusal) becerileri arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Empati becerisinin geliştirilmesinde özellikle duygusal empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin müdahale düzeyleri yüksek bulunmuştur. Lihnou ve Antonopoulou (2016) da çalışmalarında zorbalık olaylarında empati, öz yeterlilik ve kurbanaya ya da zorbaya yakınlık durumunun zorbalığa müdahale düzeyinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada uygulanan program kapsamında empati geliştirmeye dönük etkinliklere yer verilmiştir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde zorbalığa seyircilere yönelik farkındalık ve müdahale becerisi kazandırmaya yönelik çalışmaların varlığı bilinmektedir. Bunlardan ilki Midgett ve diğerleri (2015) tarafından ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu STAC programıdır. Program kapsamında öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerinde artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Johnston ve diğerleri (2018) tarafından STAC programı lise öğrencilerine uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Garrity ve diğerleri (2004) CARES programı ve Tsang ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen PATHS programı ile zorbalığa seyircilerin müdahale düzeylerinde artışlar yaşandığı belirtilmiştir. PATHS programında da benzer şekilde seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarına ilişkin farkındalık kazandıkları, sorumluluk üstlendikleri ve uygun müdahale yöntemleri ile zorbalığı durdurma becerisi kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. STAC, CARES ve PATHS programlarında da benzer şekilde zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerisi geliştirebilmeleri hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde zorbalığa seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarını fark etmeleri, hızlı bir şekilde yorumlamaları, sorumluluk üstlenmeleri, müdahale yöntemine karar vermeleri ve nihai olarak uygun müdahale yöntemi ile müdahale etmeleri beklenmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bazı nedenlerle zorbalığa maruz kaldığı, seyirci olduğu ya da zorba olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal gelişimleri, sıra dışı özellikleri, akranları tarafından kışkırtılmaları bu nedenler arasında yer almaktadır (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık karşısındaki müdahale becerilerini geliştirecek deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Nedim-Bal ve Kahraman (2015) tarafından üstün yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmada, siber zorbalığa karşı duyarlılık geliştirmeye yönelik psikoeğitim programı geliştirildiği görülmektedir. Bu program, üstün yetenekli öğrencilerin siber zorbalığa yönelik farkındalık kazanmaları amacıyla hazırlanmış ve uygulanan psikoeğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin siber zorbalığa yönelik farkındalık kazanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Daha önceki çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık karşısında sessiz kalmaları; iletişim kurmada güçlük, arkadaşlık ilişkileri, yalnızlık, dışlama, dışlanma, kendini doğru ifade edememe gibi sosyal duygusal özellikleri ile açıklanırken (Fonseca, 2011), sessiz kalmak istememeleri ise yüksek ahlaki gelişimleri (adil olma, haksızlığa gelememe) ile açıklanmıştır (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius 2006). Üstün yetenekli öğrenciler zorbalık olayları karşısında umutsuz hissetmeleri ve durumu değiştiremeyeceklerine olan inançları nedeniyle sessiz kalmayı tercih etmektedir (Fonseca, 2015; Peterson & Ray, 2006). Üstün yetenekli öğrenciler sosyal-duygusal özellikleri nedeniyle bir zorbalık olayı karşısında müdahale etmek isteseler de nasıl etkili müdahale edecekleri konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Guilbault, 2008). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan diğer psikoeğitim programlarının da öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Allen, 2017; Matthews & Foster, 2005). Bu araştırmalardan yola çıkarak üstün yeteneklilere yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının sosyal duygusal gelişimleri açısından etkili olduğu söylenebilir.

Ulusal alanyazında üstün yetenekli öğrencilerde zorbalıkla ilişkili deneysel çalışmaların az olduğu görülse de farklı konularda deneysel çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Köksal (2007) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâlarına ilişkin program geliştirilmiş ve olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sevgili-Koçak ve Kan (2021) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine yönelik geliştirilen psikoeğitim programında öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerinde pozitif yönde gelişim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, mevcut çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin uygulanan psikoeğitim programı ile olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Programın etkili olmasını sağlayan etmenler öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmış olması ile açıklanabilir. Ayrıca oturumlarda açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaları, oturumların zenginleştirilerek sunulması, duygularını ve deneyimlerini ifade etmeleri desteklenmiştir. Uygulanan programın beceri kazandırmaya yönelik olması, yaşantıya dayalı olması, grup dışı

etkinlikler ile oturum dışında kazanımlarını uygulamaları ve katılımcıların zorbalık konusunda deneyimlerine yer verilmesi programın etkililiğini artırmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Çevrimiçi yürütülen psikoeğitim programlarına yönelik deneysel çalışmalar ulusal alanyazında oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri Tatlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, çevrimiçi psikolojik danışmanın yalnızlığa etkisi incelenmiş ve araştırmanın sonucunda uygulanan programın yalnızlık üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışma ile aynı zamanda COVID-19 sürecinde çevrimiçi şekilde yürütülen psikoeğitim programının etkililiğine odaklanılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin çevrimiçi uygulanan psikoeğitim programı aracılığı ile arttığı görülmüştür.

