

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**BAŞARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE**  
**ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Betül Karakoç Alatlı**

**Ankara**  
**Ocak, 2012**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**BAŞARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE**  
**ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Betül Karakoç Alatlı**

**DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk**

**Ankara**  
**Ocak, 2012**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından ¼lme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı ¼lme ve Değerlendirme Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..*Prof. Dr. Nizamettin KOÇ*

Üye ..*Doç. Dr. Satir INKİR*

Üye ..*Yrd. Doç. Dr. Omay ÇOKLUK*

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.../2012/  
*Nejla KURUL*  
Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca desteğini, emeğini ve sabrını esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk'a en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım. Araştırmam esnasında ihtiyaç duyduğum her zaman bilgi ve görüşlerini esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. R. Nükhet Demirtaşlı, Yrd. Yrd. Doç. Dr. Deniz Gülleroğlu'na ve Arş.Gör. Hatice Kumandaş'a teşekkür ederim. Çalışmam boyunca her türlü desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Arş.Gör. Pınar Aksoy Arş.Gör. Şefika Sürücü, Arş.Gör. Ahmet Salih Şimşek ve Arş. Gör. Seher Yalçın'a teşekkür ederim. Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile yüksek lisans eğitimime destek olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Yalnızca bu çalışmam değil, tüm hayatım boyunca bana destek veren, benim bugünlere gelmemi sağlayan anneme, babama ve kardeşlerime tüm kalbimle teşekkür ederim. Son olarak da yalnızca tezimin değil hayatımın her aşamasında yanımda hissettiğim, desteğini benden esirgemeyen eşim Tufan Alatlı'ya sonsuz teşekkür ederim.

## ÖNSÖZ

Uluslararası düzeyde rekabete dayalı bilgi birikimine sahip, bilgi üreten ve geleceğin gelişen yapılarına hazırlıklı olan bireylerden oluşan bir toplumun en önemli koşulu kaliteli bir eğitimidir. Eğitim sisteminde ulusal eğitimin temelini oluşturan ise ilköğretim okullarıdır. Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin de önemi oldukça büyüktür. Eğitim sisteminin kontrolünü sağlayan ölçme ve değerlendirme ise öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Öğretimin her aşamasında farklı amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı biçimde yapılabilmesi oldukça önemlidir. Ancak zeka, yetenek, tutum, ilgi ve başarı gibi psikolojik özelliklerin hatalardan arınık ölçülmesi ve doğru değerlendirmesi de oldukça zordur. Bu çalışmada eğitimde ölçme sonuçlarına karışan hatalardan ölçen kişiden kaynaklanan hataların önemi vurgulanmıştır. Ölçmeciden kaynaklanan bir hata türü olan “Halo Etkisi” ele alınmıştır. Belirli özellikleri ölçülen öğrencilerin bu konudaki algıları ise oldukça önemli görüldüğünden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili algılarının belirlenmesini sağlayacak bir ölçek daha önce geliştirilmemiştir. Geliştirilen ölçekle elde edilen bilgiler sayesinde okullardaki ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlere faydalı bilgiler sağlanacaktır. Bu konuda Türkiye’de yapılan araştırmaların yetersiz olması nedeniyle bu araştırmanın bu konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

## ÖZET

### BAŞARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Alatlı Karakoç Betül

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Ömay Çokluk

Ocak 2012, 88 + viii sayfa

Bu çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini Tokat ilinde bulunan merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin 38 maddelik deneme formu rastgele seçilen 767 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır ve yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 32 maddelik nihai form oluşturulmuştur. Nihai form doğrulayıcı faktör analizi yapmak üzere rastgele seçilen 308 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ölçek geliştirme sürecinin adımlarına uygun olarak analiz edilmiştir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.94, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.83'dür. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları halo etkisini ölçebilecek, toplam 5 alt boyut ve 32 maddeden oluşan geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeylerine göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden alınan toplam puanlara ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaşırken, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve okul türüne göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar ile karne notu ve SBS puanları arasında ise manidar ve negatif ilişki bulunmuştur.

## ABSTRACT

### DEVELOPMENT OF PERCEIVED HALO EFFECT SCALE ON EVALUATION OF ACHIEVEMENT

Alatlı Karakoç Betül

Master of Science, Department of Measurement and Evaluation

Advisor: Assistant Professor Dr. Ömay Çokluk

January 2012, 88 + viii pages

What is aimed in this study is to develop a valid and reliable scaling instrument related to determining the halo effect perceived by 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students in their evaluation of the success and to analyze the scores acquired from this scale. Sixth, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students having education in central elementary schools of Tokat form the target population of the study. Scale's test form that includes 38 clauses was conducted with on 767 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students chosen randomly and a final form with 32 clauses was created as a result of exploratory factor analysis carried out to define the structure validity. The final form was implemented to 308 elementary school 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students chosen randomly to carry out confirmatory factor analysis. Acquired data were analyzed in accordance with the steps of scale development period. Cronbach's Alpha coefficient of internal consistency was 0.94, test-retest reliability coefficient was 0.83. As a result of the analysis, a proven valid and reliable scale that consists of 5 sub-dimensions and 32 clauses and that can quantify the halo effect perceived by 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students was acquired. Comparisons related to total scores taken from the Perceived Halo Effect Scale according to the students' gender, school type, socio-economic level and class level were made. Whereas the scores of the students taken from the Perceived Halo Effect Scale significantly differentiate according to gender, there was determined no significant difference according to the class level, socio-economic level and school type. There was noticed a significant and negative difference among students' total scores, school report scores and SBS (Placement Test) results.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET .....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Amaç.....	28
Önem .....	29
Sınırlılıklar .....	30
Tanım.....	30
3. YÖNTEM .....	31
Araştırmanın Modeli .....	31
Evren ve Örneklem.....	31
Verilerin Toplanması .....	35
Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	41
Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	44
Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	56
Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanların Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre İncelenmesi .....	56
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
Sonuç.....	60
Öneriler .....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	79



## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>Çizelge 1:</b> 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Tokat İlköğretim Kurumları 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı .....	32
<b>Çizelge 2.</b> 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Tokat İlköğretim Kurumları 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine göre Dağılımı.....	32
<b>Çizelge 3.</b> Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	34
<b>Çizelge 4.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme Formunda Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri .....	42
<b>Çizelge 5.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları.....	46
<b>Çizelge 6.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri .....	47
<b>Çizelge 7.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme Formuna İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	48
<b>Çizelge 8.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nde Yer Alan Faktörler Arası Korelasyonlar .....	51
<b>Çizelge 9.</b> Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri.....	53
<b>Çizelge 10.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması .....	57
<b>Çizelge 11.</b> Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	57
<b>Çizelge 12.</b> Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması .....	58
<b>Çizelge 13.</b> Öğrencilerin Okul türüne Göre Algıladıkları Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	59