### **Sonuç ve Öneriler**

Mevcut çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerine yönelik psikoeğitim programı uygulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar;

1. Deneysel grubunun müdahale sonrası test puanlarının müdahale öncesi test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
2. Deneysel grubunun izleme testi ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
3. Deneysel grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları son test puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında uygulamacılara ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler aşağıda yer almaktadır. FASKU psikoeğitim programı yüz yüze ve çevrimiçi olarak uygulanabilmektedir. Programın uygulanması sürecinde yazılı, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Programda modelin aşamalarının yanı sıra oturumlarda empati, duygu farkındalığı, etkili iletişim kurma gibi değişkenlere de yer verilmiştir. Gelecek araştırmalarda zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanacak programlarda mevcut çalışmada ele alınan değişkenlerin yanı sıra öz yeterlik inancı, özgüven arkadaşlık ilişkisi gibi başka değişkenleri de dikkate almak ve bu değişkenlere ilişkin ölçümlerin alınması yararlı olabilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Dr. Neşe Kurt-Demirbaş, sorumlu yazar tarafından çalışmanın alan yazın süreci, psikoeğitim programının uygulanması ve çalışmanın raporlanması gerçekleştirilmiştir. Dr. Seda Sevgili-Koçak tarafından psikoeğitim programına öğrenci seçim süreci, veri toplama, verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Her iki yazar tarafından çalışmanın son şekli birlikte değerlendirilmiş ve son şekli verilmiştir.

### **Teşekkür**

Makalenin "Proofreading Belgesi"ni hazırladığı için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür ederiz.

## Kaynaklar

- Ağaoğlu, O., Öner, R. B., & Kanbir, E. (2020). Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa yatkınlıklarının karşılaştırılması. *Bilim Armonisi*, 3(2), 17-32. <https://doi.org/10.37215/bilar.742518>
- Allen Jr, W. T. (2017). Bullying and the unique socio emotional needs of gifted and talented early adolescent: Veteran teacher perspectives and practices. *Rooper Reviews*, 39(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları* (Tez Numarası: 525491) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander. How parents and teachers can help break the cycle*. Harper Resource.
- Darley, M. J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Fluke S. M. (2016). *Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying* [Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=cehdsdiss>
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press.
- Forsberg, C., Samuelsson, M., & Thornberg, R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- 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>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up*. Davis Fulton.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully proofing your school: Working with victims and bullies in elementary schools* (3rd ed.). Sopris West.
- Guilbault, K. M. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying; the bullies, the victims, the bystanders*. Oxford.
- 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>
- Helt, C. A. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Publication No. 3348789) [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395467>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behaviour*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- 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>
- Johnston, A. D., Midgett, A., Doumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the "Aged-Up" STAC Bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73-87. <https://doi.org/10.15241/adj.8.1.73>

- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience* (Publication No. 3400752) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kerry, T. (1992). Judging and handling ability in classrooms: Do circumstances alter cases? *Westminster Studies in Education*, 16(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/0140672930160106>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online*, 18(2), 549-562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a social process: Factors influencing bystander behaviour* (Publication No. 39157009078034) [Master dissertation, Brock University St. Catharines Faculty of Child and Youth Studies]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Tez Numarası: 219470) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt-Demirbaş, N. (2020). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/946284>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221. <https://doi.org/10.1037/h0026570>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1970). *The unresponsive bystander. Why: Doesn't he help*. Prentice Hall.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Levine M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander: How social group membership and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439. <https://doi.org/10.1037/a0012634>
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children a guide book for parents and educators*. Great Potential Press.
- 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*, 5(4), 486-500. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>
- Nedim-Bal, P., & Kahraman, S. (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2), 48-57. <https://silo.tips/download/the-effect-of-cyber-bullying-sensibility-improvement-group-training-program-on-g>
- Nickerson, A. B., Feeley, T. H., & Tsay-Vogel, M. (2016). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/S40894-016-0030-3>
- Özbay, Y. (2012) *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi* (Tez Numarası: 302898) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.01020>
- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2020). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260520946826>
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyber bullying status of secondary school students. *Education and Science*, 40(181), 57-75. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4412>

- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanulanmaları eğitimleri*. Maya Akademi Yayınları.
- 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., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with in the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-164. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2021). Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8054-8091. <https://doi.org/10.26466/opus.931746>
- Tathioğlu, K. (2013). The effect of cognitive behavioral oriented psychoeducation program on dealing with loneliness: An online psychological counseling approach. *Education Around the World*, 134(1), 101-109. <https://www.researchgate.net/publication/313842155>
- Toraman, L., & Usta, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572776>
- Tsang, S. K. M., Hui, K. P. E., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11(7206), 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Ünal, N. (2019). *Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri* (Tez Numarası: 590235) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, N. E., & Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: Özel yetenekli yalnız ergenler. *Journal of Children and Civilization*, 5(10), 281-296. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.214>
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemleri internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/385932>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Academic Publishing.



## Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students

Neşe Kurt-Demirbaş<sup>1</sup>

Seda Sevgili-Koçak<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** The purpose of this study is to implement and evaluate the effect of an online psychoeducation program aimed at enhancing bystander intervention skills in bullying of gifted secondary school students. For this purpose, the present study examined the effect of the bullying bystander intervention psychoeducation program called FASKU (notice, interpret immediately, take responsibility, decide, and apply) on the intervention skills of gifted secondary school students who were bystanders to bullying.

**Method:** The study was carried out with a group of gifted students enrolled in the 5th and 6th grades at the Science and Art Center. A study group was formed with 22 gifted students, including the experimental (11 students) and control (11 students) groups. In the study, data were obtained with Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB). Within the scope of this study, the experimental group received a 6-session online psychoeducation program, whereas the control group did not undergo any intervention. The research design is a quasi-experimental model with experimental and control groups (pretest, posttest, and follow-up test).

**Findings:** The findings of the study indicated that the psychoeducation program implemented in the experimental group led to a discernible improvement in the bystander intervention skills of the gifted students. Based on this result, it can be inferred that the psychoeducation program demonstrates efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of gifted students.

**Discussion:** Upon evaluating the results obtained in this regard, it becomes evident that the program exhibits efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of students in bullying within the experimental group, who were subjected to the program. Bystander intervention psychoeducation program in bullying, psychoeducational programs applied to gifted students, and online therapy issues were discussed.

**Result and Recommendations:** A statistically significant difference was noted between the pretest and posttest scores of the experimental group; however, the posttest scores did not vary statistically from the follow-up test scores. It was concluded that the posttest scores of the experimental group were significantly different from the posttest scores of the control group, and there was no significant difference between the posttest scores and pretest scores of the control group from the bystander intervention scale in bullying.

**Keywords:** Gifted, bullying, bystander, bystander intervention in bullying, psychoeducational program, quasi-experimental model.

*To cite:* Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2024). Developing bystander intervention skills in bullying of gifted students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 247-259. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1203731>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Phd., Ministry of National Education, E-mail: nesekurt87@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8923-9813>

<sup>2</sup>Phd., Ministry of National Education, E-mail: sevgili\_seda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8724-0669>

### Introduction

Bullying incidents are shown as one of the frequently encountered problems today. When the studies on bullying in recent years are evaluated, it is found that approximately 20% of the students in adolescence are exposed to bullying with various types of bullying; 20% -30% of them are seen to play the role of a bully who committed, initiated and sustained the bullying (Salmivalli et al., 1996). In cases of bullying, it is necessary to evaluate all roles participating in this process separately and to take the necessary precautions. For this reason, the bystander plays an important role in cases of bullying, which has an essential place in stopping or continuing the bullying events apart from the role of bully, victim, bully/victim. Salmivalli (2010) stated in his study that the bystander is significantly effective in preventing and increasing bullying incidents in bullying cases. It is emphasized that especially when the bystander intervenes in the bullying events at the right time, approximately 60% of these events end in a very short time, such as 10-12 seconds (Hawkins et al., 2001).

The bystander plays a critical role in the bullying events. It is known that they make very important contributions to the end of bullying with the help of correct and appropriate responses they will give in a short time, especially when they encounter bullying incidents. However, there are many reasons for the bystander's reaction to bullying when faced with bullying events or their preferences to remain silent (Fluke, 2016; Jenkins & Nickerson, 2019; Kingston, 2008; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). When these factors are evaluated, it is seen that cognitive factors are in the first place in avoiding helping behaviors of individuals who are spectators of bullying (Kingston, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). When cognitive factors are evaluated, self-efficacy beliefs and attitudes towards bullying play a determining role in the bullying process. When social factors (Kingston, 2008; Latané & Darley, 1968; Levine & Crowther, 2008; Parris et al., 2020; Pozzoli & Gini, 2012) are discussed, the importance of friendship relations, taking responsibility, the number of bystanders, and the gender of the victim are emphasized. Finally, in emotional factors (Coloroso, 2003; Darley & Latané, 1968; Harris & Petrie, 2003; Jenkins & Nickerson, 2019; Padget & Notar, 2013), the bystander experienced anxiety, fear, and anxiety that something bad might happen to them. It seems that they focus on the empathic approach and the level of danger. In a longitudinal study conducted with the bystander in recent years, when students' changes and developments regarding the process from 4th to 7th grade are evaluated, it is seen that friendship relationships, the urgency of the event, and the sense of responsibility they feel are discussed in the behavior of intervening in bullying (Forsberg et al., 2014). When all these studies are evaluated, it is of critical importance to provide the bystander with the correct intervention skills, especially in terms of ending bullying incidents experienced in schools. When the literature is examined, it is seen that the model developed to give the bystander the right intervention skill is effective in this context.

The "Bystander Intervention Model", developed by Latané and Darley (1970) to explain bystander behavior, has been revised by Jenkins and Nickerson (2019) based on bullying behaviors. This model consists of five stages to develop the ability to intervene in the bystander against bullying. The first stage of the model is the realization of the event. This stage is the direct or indirect recognition of a bullying incident (Nickerson et al., 2016). The urgent-rapid interpretation of the event, which is the second stage of the bystander intervention model, is considered the most critical stage in the action of the bystander. It is based on the purpose of the bystander to notice the event as the first step in the face of an event and interpret it in an urgent and important way to help (Jenkins & Nickerson, 2017; Latané & Darley, 1970; Pozzoli & Gini, 2012). The stage of accepting the responsibility to help is based on the expectation of the bystander to accept their responsibility in the face of the event (Jenkins & Nickerson, 2017; Pozzoli & Gini, 2012). It is stated that the individual who is determined to help in deciding how to intervene or to provide assistance should know how to intervene, what methods can be used, and have social skills and self-efficacy beliefs (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson et al., 2016; Pozzoli & Gini, 2012). The last stage of the model involves implementing the intervention decision and taking action with the appropriate intervention method without being silent or unresponsive on the condition of ensuring its own safety in the face of the events encountered (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson et al., 2016).

When international studies aimed at providing awareness and intervention skills to bystander students are evaluated, Midgett et al. (2015) applied the STAC (Stealing The Show, Turning It Over, Accompanying Others, Coaching Compassion) program developed for secondary school students, and at the end of the program, it was found that there was an increase in the students' bullying intervention skills. Similarly, Johnston et al. (2018) applied the STAC program to high school students, and it was seen that it was effective in the bystander intervention skills of the students in the experimental group. In another study, Garrity et al. (2004) used the Bully Proofing- Creative problem solving, Adult help, Relate and join, Empathy, Stand up and speak out program (Bully Proofing-CARES) to help students who were bystanders to bullying. An increase in intervention skills was observed. Another program developed for students who are bystanders to bullying is Tsang et al. (2011) It is the



PATHS program (positive, adolescent, training, holistic, social) developed by. Similarly, in the PATHS program, it was concluded that bystander students gained awareness of bullying incidents, assumed responsibility, and gained the ability to stop bullying with appropriate intervention methods. Similarly, in the current study (FASKU; notice, interpret immediately, take responsibility, decide and apply), students who are spectators of bullying need to recognize bullying incidents, interpret them quickly, take responsibility, decide on the intervention method, and ultimately intervene with the appropriate intervention method. They are expected to do so.