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Deneme Formu'na İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği.....45
- Şekil 2.** Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı.....52

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde, problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### **Problem**

Uluslararası düzeyde rekabete dayalı bilgi birikimine sahip, bilgi üreten ve geleceğin gelişen yapılarına hazırlıklı olan bireylerden oluşan bir toplumun en önemli koşulu kaliteli bir eğitimidir. Eğitim sisteminde ulusal eğitimin temelini oluşturan ise ilköğretim okullarıdır. Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin de önemi oldukça büyüktür. Eğitim sisteminin kontrolünü sağlayan ölçme ve değerlendirme ise öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Öğretimin her aşamasında farklı amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı biçimde yapılabilmesi oldukça önemlidir. Ancak zeka, yetenek, tutum, ilgi ve başarı gibi psikolojik özelliklerin hatalardan arınık ölçülmesi ve doğru değerlendirmesi de oldukça zordur.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla veya kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975). Bireye istendik davranışların kazandırılması için düzenlenen eğitim, çağlar boyunca toplumların gelişmesinin ve kalkınmasının en temel aracı olmuştur. Eğitim günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu bakımdan diğer bütün sistemlerde olduğu gibi, eğitim sisteminin de girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Sistemin kontrolü, eğitimde değerlendirme

ögesi aracılığıyla yapılır. Değerlendirme, kendisi de dahil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar ve böylece sistemin onarılmasını sağlar. Bu nedenle eğitim sisteminde değerlendirmenin yeri ve önemi oldukça büyüktür. Değerlendirmeler aşağıdaki amaçlar ile yapılmaktadır (Baykul 2000):

- Eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama,
- Öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama,
- Öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme,
- Öğrenme güçlüklerini teşhis etme,
- Öğrenci başarısını saptama ve
- Ölçme değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme.

Değerlendirme sistem kontrolünü sağlamada etkilidir ancak tek başına yeterli değildir. Bu açıdan, eğitim sistemi ve uygulamalarında kullanılan ölçme araçları ve bunlardan elde edilen veriler de kontrolü sağlamada oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü ölçme araçları ve bunlardan elde edilen veriler, eğitim gereksinimlerinin, öğrenme eksikliklerinin, eğitim-öğretim kalitesinin ve öğretmen-öğrenci başarısının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinin daha verimli bir şekilde yürütülmesinde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

“Ölçme” ve “değerlendirme” terimleri birbiriyle yakından ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2004). Ölçme bir gözlemlene türüdür; ilgilenilen bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçme işleminde öğrencide önceden belirlenen bazı davranışları gözleme ve bunları sayılarla ya da çeşitli sembollerle gösterme esastır. Değerlendirme kavramı ise; bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçütle kıyaslayarak karara varma işlemidir (Yıldırım, 1999). Değerlendirme ölçmeye göre daha geniş kapsamlıdır.

Etkili ve başarılı bir eğitim, hedeflenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerinin kullanılma gücüne bağlıdır. Bu

açıdan ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitimde önemlidir. Eğitim sürecinin her aşamasında önemli olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları okullarda büyük ölçüde öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir.

Eğitim sisteminin en temel öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin, hem de öğretimin değerlendirmesini yapmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir eğitim için birçok öğenin yanı sıra, görevin gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenlere de gereksinim vardır. Öğretmenlerin görevleri gereği sahip olmaları gereken en önemli yeterlikler arasında ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri gelmektedir (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Öğretmen tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hem öğretim programı, hem de öğrenci üzerindeki etkileri büyüktür. Özellikle öğrencinin neleri öğrendiğinin farkında olması, kendisine güvenmesi, öğrenme yaklaşımlarını uygulaması açısından öğretmenlerce yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemli etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Schunk, 1996; Scouller, 1998).

Ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip olmayan öğretmenler öğrencilerini tanımakta zorlanmakta ve öğrenciler hakkında doğru kararlar verememektedir. Öğretmenlerin bu şekilde öğrencilerini değerlendirmeleri öğrencilerin yanlış yönlendirilmelerine sebep olmakta ve aynı zamanda öğrencilerde uğraşlarının boşa çıktığını görüp çalışmaktan vazgeçme, çalışmadan da başarıya ulaşabileceğini düşünme, ders çalışma alışkanlığı kazanamama gibi sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin birey üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi eğer uygun şekilde gerçekleştirilmez ise olumsuz etkileri de olmaktadır.

Eğitimin her aşamasında birey çeşitli ölçme ve değerlendirme işlemleri ile karşı karşıya gelir. Okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar her aşamada öğrencilerin farklı davranışları öğretmenler tarafından değerlendirilir. Bu aşamalardan biri de ilköğretimdir. İlköğretimde değerlendirmenin en önemli amacı, öğrenci başarısının izlenmesi, öğrenme

eksikliklerinin saptanması ve etkili bir öğretim sağlanmasıdır (Baykul, 2000). Eğitim sistemlerinin genelinde öğrenciler, öğretim programlarında belirlenen ve kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve diğer davranışlar açısından ölçülür ve bir “not” ya da bir başka deyişle “karne notu” ile değerlendirilir (Özoğlu, 1974).

Öğrenci başarısını değerlendirmede objektiflik oldukça önemlidir. Bu konu ile ilgili olarak IV. Milli Eğitim Şurası’nda (1949), “öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken öznel davranmalarının önüne geçilmesi için sınavların objektif esaslara göre yapılması” şeklinde bir karar alınmıştır.

Yapılan sınavların objektif olmasında kullanılan ölçme aracının etkisi oldukça büyüktür. Okul uygulamalarında öğretmenler tarafından kullanılan ölçme araçları incelendiğinde yazılı yoklama ve performans değerlendirmede objektifliği sağlamak zor iken, doğru-yanlış, çoktan seçmeli gibi maddelerden oluşan ölçme araçlarında tek bir doğru cevap olması nedeniyle objektif değerlendirme yapmak oldukça kolaydır. Ancak öğretmenler tarafından en çok kullanılan ve tanınan ölçme aracı yazılı yoklamalardır. Tekin (2004)’e göre bunun nedenleri iki maddede özetlenebilir:

1. Çoktan seçmeli maddelerin geliştirilmesi, madde yazma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı yazılı yoklamaları kullanmayı öğretmenler daha çok tercih etmektedirler.
2. Bazı öğretmenler ve test geliştiriciler, nesnel test maddelerinin yalnızca bilgi düzeyindeki davranışları ölçebildiği, oysaki yazılı yoklama sorularıyla bilgi düzeyinin üstündeki daha karmaşık ve önemli davranışların (üst düzey becerilerin) ölçüldüğü kanısındadır.