It is seen that there has been an increase in the studies on bullying in Turkey in the 2000s. Many of these studies focus on bullying incidents, status, types, and coping with bullying (Hoşgörür & Orhan, 2017; Kılıç, 2019; Kurt-Demirbaş, 2020; Ünver & Koç, 2017). When the working groups of the studies on bullying are evaluated, secondary school students (Peker, 2015; Toraman & Usta, 2018) ranked first, followed by high school (Ayas & Pişkin, 2011; Ünver & Koç, 2017) and university (Özkal, 2011) students. In recent years, it has been observed that studies for gifted people, such as bullying, have increased considerably in the literature. These studies focus heavily on early diagnosis of gifted children and efforts to receive differentiated education after diagnosis. In Turkey, gifted students receive education in Science and Art Centers (SAC) and their schools. According to the SAC Directive (2019), gifted students "learn faster than their peers; is defined as "an individual who is prominent in creativity, art and leadership capacity, has special academic ability, can understand abstract ideas, likes to act independently in his areas of interest, and shows a high level of performance". Although research on both bullying and gifted students has increased today, it is seen that there are a limited number of studies on bullying among gifted students. In these studies, the characteristics of gifted students, such as perceptions of bullying (Bayar, 2018) and cyberbullying (Ağaoğlu et al., 2020; Nedim-Bal & Kahraman, 2015) were emphasized.

In studies suggesting that gifted individuals have advanced moral development, it is stated that their sensitivity to situations such as fairness, injustice, and disrespect is high (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). It is known that gifted children are exposed to some bullying incidents due to their social-emotional characteristics, and they face situations such as friendship relations, loneliness, exclusion, or exclusion (Fonseca, 2015; Ünal, 2019). In addition, reasons such as exhibiting unusual features and being jealous also affect their exposure to bullying (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). The bullying experiences of gifted students were investigated by Peterson and Ray (2006), and it was stated that gifted adolescents remained silent in the face of bullying. Thoughts that he cannot change the situation cause gifted adolescents to feel hopeless. It is stated by Jumper (2009) that gifted individuals are exposed to more bullying; Peterson and Moon (2008) and Yılmaz (2015) stated that one of the most important problems of gifted students is bullying. Gifted students are not only bullied. At the same time, they sometimes take the role of bullies and may display bullying behaviors against other people. It is emphasized that gifted students generally verbally warn the bully in coping with bullying, remain insensitive to bullying, and use methods such as changing the place, but they cannot reach a definitive solution (Fonseca, 2015). Guilbault (2008) stated in his study that many of the gifted students watched bullying and did not interfere with it. At the same time, it was found that 60% -75% of gifted children preferred to be a spectator in the face of bullying. When all these studies are evaluated together, it is thought that the issue of intervention in bullying and bullying incidents in gifted students should be handled in a multifaceted way.

In summary, gifted students can take on the role of bystanders in bullying incidents, as well as the roles of victims and bullies. Gifted students may be negatively affected by the events they witness due to their deeper perception of events and their high level of sensitivity to events, and they may hesitate about how to intervene (Matthews & Foster, 2005). In this case, teaching correct intervention skills to gifted students becomes important. They will be given the opportunity to use their social-emotional characteristics in the right way, such as opposing injustice, being fair, and being sensitive in the face of bullying incidents. Bayar (2018) states in his study that there is a need for intervention methods to cope with bullying and studies to help individuals gain self-expression skills. When developmental processes are evaluated, adolescence is the age when bullying is especially common, and the impact of the social environment on the individual is high (Santrock, 2012). Considering this situation, it is thought that studies to be carried out during adolescence are very important. With this study, gifted students will gain preventive gains against possible bullying situations that they or the people around them may experience during adolescence. Nowadays, the use of the internet, online networks and social media is quite widespread. It is known that internet use has increased significantly due to COVID-19, which has affected the world as of 2019. It is stated that in this process, online therapy has become quite widespread, as well as face-to-face therapies (Director, 2021). Online therapy is when the client and counselor come together on the internet, and the counseling process continues via the internet (Güçlücan, 2020). Psychological assistance services in online therapy are offered on the internet by field experts. These services are generally structured between 4 and 12 weeks. In the current study, a

psychoeducation program was conducted online for gifted secondary school students who were bystanders to bullying.

In this context, the present study aimed to improve the intervention skills of secondary school students who are both gifted and spectators of bullying. It was aimed to test the following experiments with a quasi-experimental method with experimental and control groups.

Hypothesis 1: It was assumed that the posttest scores of the experimental group would be significantly higher than the pretest scores.

Hypothesis 2: It was assumed that there would be no significant difference between the follow-up test and posttest scores of the experimental group.

Hypothesis 3: It was assumed that the posttest scores of the experimental group would be significantly higher than the posttest scores of the control group.

Hypothesis 4: It was assumed that there would be no significant difference between the posttest scores and the pretest scores of the control group from the bystander intervention scale.

## Method

### Research Model

In this study, which aims to improve the bullying intervention skills of gifted secondary school students who are spectators of bullying through a psychoeducation program, the effect of the psychoeducation program was examined using a quasi-experimental model with pretest, posttest, and follow-up test measurements with experimental and control groups (Büyüköztürk, 2010). In this experimental model, the first factor refers to the experimental and control groups, and the second factor refers to repeated measurements consisting of a pretest, posttest, and follow-up test regarding the dependent variable (Büyüköztürk, 2010). The dependent variable of the study is the Bystander Intervention Scale in Bullying score (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019), and the independent variable is the psychoeducation program to develop the intervention skills of gifted students who witness bullying. The research design for this model is given in Table 1.