Son yıllara kadar ülkemizde sıklıkla kullanılan kâğıt-kalem testleri, hatırlama (bilgi), kavrama (anlama) ve uygulama düzeyindeki bazı öğrenmeleri yoklamak için uygun olurken, daha üst düzeydeki düşünme becerilerini (eleştirel düşünme gibi), düşünme biçim ve alışkanlıklarını, sosyal becerileri ölçmede yetersiz kalırlar. Performans değerlendirme ile hem öğrenme süreci, hem de sürecin sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirilebilir. Ancak belirli adımların izlenmesi ile amaca uygun

performans değerlendirme yapılabilir. Öğretim boyunca öğrencide geliştirilecek kazanım ve davranışları belirlemek performans testi geliştirmede ilk aşamadır. Bunu, bir değerlendirme süreci düzenlemek izler. Bu adımda amaç, öğrencinin kazandığı bilgiyi, beceriyi, alışkanlığı veya tutumu göstermesini sağlayacak bir görev, durum, koşul veya uyaran oluşturmaktır. Üçüncü ve son adım ise, dereceli puanlama anahtarının (rubrik) hazırlanmasıdır. Bu aşamada ölçülmek istenen kazanımı niceleştirmeye en uygun düşecek puanlama sisteminin seçilmesi gerekir. Genellikle performans görevlerinin puanlanmasında kullanılan anahtarlar üç kategoride ele alınır: Analitik dereceli puanlama anahtarı (analytical rubric), bütünsel dereceli puanlama (holistic rubric) anahtarları ve kontrol listeleridir (checklist). Bu puanlama anahtarlarında analitik dereceli puanlama anahtarında her bir ölçüt kendi içinde aşamalara ayrılmaktadır. Ölçütler ayrıntılı tanımlandığı için, puanlayıcıların yanlı davranmalarının önüne geçilmiş olur. Dolayısıyla, yapılan ölçmenin daha objektif olduğu ileri sürülebilir (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarındaki çeşitliliğin yanı sıra kullanılan ölçme araçlarının belirli özelliklere sahip olması da bir o kadar önem taşımaktadır. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının sahip olması gereken özelliklerden biri ölçme aracının geçerliğidir. Cronbach (1990) 'a göre, bir psikolojik testin ölçmeyi amaçladığı psikolojik özelliği temsil etme derecesi, o testten elde edilen puanların geçerliliğini belirtmektedir ve geliştirilmiş olan bir testin geçerlilik derecesi, hizmet ettiği amaca bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Amaçlara uygun olmayan bir test güvenilir olabilir, ancak geçerli olabilmesi için, test, ölçmeyi hedeflediği davranışı temsil eder nitelikte olmalıdır (Cooper, 1981). Geçerlik ve güvenilirlik arasındaki korelasyonel bağ nedeniyle güvenilirliği artıran etmenler geçerliği de artırır ancak geçerliğin üst sınırı güvenilirliğin karekökünü geçemez. Dolayısıyla güvenilirlik ne kadar artırılsa da bu geçerliğe daha az miktarda yansıtacaktır (Cronbach, 1990).

Erkuş'a (2003) göre güvenilirlik bir ölçme aracının hatalardan arınık olarak ölçme yapabilmesidir. Ölçme işlemi yapan kişinin ilk ve en önemli amacı hatasız ölçmeler yapabilmektir. Ancak hatasız ölçmeler elde etmek çok kolay değildir. Ölçme hatası, aynı koşullarda fakat birbirinden bağımsız

olarak tekrarlanan ölçme sonuçlarından hesaplanan değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Özçelik, 1998). Ölçme hatalarına ilişkin oranın ve genelde hata kavramının ölçme işlemi yapan kişiler ya da ölçme sonuçlarına göre, birey hakkında karar verecek kişiler tarafından bilinmesi ve dikkate alınması verilecek kararların geçerliği bakımından büyük önem taşır. Ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan hata karışır. Ölçme hatalarının kaynakları şu şekilde sıralanabilir (Özgüven, 2007):

1. Ölçme hatalarının kaynağı “gözleyen veya ölçme işlemi yapan kişi veya kişiler” olabilir. Testin uygulanması, puanlanması sırasında işlem yollarında olan farklar ve hatalar da bu gruba girer.
2. Hatalar “ölçme aracından” da kaynaklanabilir. Ölçme araçları ile yapılan ölçümler kararlı olmayabilir. Ölçmeyi amaçladığı niteliği yeterince ölçemeyebilir. Ölçeklerden kaynaklanan hataların psikolojik testler için önemi büyüktür.
3. Ölçme hatalarının bir diğer kaynağı ise belirli bir özelliği “ölçülen kişinin” ölçmenin yapıldığı zamandaki özel durumudur. Bir kişinin zeka veya başarısının ölçülmesini pek çok faktör etkiler. Bireyin o günkü moral durumu, sağlık durumu, motivasyonu ölçmenin isabetli olarak yapılmasını etkileyen faktörlerdir.
4. Ölçme aracının uygulandığı yere ve sınava ilişkin işlem yolları da hatayı oluşturan kaynaklardan biridir. Bunlar arasında uygulama yapılan yere ilişkin sıcaklık, ışık, gürültü gibi etmenler, oturma düzeni, oturulan yerle ilgili koşullar sayılabilir.
5. Bireylere ilişkin “nitelikler evreni”ne giren davranışların tümünü ölçmek imkânsızdır. Bunun için psikolojik testlerin hazırlanmasında bireylerin davranışlarını veya nitelikler evrenini temsil ettiği kabul edilen bir grup davranış alınır ve bu tipik davranışlar aracılığı ile davranışların bütünü hakkında fikir edinilir. Bu nedenle ölçekte örnekleme hatası da söz konusu olabilmektedir.
6. Bir diğer hata kaynağı ölçülen özelliğe ilişkindir. Ölçülen özelliğin kararlı olmayışı, sürekli değişme göstermesi v.b. faktörler hataya neden olabilir.