**Table 1**

*Research Design Concerning the Psycho-Education Program*

Group	Pretest	Process	Posttest	Follow-up test
Experimental	1	X (program)	3	5
Control	2	-	4	6

### Working Group

In determining the experimental and control groups, which are the study groups of the research, the Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB: Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) was applied to 60 students (33 female and 27 male students) studying at the Aydın Province Science and Art Center in the 2020-2021 academic year. Three criteria were adopted in the formation of the experimental and control groups, and gifted students who met the criteria at the same time were assigned to the experimental and control groups by random assignment. These criteria are given below:

1. Having a score below the average according to the total score obtained from the measure,
2. The determined students' volunteering to participate in the research,
3. It was stated that the families of volunteer students should give permission.

In creating the experimental and control groups in the psychoeducation program, firstly, students who received low scores from the BISB according to their total scores were determined. At the same time, BISB scores were accepted as the pretest scores of the students in the experimental and control groups. In creating the experimental and control groups, a preliminary interview was held with 40 students who simultaneously met the three criteria mentioned above. As a result of the interviews and permissions, 11 students (6 female and 5 male students) were assigned to the experimental group and 11 students (6 female and 5 male students) to the control group by random assignment method.

## Measures

### *Demographic Information Form*

The Demographic Information Form prepared by the researchers included questions to determine the gender, grade levels and participation status of individuals in the psychoeducation program in order to determine the experimental and control groups.

### *Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB)*

The scale includes subscales for each of the five steps: Notice the Event (“I have seen other kids being bullied at my school this year”), Interpret as an Emergency (“When a kid is being bullied, they need help”), Accept Responsibility (“I think it's up to me to stop bullying”), Know how to Act (“I have the skills to help a student who is being bullied”), and Intervene (“I would say something to a kid who is being mean to another kid”). Three items comprise the first four steps and four items for the final step. For each item, participants indicate their agreement on a Likert-type scale (1 = really disagree, 2 = disagree, 3 = agree, 4 = really agree). This survey is scored by summing the student's endorsements for each item; thus, higher scores indicate agreement with more items. Items were modified from the middle school version (Jenkins & Nickerson, 2017) to suit elementary-school students. Modifications included shortening the number of words per sentence, changing some words that might have been difficult for elementary students to read or understand, altering the directions, and changing the Likert-scale anchor descriptions. For example, item five originally stated, “Inappropriate comments can hurt someone's feelings, even if the person making the comments says they are joking”, and was revised to state “Mean comments can hurt someone's feelings, even if it is a joke”. Jenkins et al. (2018) recently reported psychometric evidence for the elementary version of this measure. They found evidence to support the five-factor model as well as evidence of measurement invariance for boys and girls. Evidence of internal consistency was found for the current study via Cronbach alphas (Notice 0.87, Interpret 0.77, Accept 0.82, Know 0.85, Act 0.84) (Jenkins & Nickerson, 2019).

“Bystander Intervention Scale in Bullying”, adapted into Turkish by Kurt-Demirbaş and Öztemel (2019), consists of five sub-dimensions and 16 items as in the original. Model fit indices in the measure showed that the expected five-factor structure for the first and second levels was appropriate: It is for the first level;  $\chi^2/sd = 1.927$ , RMSEA = .051, CFI = .957, GFI = .943, TL I = .945; for the second level  $\chi^2/sd = 2.230$ , RMSEA = .058, CFI = .939, GFI = .931, TL I = .927. Evidence of internal consistency was found for the current study via Cronbach alpha (Notice 0.88, Interpret 0.60, Accept 0.78, Know 0.67, Act 0.75) (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019).

### *Psychoeducation Program for Bystander Intervention in Bullying (FASKU)*

The psychoeducation program for Bystander Intervention in Bullying (FASKU; notice/fark, urgent interpretation/acil yorum, take responsibility/sorumluluk, decide/karar and apply/uygula), aimed to improve the bullying intervention skills of secondary school students who are not the bully, victim and bully/victim in school bullying, but who are only bystanders (spectators) to bullying behaviors only and who are only and have low intervention skills. In implementing the program, notice the event, interpret the event as an emergency that requires help, accept responsibility for the situation, know how to intervene, or provide help implement intervention decisions. In addition to this, the topics of recognizing emotions, effective communication, and developing empathic understanding are also included in the sessions in the program.

The program was prepared for 22 gifted students attending 5th and 6th grades, consisting of the experimental and control groups, who were determined to be bullies using the Bystander Intervention in Bullying Measure (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019). During the first implementation of the program, it was planned and implemented as 11 sessions and 45 minutes once a week. Afterwards, it was revised and finalized as one day, 40 minutes, and 6 sessions per week to increase the applicability level as a result of revision studies and expert opinions. The sessions were conducted online on the ZOOM platform under the supervision of the leader and assistant leader. The process in the sessions proceeded as follows:

**Session 1.** In the first session, it was aimed to have information about the group process, its purpose, and to meet other members of the group. Information about this program was shared, and information about the concept of bullying, which is the main theme of the program was given. With the active participation of the group members in the roles and types of bullying, the necessary information was provided to the members.

**Session 2.** In the second session, it was aimed for the members to become aware of the emotions of both themselves and others. At the same time, studies were organized to understand the importance of empathy in

strengthening healthy communication. Activities were carried out to raise awareness about how to feel about bullying roles and what to do in the face of bullying events.

**Session 3.** The third session aimed that the members gain awareness of the incident of bullying and gain the ability to interpret a bullying incident quickly. It was aimed to have information about the type of bullying incidents encountered and to gain awareness about the roles of bullying. In line with these purposes, activities were carried out with audio and visual materials.

**Session 4.** In the fourth session, it was aimed to take the responsibility of helping the victim when faced with a bullying incident. Visual and audio materials were used in the event.

**Session 5.** At the end of the fifth session, the members are expected to decide how to intervene in the event of bullying, which is the ultimate goal of the program, and to intervene with the correct intervention method. To classify the bullying incident, information was given on appropriate intervention methods. During the session, written materials, video recordings, and both visual and audio materials were used.

**Session 6.** The program was evaluated in the last session. Feedback was received from the members about the program, the process, and its objectives. The feelings and thoughts towards the completion of the program were shared, and the program was completed with good intentions and wishes.

### Data Collection Process

During the data collection process, necessary permissions were first obtained from the Ministry of National Education (MoNE) and Adnan Menderes University Ethics Commission. After obtaining the necessary permissions, measurement tools were applied, and the experimental and control groups were determined. Data were collected online via "Google Form" at 3 different times: pretest before the application, posttest after the application, and follow-up test after 4 weeks. In collecting data, the Bystander Intervention Scale in Bullying (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) was applied within the scope of the psychoeducation program. A 6-session Bystander Intervention in Bullying Psychoeducation Program-FASKU was applied to the determined experimental group. Program applications online are limited to one day a week and 40 minutes.

### Data Analysis/Application

Pretest, posttest, and follow-up tests were applied to the experimental and control groups of the program. First of all, the arithmetic mean, standard deviation, skewness, and kurtosis coefficients were examined to see whether the distribution was normally distributed. As a result, the distribution was found to be normal, but since the number of participants in the study was 11 (experiment) and 11 (control) ( $n < 30$ ), non-parametric statistical methods were used in the analysis of the data. To examine the difference between the BISB pretest, posttest, and follow-up test scores of the experimental and control groups, the Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the two related measurements (Büyüköztürk, 2010).

Statistical operations obtained from the scale were analyzed in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) program. In this context, firstly, the arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis coefficients of all three measurements of the experimental and control groups were examined. The findings are given in Table 2.

**Table 2**

*Mean, Standard Deviation, Skewness, and Kurtosis Values for BISB Pretest, Posttest, and Follow-up Test Measurements of Experimental and Control Groups*

Groups	BISB	<i>n</i>	Mean	<i>sd</i>	Skewness	Kurtosis
Experimental	Pretest	11	55.55	8.12	-.67	.80
	Posttest	11	64.27	5.88	.77	.21
	Follow-up test	11	64.45	6.54	.48	-1.57
Control	Pretest	11	56.36	5.87	-1.15	1.19
	Posttest	11	58.91	4.78	1.19	2.22
	Follow-up test	11	58.82	5.17	1.17	1.27

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

As can be seen from Table 2, the skewness and kurtosis coefficients in different measurements of the experimental and control groups generally remain at values between -1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). Based on this, it can be stated that the data shows a normal distribution (Çokluk et al., 2018).

Before applying the psychoeducation program (experimental procedure) to the students in the experimental and control groups, the Mann Whitney U test was conducted to determine whether the difference between the groups regarding the scores obtained from BISB was significant. The findings are given in Table 3.

**Table 3**

*BISB's Experimental and Control Group Pretest Mann Whitney U Test Result*

	Group	<i>n</i>	Rank average	Rank total	<i>U</i>	<i>p</i>
BISB	Experimental	11	10.41	114.50	48.50	.43
	Control	11	12.59	138.50		

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

As seen in Table 3, it is understood that there is no significant difference between the pretest scores of the students in the experimental and control groups ( $U = 48.50$ ,  $p > .05$ ). After this analysis, the testing phase of the hypotheses began.

## Findings

### Hypothesis 1

The posttest scores of the gifted students in the experimental group from the bystander intervention in bullying scale were found to be significantly higher than their pretest scores. In order to test Hypothesis 1, the Wilcoxon Signed Rank Test was applied for the pretest and posttest scores of the students in the experimental group regarding the scores they received from the BISB. The findings are given in Table 4.

**Table 4**

*Pretest and Posttest Results of the Experiment Group*

	Pretest-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	0	.00	.00	2.81	.00
	Positive	10	5.50	55		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

According to the findings given in Table 4, it is seen that there is a significant difference ( $z = 2.81$ ,  $p < .05$ ) between the posttest and pretest scores of the students participating in the study they got from the measure. In summary, this finding can be interpreted as that the applied program is effective in increasing the bystander intervention skills against bullying.

### Hypothesis 2

“There is no significant difference between the follow-up test scores of the experimental group obtained from the bystander intervention in bullying measure and the posttest score.” In order to test Hypothesis 2, the Wilcoxon Signed Ranks Test was applied to the posttest and follow-up test (4 weeks later) scores of the students in the experimental group taken from the Bystander Intervention Scale in Bullying. The results are given in Table 5.

**Table 5**

*Follow Test and Posttest Results of the Experiment Group*

	Follow test-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	5	5	25.00	0.25	.79
	Positive	5	5	30.00		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

According to the findings given in Table 5, it is seen that there is no significant difference ( $z = 0.259$ ;  $p > .05$ ) between the follow-up test and posttest scores of the students participating in the study. Therefore, it can be interpreted that the effect of the program applied to the experimental group is permanent.

### Hypothesis 3

“The posttest scores that the experimental group got from the bystander intervention in bullying measure were significantly higher than the control group’s posttest scores from the Bystander Intervention Scale in Bullying”. In order to test Hypothesis 3, the Mann Whitney U test was applied to the posttest scores of the students in the experimental and control groups obtained from the Bystander Intervention Scale in Bullying, and the results are given in Table 6.

**Table 6***Experimental and Control Group Posttest U Test Result*

	Group	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>U</i>	<i>p</i>
BISB	Experimental	11	14.73	162	25	.01
	Control	11	8.27	91		

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

It was found that there is a significant difference ( $U = 25, p < .05$ ) between the posttest scores that the experimental and control groups got from the bystander intervention in bullying measure. Considering the mean ranks, it is understood that the students participating in the bullying bystander intervention skill program have higher intervention skill levels compared to the students who do not participate in the program.