Eğitimde yapılan ölçmelere karışan hatalardan biri de halo etkisidir. Halo etkisi yukarıda sözü edilen hata kaynakları içerisinde “ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan hatalar” grubunda yer alır. İngilizce karşılığı “Halo effect” olan Halo etkisi, literatürde “Hareleme Hatası”, “Ayla Etkisi” (Kağıtçıbaşı 2010), “Genelleme Hatası” (Özgüven, 2007), “Hale Etkisi” (Karakuş, 2008) “Mantıksal Hata” (Newcomb, 1931), “İlişkisel Önyargı” (Berman ve Kenny, 1976; Kenny ve Berman, 1980), “Hayali Halo” (Cooper, 1981) ve en popülerleri “Halo Etkisi” (Thorndike, 1920) gibi terimlerle ifade edilmektedir. Bu farklı adlandırmalara rağmen değerlendirme verilerine karıştığı varsayılan hata aynıdır.

İngilizce Halo kelimesinin anlamı durgun suya bir taş atıldığında taşın atıldığı nokta etrafında, dalgaların yayılması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin belli bir yönü, diğer yönleri ya da nitelikleri hakkındaki görüşleri de önemli derecede etkilemekte ve bu niteliklerinin algılanması üzerinde olumlu ya da olumsuz bir faktör olarak etkili olmaktadır (Özgüven, 2007).

Genellikle kişiliğin değerlendirilmesinde meydana gelen hataların kaynaklarından biri olan halo etkisi ilk olarak 1907 yılında F. L. Wells tarafından kullanılmıştır. Daha sonra 1920 yılında Thorndike tarafından isimlendirilmiştir. Thorndike (1920) halo etkisini şu şekilde tanımlamıştır: Halo etkisi bir kişi hakkında genel olarak daha olumlu ya da daha olumsuz düşünme eğilimi ve bu genel duygunun etkisiyle o kişinin davranışları hakkında hüküm vermektir. Thorndike’in (1920) halo etkisi ile ilgili yaptığı ilk çalışması uçuş komutanlarının öğrencilerini değerlendirmelerini konu edinmektedir. Bu çalışmada uçuş komutanlarının öğrencilerini değerlendirirken zekaları ile fiziksel yapılarını ( $r=.51$ ), liderlik özelliklerini ( $r=.58$ ) ve karakterlerini ( $r=.64$ ) önemli düzeyde ilişkilendirdikleri fark edilmiştir. Çalışmada özellikler arasındaki ilişkilerin birbirine yakın çıkmasına dikkat çekmiştir. Aslında zeka ile karakter ve zeka ile liderlik arasındaki ilişki zeka ile fiziksel yapı arasındaki ilişkiden normalde üç kat daha fazladır (Thorndike, 1920). Ancak uçuş komutanları öğrencilerini değerlendirirken bu dört özelliği aynı anda değerlendirdiği için özellikler arasındaki ilişki birbirine yakın çıkmaktadır. Thorndike (1920) değerlendiricilerin kişiler hakkındaki genel izleniminin kişinin kavramsal olarak benzer olan ya da benzer olmayan

niteliklerini değerlendirirken etkilemesini halo etkisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama birçok araştırmacı tarafından benimsenmiş (Cooper, 1981; Fiscaro, 1988; Landy ve Farr, 1980; Murphy, Jalo ve Anhalt, 1993; Saal, Downey ve Lahey; 1980) ve psikoloji terimleri sözlüklerinin birçoğunda (English ve English, 1958; Warren, 1934; Wolman, 1923) benzer tanımlamalar yapılmıştır.

Kağıtçıbaşı (2010) halo etkisini ayla etkisi olarak isimlendirmiştir. Kağıtçıbaşı'na (2010) göre tutuma dayalı kestirme yöntemlerinin iki türü ayla (hare) etkisi ve yaygınlık yanılığıdır. Ayla (hare) etkisi, bir kişi hakkında edinilen olumlu ya da olumsuz izlenimlerin, o kişi ile ilgili gelecek beklentilerini ve çıkarımlarını etkilemesi olarak tanımlanır. Kaynak'a (1998) göre halo etkisi, değerlendiricinin işgörenin performansındaki, birbirinden bağımsız ve belirgin özellikler arasındaki farklılıkları görememesi ve bu doğrultuda hatalı değerlendirme yapması anlamına gelmektedir.

İnsanlar değerlendireceği kişi ile ilgili sadece birkaç bilgiye sahip olduklarında bile, bilgi sahibi olduğu davranışlarla ilgili bilgi sahibi olmadığı davranışlar arasında tutarlı değerlendirmeler yapmaya eğilimlidirler. Değerlendirme insan algılamasında en önemli boyut olduğu için, insanlar çevrelerindeki diğer insanları hem "iyi" hem de "kötü" olarak değerlendirmek yerine, iyi ya da kötü olarak kategorize etme eğilimindedir. Daha sonra insanlara ilişkin diğer özellikler yapılan bu temel değerlendirmeye uygun olarak algılanmaya devam etmektedir. Bu şekilde değerlendirme eğilimine halo etkisi denir (Taylor, Peplau ve Sears, 2010; Ünlü, 2004). Eğer bir insan kötüyse sinsî, çirkin ve yeteneksiz olduğunu düşünürüz. Bir insan beğeniliyorsa onun aynı zamanda çekici, zeki, cömert olduğu varsayılır (Kağıtçıbaşı, 2010; Taylor, Peplau ve Sears, 2010; Ünlü, 2004).

Halo etkisi değerlendirilenlerin farklı performans boyutlarında gösterdikleri performans seviyeleri arasında dikkatli bir şekilde farklılık yaratmaktan çok, her bir değerlendirilene ilişkin genel izlenime kulak verme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Borman, 1975; Pulakos, Schmitt ve Ostroff, 1986). DeCotiis'e (1977) göre halo etkisi bir değerlendiricinin değerlendirilen kişinin davranışları arasındaki farklılıkları ortaya koymadaki yetersizliği ya da

isteksizliğidir. Bernardin'e (1977) göre ise değerlendiricinin, farklı boyutlardaki değerlendirilen özelliklerini aynı seviyede değerlendirme eğilimine halo etkisi denir.

Newcomb (1931) mantık hatası olarak adlandığı halo etkisini değerlendiricinin bilişsel Őemasındaki birbirine benzeyen özellikleri aynı Şekilde puanlama eğilimi olarak tanımlamaktır. Örneğin; kendini iyi ifade edebilen bir ğrenci ğretmeni tarafından zeki olarak değerlendirilmesi ve akademik başarısının ortalamasının üstünde puanlanması değerlendirmeye halo etkisinin karıştığını gösterir. Burada ğretmen öğrencinin başarısının dışında bir özelliğinin etkisi altında kalarak (ğrenciye ilişkin genel izleniminin etkisi ile) değerlendirme yapmıştır. Sonuç olarak halo etkisinin değerlendiricinin değerlendirilen kişiye dair bilişsel Őemalarından etkilendiği varsayılır. Halo etkisi tek bir özellik altında sınıflandırılabilen ve değerlendiricinin farklı özellikler için benzer değerlendirmeler yapmasına neden olan durumlarda kaçınılmazdır. Puanlamalarda göze çarpan özellikler arasındaki ilişi kişinin gerçek davranışlarından değil, değerlendiricinin bilişsel Őemalarından kaynaklanmaktadır (Aamodt, 1999).

Bireyler değerlendirilenin davranışındaki potansiyel olarak bağımsız ve kavramsal olarak farklı nitelikleri düzgün bir Şekilde ayırt etmede başarısız olurlar (Saal, Downey ve Lahey, 1980). Bazı bilim adamlarına göre insanların insanları değerlendirdiği hemen hemen bütün durumlarda halo etkisi mevcuttur ve oldukça yaygındır (Kozlowski, Kirsch ve Chao, 1986). Bazı araştırmacılara göre bu durum sürekli (Pike, 1999), bazılarına göre de her zaman her yerde vardır (Cooper, 1981). Hatta "halo etkisi, ölüm ve vergiler kadar kaçınılmazdır". Halo etkisi sistematik bir hatadır. Sistematik hata, yapı geçerliliğine zarar verirken, yapılan değerlendirmenin ayırt ediciliğini de düşürür (Feldman, 1986).

Halo etkisi yaygın olarak performans ve kişilik değerlendirme alanında tartışılmakta ve çalışılmaktadır (Kaynak, 1998; Lachman, Bass, 2001; zmen ve zmez, 2007). Değerlendirmeler, insanların oldukça "iyi" ya da oldukça "kötü" olarak düşünülmesi ve genel izlenim doğrultusunda gözlenen özelliklerin çarpıtılması eğiliminden etkilenmektedir. Günümüzde eğitim başta

olmak üzere bankacılık sektöründen sağlık sektörüne kadar birçok alanda performans değerlendirme yapılmaktadır.

Sonuç olarak halo etkisi değerlendiricinin, bir davranışı değerlendirirken değerlendirilen hakkındaki genel izleniminden ya da değerlendirdiği davranışı farklı davranışlardan ayırt edememesinden (zekâ ile başarı gibi) kaynaklanan bir hata türüdür.

### **Halo Etkisi Modelleri**

Halo etkisi değerlendiricinin genel izleniminin kişinin kavramsal olarak benzer ya da benzer olmayan niteliklerini değerlendirirken etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Değerlendirme durumundan ya da değerlendirilen niteliklerinden etkilenmesine rağmen halo etkisi direkt olarak değerlendiricinin bilişsel işleyişine etki eden bir faktör olarak düşünülür (Murphy ve Anhalt, 1992).

Daha önce de söz edildiği gibi genel olarak halo etkisi değerlendiricinin kişiyi değerlendirirken

1)genel izlenimin etkisinde kalması,

2)kişinin ya da nesnenin baskın özelliklerinin etkisinde kalıp diğer özelliklerini bu doğrultuda yorumlaması eğilimidir (Huber ve McCann,1982; King, Hunter ve Schmidt,1980). Fisiaro ve Lance (1990) yapılan bu genel tanımlamadan yola çıkarak halo etkisinin örtük ve açık nedenlerine dayanan üç model tanımlamaktadır. Bunlar:

1. Genel izlenim modeli
2. Belirgin boyut modeli
3. Yetersiz ayırt etme modeli'dir.

**Genel izlenim modeli (General İmpression Model=GI).** İlk model olan *genel izlenim modeli* pek çok araştırmacının halo etkisini betimlemesiyle bağıntılıdır (Cooper, 1981; Fisticaro, 1988; Kağıçbaşı, 2010; King, Hunter, ve Schmidt, 1980; Landy ve Farr, 1980; Murphy, Jalo ve Anhalt, 1993; Nunnally ve Bernstein, 1994; Özgüven, 2007; Saal, Downey ve Lahey, 1980; Taylor, Peplau ve Sears, 2010). Genel izlenim modeli, değerlendiricinin kişiye genel olarak çok iyi ya da çok kötü olarak görme eğilimi ve genel hislerinin etkisi altında kalarak farklı nitelikleri yargılamayı abartma (Thorndike, 1920) ya da kişinin bireysel niteliklerinde genel değerlendirmenin etkisi (Nisbett ve Wilson,1977) tanımları üzerine dayandırılmıştır. Bir öğrenci genel anlamda bir öğretim üyesinden herhangi bir nedenden dolayı hoşlanabilir ve bu genel izlenim, öğrencinin öğretim üyesini birçok birbiriyle benzer ya da benzer olmayan özelliğini değerlendirmesinde de etkili olur. Örneğin öğretim üyesinin ders anlatımını, konuşma tarzını bu genel izlenimine dayanarak olumlu yönde değerlendirebilir.

Özgüven (2007) halo etkisini, genelleme hatası olarak tanımlamıştır. Yani bir insan genel anlamda olumlu olarak değerlendiriliyorsa o insanın diğer tüm özellikleri de olumlu yönde nitelenir. Lachman, Bass (2001) yaptıkları araştırmada katılımcıların, beş kişilik bir grupta yer alan bireyleri öncelikle genel olarak değerlendirmelerini istemiştir. Bir hafta sonra da bu kişileri 16 farklı kişisel özellik bakımından değerlendirmelerini istemiştir. Bu iki değerlendirme arasında bazı kişiler açısından oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu durum halo etkisinin değerlendiricinin genel izleniminden kaynaklandığını göstermektedir.

**Belirgin boyut modeli (Salient Dimension Model=SD).** İkinci model olan *belirgin boyut modeli* bireyin tek bir niteliğinin değerlendirilmesinin o kişinin diğer niteliklerini değerlendirmede etkili olduğunu öne sürer (Nunnally ve Bernstein, 1994). Örneğin, fiziksel çekicilik gibi bir değişken, onunla ilgili ya da ilgisiz başka değişkenlerin (zekâ gibi) değerlendirilmesinde etkili olur. (Dion, Berscheid, ve Walster, 1972; Landy ve Aronson, 1969; Landy ve Sigall, 1974).