#### Hypothesis 4

“There is no significant difference between the posttest scores and the pretest scores of the control group obtained from the bystander intervention in bullying measure.” The pretest and posttest score results that the students in the control group got from the measure are given in Table 7.

**Table 7***Pretest and Posttest Results of the Control Group*

	Pretest-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	3	3	9	1.91	.056
	Positive	7	6.57	46		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

It shows no significant difference ( $z = 1.91, p = .056; p > .05$ ) between the pretest and posttest scores of the control group individuals obtained from the bystander intervention in bullying measure. This finding supports the hypothesis.

#### Discussion

In the present study, the bullying bystander intervention psychoeducation program (FASKU) was revised and implemented to gifted middle school students who were bystanders to bullying, and its effect on intervention skills was examined. When the findings acquired in this way are assessed, it is seen that the program was effective in developing the bullying bystander intervention skills of the students in the experimental group. In this phase, bullying bystander intervention psychoeducation program, psychoeducation programs applied to gifted students, and online therapy will be discussed.

In the national literature, there are many studies on bullying and bullying roles, bully and victim, but there are no studies on developing bystander intervention skills for bullying. However, in recent years, there have been many studies on bystander and bystander intervention in the international literature. In the study conducted by Fredrick et al. (2020), it is seen that the relationship between the level of bystander intervention to bullying and empathy (cognitive and emotional) skills of 4th and 5th grade students was focused on. In the development of empathy skills, especially the intervention levels of students with high emotional empathy levels were found to be increased. Lihnou and Antonopoulou (2016) also found that empathy, self-efficacy, and proximity to the victim or bully were effective in the level of intervention in bullying incidents. In this context, activities for developing empathy were included within the scope of the program implemented in the current study.

When the international literature is examined, it is known that there are studies aimed at raising awareness and intervention skills for bystanders to bullying. The first was the STAC program developed by Midgett et al. (2015) for secondary school students. Within the scope of the program, it was concluded that students' bullying intervention skills increased. Similarly, Johnston et al. (2018) applied the STAC program to high school students, and it was found that the students in the experimental group were effective in their bystander intervention skills to bullying. In another study, Garrity et al. (2004) reported that the Bullying Resilience-CARES program and the PATHS program developed by Tsang et al. (2011) increased the level of bystander intervention in bullying. Similarly, in the PATHS program, it was concluded that bystander students gained awareness of bullying incidents, assumed responsibility, and gained the ability to stop bullying with appropriate intervention methods. Similarly, STAC, CARES, and PATHS programs aimed at students who were bystanders to bullying to develop intervention skills. Similarly, in the current study (FASKU; notice, interpret immediately, take responsibility, decide and implement), students who are bystanders to bullying are expected to notice bullying incidents, interpret them

quickly, take responsibility, decide on the intervention method, and finally intervene with the appropriate intervention method.

It is seen that gifted students are exposed to bullying, and become bystanders or bullies for some reasons. Social-emotional development, unusual characteristics, and being envied by their peers are among these reasons (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). However, experimental studies to improve the intervention skills of gifted students in the face of bullying are quite limited. In the study conducted by Nedim-Bal and Kahraman (2015) with gifted students, a psychoeducation program was improved to develop sensitivity towards cyberbullying. This program was prepared for gifted students to gain awareness about cyberbullying, and it was concluded that the psychoeducation program was effective in helping gifted students gain awareness about cyberbullying.

In previous studies, while gifted students' silence in the face of bullying was explained by their social-emotional characteristics, such as difficulty in communicating, friendship relations, loneliness, exclusion, ostracism, and inability to express themselves correctly (Fonseca, 2015), their unwillingness to remain silent was explained by their high moral development (being fair, not being wronged) (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

Gifted students prefer to remain silent in the face of bullying incidents because they feel hopeless and believe they cannot change the situation (Fonseca, 2015; Peterson & Ray, 2006). Although gifted students want to intervene in the face of a bullying incident due to their social-emotional characteristics, they have problems intervening effectively (Guilbault, 2008). Other psychoeducation programs for gifted students have also been reported to contribute to their social-emotional development. (Allen, 2017; Matthews & Foster, 2005). Based on these studies, it can be said that psychoeducational programs developed for gifted students are effective in terms of their social emotional development.

Although there are few experimental studies related to bullying in gifted students in the national literature, it is understood that there are experimental studies on different subjects. Köksal (2007) developed a program on the emotional intelligence of gifted students and found that it had a positive effect. Similarly, in the psychoeducation program developed by Sevgili-Koçak and Kan (2021) for the social-emotional characteristics of gifted students, it was observed that there was a positive development in the social-emotional characteristics of students. In this context, in the current study, it is seen that the bullying bystander intervention skills of gifted students improved positively with the psychoeducation program. The factors that make the program effective can be explained by the fact that visual and auditory materials were used by taking into account the developmental characteristics of the students. In addition, the participants were supported to share their thoughts easily with open-ended questions in the sessions, present the sessions by enriching them, and express their feelings and experiences. It can be said that the fact that the applied program is aimed at gaining skills, that it is based on experience, that the outcomes can be applied outside the session with out-of-group activities, and that the participants' experiences related to bullying are effective in increasing the effectiveness of the program.

Experimental studies on online psychoeducation programs are quite limited in the national literature. In one of these studies conducted by Tathioğlu (2013), the effect of online psychological counselling on loneliness was examined, and it was concluded that the program was effective on loneliness. The current research also focuses on the effectiveness of the psychoeducation program conducted online during COVID-19. It was observed that the bullying bystander intervention skills of gifted students increased through the online psychoeducation program.