Belirgin boyut modeline ilişkin iyi bir örnek Dion, Berscheid ve Walster'in (1972) yaptığı araştırma olabilir. Bu deneyde deneklere çok güzel, orta derecede güzel ve güzel olmayan insanların fotoğrafları gösterilmiştir. Sonra deneklerden her fotoğrafı güzellikle ilgisi olmayan özellikler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Deney sonucunda güzel kişiler, hemen hemen bütün olumlu özelliklere sahip olarak değerlendirilirken, güzel olmayan kişiler olumlu özelliklere en düşük düzeyde sahip kişiler olarak değerlendirilmişlerdir. Halo etkisinin bu modelinde, bireyler belirli özellikleri değerlendirirken bu özelliklerden belirgin olanın etkisinde kalmalarından kaynaklanan bir hata söz konusudur.

**Yetersiz ayırım modeli (Inadequate Discrimination Model=ID).** Son yaklaşım olan yetersiz ayırım modeli değerlendiricinin, değerlendirilenin davranışındaki kavramsal olarak farklı özelliklerin arasında ayırım yapma başarısızlığını belirtir (Fiscaro ve Lance, 1990; Murphy ve Reynolds, 1988; Saal, Downey, ve Lahey, 1980). Bu model, değerlendirme davranışlarında "çapraz etki"ye neden olur değerlendirilenin tek bir boyuttaki değerlendirilmesi aynı değerlendirilenin farklı boyutlardaki diğer değerlendirmelerini etkiler.

Halo etkisi değerlendirilen niteliklerinin yeterince iyi tanımlanamamasından da kaynaklanmaktadır. Niteliklerin iyi tanımlanamaması farklı nitelikler arasında ayırım yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu da değerlendirmelerde yetersiz ayırmadan kaynaklanan halo etkisine neden olmaktadır. Nitelikler yeterince tanımlansa bile değerlendiricinin değerlendirme yaparken değerlendireceği niteliklerin ayırımı konusunda yeterince özen göstermemesi de yetersiz ayırmadan kaynaklanan halo etkisine neden olmaktadır.

Karakuş (2008) yaptığı çalışmada öğretmenler, öğrencilerini aile özellikleri, ahlaki özellikler ve fiziksel özellikler açısından değerlendirmiştir. Daha sonra yaptığı bir başarı testini değerlendirmiştir. Bu iki değerlendirme arasında pozitif manidar bir ilişki bulmuştur. Bu da öğretmenin öğrenci

başarısını değerlendirirken öğrencinin farklı özellikleri ile başarı arasında yeterince ayırım yapamadığını göstermektedir.

Lance, LaPointe ve Fisicaro (1994) halo etkisinin üç farklı nedensel modelini test etmişlerdir ve genel izlenim modelinde gözlemlenen halo etkisinin belirgin boyut ve yetersiz ayırım modellerinden daha iyi hesaplandığını belirlemişlerdir. Ayrıca, oluşan halo etkisinin, değerlendirme içeriğinin bir işlevi olarak çeşitlenebileceğini belirtmişlerdir.

Lance, LaPointe ve Stewart (1994) yaptıkları çalışmada üç farklı halo etkisi modelinin her birinin işleyişini destekleyen değerlendirme içerikleri ile halo etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, genel izlenimden kaynaklanan halo etkisinin, bu etkiyi azaltmak için özellikle tasarlanan deneysel koşullara rağmen oluştuğunu göstermiştir.

Halo etkisi genel izlenimden, değerlendirilen nitelikler arasındaki belirgin bir boyuttan ya da bu niteliklerin yetersiz ayırımından kaynaklanmaktadır. Belirgin boyut ve yetersiz ayırmadan kaynaklanan halo etkisi bazı uygulamalarla kontrol edilebilirken, genel izlenimden kaynaklanan halo etkisinin her koşulda ortaya çıktığı görülmüştür. Yani değerlendirmelerde halo etkisi kaçınılmazdır görüşü doğrulanmaktadır.

### **Halo Etkisi Üzerinde Rol Oynayan Faktörler**

Yapılan çalışmalarda, halo etkisinin performans değerlendirmelerinde, genel izlenim oluşturmada ve bireylerin özelliklerinin algılanması sırasında kendini gösterdiğini bulmuşlardır (Murphy, Jako, ve Anhalt,1993).

Birçok araştırmacı performansa ilişkin gözlemlerin artmasının halo etkisini azaltacağını ve gözlemler sonucu değerlendirmelerin doğruluğunun artacağını savunmuşlardır (Bernardin ve Walter, 1977; Latham ve Wexley, 1981; Spool, 1978). Değerlendirici, değerlendireceği kişinin niteliğiyle ilgili yetersiz bilgiye sahip olduğu zaman genel izlenimini daha çok

kullanmaktadır (Borman,1974; Decotiis,1977; Freeberg,1969; Thorndike ve Hagen,1961).

Değerlendiricinin ve değerlendirilenin birbirini tanması ve halo etkisi arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Ferguson, 1949; Jacob ve Kozlowski, 1985; Koltuv, 1962; Kozlowski, Kirsh ve Chao, 1986). Bu çalışmaların sonuçlarına göre; değerlendirici-değerlendirilen tanıdıklığı arttıkça, halo etkisinin göstergesi olan özellikler arası ilişkiler de artmaktadır. Tanıdık olma ve halo etkisi arasındaki ilişki farklı sonuçlar göstermesine rağmen; araştırmacılar tanıdık olmanın halo etkisini etkileyen önemli bir değişken olduğunu savunmaktadırlar (Jacobs ve Kozlowski,1985; Koltuv,1962; Kozlowski, Kirsh ve Chao, 1986)

Larose ve Standing (1998) yaşlı insanların eleştirel önyargıya sahip olmayacakları fikrini çürütmüşler ve halo etkisinin her yaşta kendini gösterdiği sonucuna varmışlardır. Duygusal ve duygusal olmayan yargılar da halo etkisini etkilemektedir. Duygusal bireyler, duygusal olmayan bireylere göre daha çok halo etkisi göstermektedir. (Steiner, 1954). Kişinin gelecekteki kararları diğer kişiler hakkındaki izlenimlerini etkilemekte, bu da halo etkisine neden olmaktadır (O' Neal, 1971).

Yaş, cinsiyet gibi bireysel farklılıklar da halo etkisi üzerinde etkisi araştırılmıştır (Larose ve Standing, 1998; Sapiro ve Tagiuri, 1959). Yaş değişkeni açısından halo etkisi incelendiğinde halo etkisinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Larose ve Standing (1998) yaşlı insanların eleştirel önyargıya sahip olmayacakları fikrini çürütmüş ve halo etkisinin her yaşta kendini gösterdiğini belirtmektedirler. Cinsiyete göre ise bayanların erkeklere oranla değerlendirme yaparken daha çok halo etkisi gösterdikleri bulunmuştur (Miler, 1970, Sapiro ve Tagiuri (1959).

Değerlendirmelerde karşılaşılan halo etkisi birçok faktörden etkilenmektedir. Halo etkisinin bu özelliği onun kontrol edilemez olmasına ve her zaman her yerde olmasına neden olmaktadır.



## Halo Etkisinin Tahmini

Halo etkisi, zamana, puanlanana, puanlama boyutlarına ve bu faktörlerin birleşimine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Murphy ve Anhalt, 1992). Halo etkisini azaltabilmek için çeşitli işlemler önerilmiş olmasına rağmen küçük bir miktarı kontrol altına alınabilmektedir. Örneğin değerlendirilen konunun iyi bilinmesi, her özelliğin ya da boyutun farklı zamanlarda değerlendirilmesi gibi yöntemlerle halo etkisi azaltılabilir (Aamodt, 1999).

Halonun kavramsallaştırılmasında bazı ortak görüşler var iken, halo etkisini tahmin etmede ise ortak görüşler daha azdır. Halo Etkisini tahmin etmede kullanılan yöntemler şunlardır (Barlett, 1983; Engelhard, 1994; Rogers, 2005):

### I. Klasik Yaklaşımlar

- a) Değişkenlerarası Korelasyon
- b) Değerlendirileniçi (İntratee) Varyans
- c) Genel İzlenim Yöntemi
- d) Değişkenlerarası Faktör Yapısı
- e) Varyans Analizi
- f) Manipüle Edilmiş Değişkenlerin Edilmemiş Değişkenler Üzerindeki Etkisini Değerlendirme

### II. Rasch Modeli Yaklaşımları

- a) Bireysel düzeyde istatistik göstergeleri
- b) Grup düzeyi istatistik göstergeleri

### Klasik Yaklaşımlar

**Değişkenlerarası Korelasyonlar.** Bu yaklaşım değerlendiricinin bazı özellikleri değerlendirmesi ve bu değerlendirmeler arasındaki korelasyonların hesaplanmasını içerir. Yüksek korelasyonlar değerlendiricinin değişkenler

arasında yeterince ayırım yapamadığını gösterir. Bu korelasyonlar daha sonra, halo etkisinin gösterilip gösterilmediğine yönelik belirleme yapmak amacıyla bu değişkenler arasındaki daha önceden doğruluğu kanıtlanmış korelasyon değerleri ile karşılaştırılır (Rogers, 2005). Thorndike (1920) halo etkisini tanımladığı ilk çalışmasında uçuş komutanlarının öğrencilerinin zeka, liderlik, karakter ve fiziksel yapılarını değerlendirirken halo etkisi gösterdiklerini kanıtlamak amacıyla bu işlemi kullanmıştır.

**Değerlendirileniçi (Intraratee) Varyans.** Bu yaklaşım Değerlendirileniçi varyans veya değişkenler üzerinde standart sapmanın hesaplanmasını gerektirir. Küçük varyans tahminleri halonun işlediğini gösterir (Rogers, 2005).

**Genel İzlenim.** Bu yöntem her bir değişken ( $E_i$ ,  $E_j$ ) ile değerlendiricilerin değerlendirilenlere ilişkin genel değerlendirmesi (GI) arasındaki korelasyonların hesaplanmasını gerektirir. Halo etkisi aşağıdaki denklem ile elde edilir (Rogers, 2005):

$$HE_{Glij} = r_{e_i,GI} r_{e_j,GI}$$

Lachman, Bass (2001) genel izlenimden kaynaklanan halo etkisini belirlemek için bu işlemi yararlanmışlardır. Bireyler öncelikle genel olarak değerlendirilmiş daha sonra birbirinden farklı 16 özellik açısından değerlendirilmiştir ve yapılan bu iki değerlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bazı bireylerin genel değerlendirilmesi ile farklı özellikler açısından değerlendirilmesi arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur.

**Değişkenler arası faktör yapısı.** Bu yaklaşım verilerin yapısını belirlemek üzere bir faktör analizini gerektirir. Bu yaklaşım, önemli miktarda baskın genel bir faktörün var olması, temsil edilen birkaç değişkene dayalı olarak beklenen çok boyutluluğu değil, değişkenler arasındaki farklılığın

göstergesi olarak puanlayıcıların başarısızlığının ve böylece halo etkisinin olduğu varsayımına dayanmaktadır (Rogers, 2005).

**Varyans analizi.** Değerlendirici, değerlendirilen ve değişken arasındaki ilişki varyans analizi ile belirlenerek, değerlendirilen değerlendirici üzerindeki etkisi ortaya koyulur. Değerlendirmedeki varyansın çoğu bu ilişki ile açıklanıyorsa, halo etkisinin mevcut olduğu düşünülür (Rogers, 2005).

**Manipüle edilmiş değişkenler.** Bu yaklaşım puanlama sürecinin, aşağıdaki denklemde de açıklandığı gibi çeşitli sistematik ve tesadüfî hata unsurları ile açıklanabileceği teorisine dayanır (Barlett, 1983):

$$z_R = W_T z_T + W_B z_B + W_I z_I + W_E z_E$$

Burada  $Z_r$  değerlendirilenin gerçek yeteneği nedeniyle ( $W_t Z_t$ ) öğelerine ayrılan değerlendirici tepkisi olup, değerlendiricinin eğilimi ( $W_b Z_b$ ), çevresel etkiler ( $W_i Z_i$ ) ve çeşitli tesadüfî hata ( $W_e Z_e$ ) kaynaklarını gösterir. Barlett halo etkisinin tespiti için farklı geçerliliklere sahip maddelerin kullanılmasını önermektedir. Bu amaçla madde geçerlilikleri arasında yüksek korelasyonların olduğu ve tek bir genel faktörde güçlü faktör yüklerine sahip maddelerden oluşan bir test (Denklem 1'de bulunan  $v$  alt harfi) ve geçerli maddelerin olmadığı ve genel bir faktöre sahip olmayan bir test (Denklem 2'de bulunan  $i$  alt harfi) oluşturulmuştur. Çevresel etkilerin ve tesadüfî hataların kontrol edildiğini farz ederek, bu iki test üzerindeki puanlar Denklem 1 ve 2 ile temsil edilmektedir (Rogers, 2005):

$$z_{R_v} = W_{T_v} z_{T_v} + W_B z_B \quad \text{Denklem 1}$$

$$z_{R_i} = W_{T_i} z_{T_i} + W_B z_B . \quad \text{Denklem 2}$$

Bu geçerli maddelerin yer almadığı testten alınan puanlamaları daha geçerli maddelerin yer aldığı testten alınan puanlamalardan çıkartılarak halo etkisi azaltılır veya ortadan kaldırılır.