### **Conclusion and Recommendations**

In the current study, a psychoeducation program was applied to the bullying bystander intervention skills of gifted students. The results obtained in this research are as follows:

1. It was observed that the post-intervention test scores of the experimental group were significantly higher than the pre-intervention test scores.
2. It was found that there was no significant difference between the follow-up test and posttest scores of the experimental group.
3. It was concluded that the posttest scores of the experimental group were significantly higher than the posttest scores of the control group.
4. It was found that there was no significant difference between the posttest scores of the control group and the pretest scores from the bullying bystander intervention scale.

In light of these results, suggestions that can be presented to practitioners and researchers are given below. FASKU psychoeducation program can be implemented face-to-face and online. Written, visual, and auditory materials were used during the implementation of the program. In the program, in addition to the stages of the model, variables such as empathy, emotion awareness, and effective communication were also included in the sessions. In future studies, it may be useful to consider other variables, such as self-efficacy belief, self-confidence, and friendship relationship, in addition to the variables addressed in the current study in the program to be prepared for gifted students who are bystanders to bullying and to take measurements related to these variables.

#### **Authors' Contributions**

The literature process of the study, the implementation of the psychoeducation program and the reporting of the study were carried out by Neşe Kurt-Demirbaş. Dr. Seda Sevgi-Koçak carried out the student selection process, data collection and analysis of the psychoeducation program. The final version of the study was evaluated together by both authors and its final form was given.

#### **Acknowledgment**

The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.



## References

- Ağaoğlu, O., Öner, R. B., & Kanıbir, E. (2020). Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa yatkınlıklarının karşılaştırılması [Comparison of Specially Talented and Non-Talented High School Students in Cyber Bullying]. *Bilim Armonisi*, 3(2), 17-32. <https://doi.org/10.37215/bilar.742518>
- Allen Jr, W. T. (2017). Bullying and the unique socio emotional needs of gifted and talented early adolescent: Veteran teacher perspectives and practices. *Rooper Reviews*, 39(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi [Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type]. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları [Bullying perceptions of gifted students who are exposed to bullying]* (Tez Numarası: 525491) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander. How parents and teachers can help break the cycle.* Harper Resource.
- Darley, M. J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Fluke S. M. (2016). Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying [Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=cehssdiss>
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students helping kids cope with explosive feelings.* Prufrock Press.
- Forsberg, C., Samuelsson, M., & Thornberg, R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- 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>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up.* Davis Fulton.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully proofing your school: Working with victims and bullies in elementary schools* (3rd ed.). Sopris West.
- Guilbault, K. M. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying; the bullies, the victims, the bystanders.* Oxford.
- 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>
- Helt, C. A. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Publication No. 3348789) [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği) [The causes of bullying and violence at schools and managing the prevention of it (The Sample of Muğla Province)]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395467>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behaviour*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- 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>

- Johnston, A. D., Midgett, A., Dumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the “Aged-Up” STAC Bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73-87. <https://doi.org/10.15241/adj.8.1.73>
- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children’s communication about bullying: Under standing the experience* (Publication No. 3400752) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kerry, T. (1992). Judging and handling ability in classrooms: Do circumstances alter cases? *Westminster Studies in Education*, 16(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/0140672930160106>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler [Relationships between digital game addiction, bullying cognitions and empathy levels in adolescents]. *Elementary Education Online*, 18(2), 549-562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a socialprocess: Factors influencing bystander behaviour* (Publication No. 39157009078034) [Master dissertation, Brock University St. Catharines Faculty of Child and Youth Studies]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâli çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [A program development study for developing emotional intelligence in gifted children]* (Tez Numarası: 219470) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt-Demirbaş, N. (2020). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği’nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the bystander intervention scale in bullying to Turkish: Validity and reliability study]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/946284>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221. <https://doi.org/10.1037/h0026570>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn’t he help*. Prentice Hall.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Levine M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander: How social group member ship and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439. <https://doi.org/10.1037/a0012634>
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children a guide book for parents and educators*. Great Potential Press.
- Midgett, A., Dumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*, 5(4), 486-500. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>
- Nedim-Bal, P., & Kahraman, S. (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2), 48-57. <https://silo.tips/download/the-effect-of-cyber-bullying-sensibility-improvement-group-training-program-on-g>
- Nickerson, A. B., Feeley, T. H., & Tsay-Vogel, M. (2016). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/S40894-016-0030-3>
- Özbay, Y. (2012) *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Gifted children and their families]*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi [Bullying among university students and the relationship between bullying and psychological problems]* (Tez Numarası: 302898) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.20.13.01020>

- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2020). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260520946826>
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyber bullying status of secondary school students. *Education and Science, 40*(181), 57-75. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4412>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence, 33*(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimi [Gifted people: Characteristics, identification, training]*. Maya Akademi Yayınları.
- 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., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with in the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 139-164. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2021). Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi [The effect of psycho-education program developed for the social emotional development of gifted children]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(44), 8054-8091. <https://doi.org/10.26466/opus.931746>
- Tatlıoğlu, K. (2013). The effect of cognitive behavioral oriented psychoeducation program on dealing with loneliness: An online psychological counseling approach. *Education Around the World, 134*(1), 101-109. <https://www.researchgate.net/publication/313842155>
- Toraman, L., & Usta, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [The analysis of the cases of being a digital native and cyber bully of the secondary school students in terms of various variables]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 37*(2), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572776>
- Tsang, S. K. M., Hui, K. P. E., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal, 11*(7206), 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Ünal, N. (2019). *Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri [Loneliness experience of gifted adolescents]* (Tez Numarası: 590235) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, N. E., & Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: Özel yetenekli yalnız ergenler [The extraordinary: Lonely adolescents with special abilities]. *Journal of Children and Civilization, 5*(10), 281-296. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.214>
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemleri internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Extended summary the investigation of the relationship among cyber bullying, problematic internet use and risky internet behaviors]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/385932>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler [Psychological counseling and guidance practices for gifted people, needs, problems and interventions]*. Nobel Academic Publishing.