### **Rasch Modeli Yaklaşımları**

Engelhard (1994) halo etkisinin teşhisi için klasik yöntemlerin halo etkisini belirlemede yeterli olmayacağını öne sürmektedir. Halo etkisinin tahmini için çok yönlü Rasch modeli yaklaşımlarını önermektedir. Bireysel düzeyde istatistiksel göstergeler ve grup düzeyi istatistiksel göstergeler olmak üzere iki tür Rasch modeli yaklaşımı önerilmektedir.

Halo etkisi “her zaman her yerde olan” nitelikte olarak etiketlenmiştir. (Cooper, 1981b). Bu nitelik nedeniyle, haloyu tahmin etmek ve kontrol etmek için çeşitli sayıda yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bununla beraber, Engelhard (1994), Rasch modelinin uygulanmasını daha tutarlı bir strateji olarak önermektedir. Ancak bu konu tezin konusu kapsamında yer almadığı için detaylandırılmamıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Halo etkisi ile ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara bu kısımda yer verilmiştir. Bu araştırmalar yapıldıkları yıllara göre sıralanmıştır.

#### **Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Halo etkisi ile ilgili ilk araştırma Thorndike (1920) tarafından yapılmıştır. Halo etkisi teriminin ortaya çıkmasını sağlayan bu araştırmada uçuş komutanlarının öğrencilerini değerlendirirken zekaları ile fiziksel yapılarını ( $r=.51$ ), liderlik özelliklerini ( $r=.58$ ) ve karakterlerini ( $r=.64$ ) önemli düzeyde ilişkilendirdiklerini fark edilmiştir. Çalışmada özellikler arasındaki

ilişkilerin birbirine yakın çıkmasına dikkat çekmiştir. Aslında zeka ile karakter ve zeka ile liderlik arasındaki ilişki zeka ile fiziksel yapı arasındaki ilişkiden normalde üç kat daha fazladır. Ancak uçuş komutanları öğrencilerini değerlendirirken bu dört özelliği aynı anda değerlendirdiği için özellikler arasındaki ilişki birbirine yakın çıkmaktadır. Halo etkisinin değerlendiricilerin kişiler hakkındaki genel izleniminin kişinin kavramsal olarak benzer olan ya da benzer olmayan niteliklerini değerlendirirken ortaya çıktığını kanıtlamıştır (Thorndike, 1920).

Belli özelliklerin bireyler hakkında izlenim oluşturmada nasıl etkili olduğunu araştırıldığı çalışmada, deney iki grup insana değerlendirecekleri insanların özelliklerinin bulunduğu bir listenin okunması şeklinde yürütülmüştür. Bu listedeki 6 tane özellik her iki grup için de aynıdır ancak bir grubun listesinde mesafeli/soğuk sıfatı yer alırken, diğer grubun listesinde ılımlı sıfatı yer almıştır. Gruptaki kişilere değerlendirecekleri bireylerin özellikleri okunduktan sonra, kişilerin bu özelliklerden yola çıkarak değerlendirecekleri kişiler hakkında çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Genelde ılımlı insanlar diğer özellikleri bakımından da olumlu görülürken, mesafeli insanlar diğer özellikleri bakımından da olumsuz olarak değerlendirilmişleridir. Yani bu çalışma kişi hakkındaki genel izlenimlerin kişinin diğer özelliklerinin algılanışını da etkilediğini göstermiştir. Ayrıca belli bir özelliğin diğer özellikler üzerindeki etkisinin de ne derece önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Asch,1946).

Genel izlenimin kişinin olumlu özelliklerinin olumsuz özelliklerine olan oranıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Soğuk/Mesafeli gibi bazı özelliklerin çok sayıda olumlu ya da olumsuz özellikten daha belirgin bir etkisi vardır. Üstelik tek bir olumsuz özelliğin olumlu özellikten daha baskın olduğunu bulmuştur. (Goodman, 1950).

Deneklere öğretmenin özelliklerinin önceden verildiğinde deneklerin bu durumdan nasıl etkilendiğini ve öğretmenle nasıl ilişki kurduğunu araştırılmıştır. Çalışma sonucunda mesafeli-ılımlı değişkenlerinin öğrenci-öğretmen etkileşimini ve öğrencinin öğretmeni değerlendirmesini büyük ölçüde etkilediğini bulmuştur. Bulgular; öğretmenin ılımlı olduğu söylenen

öğrencilerin öğretmen mesafeli olduğu söylenen öğrencilerden 2 kat daha fazla sınıf içi tartışmalarına katıldığını göstermiştir. Ayrıca, 'ılımlı' öğretmenler hakkındaki değerlendirmeler 'mesafeli' öğretmenler hakkındaki değerlendirmelerden daha olumlu olarak değerlendirilmiştir (Kelly, 1950). Ancak Asch (1946) mesafeli-ılımlı sıfatlarının yerine kibar-açık sözlü sıfatları kullanıldığında benzer etkinin söz konusu olmadığını belirlemiştir. Birçok deney grubundaki kişilere verilen listedeki 7 özelliği önem sırasına koymaları söylenildiğinde mesafeli-ılımlı sıfatları ilk sıralarda yer alırken, kibar-açık sözlü sıfatları çoğunlukla listenin sonunda yer almıştır. Bu çalışma kişiler hakkında izlenim oluştururken özelliklerin etkilerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Otoriterler ve otoriter olmayanlar tarafından yapılan değerlendirmeleri halo etkisi göstermeleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu iki grup belli özellikleri verilen kişilere ilişkin değerlendirmeler yapmıştır. Otoriter olanlar ile olmayanlar, değerlendirme yaparken halo etkisi göstermeleri açısından karşılaştırıldığında aralarında manidar bir farklılık bulunmamıştır (Jones, 1954).

Bir takım yargılar, özellikler arasında varsayılan ilişkilerin yönü ve derecesi bakımından farklılık göstermektedir. Steiner (1954) duygusal ve duygusal olmayan yargıları halo etkisi açısından incelemiştir. Duygusal bireyler, duygusal olmayan bireylere göre daha çok halo etkisi göstermektedir.

Halo etkisini cinsiyet değişkeni açısından incelendiği araştırmada, katılımcılara değerlendirecekleri bireylerin bazı özellikleri önceden verilmiştir. Daha sonra bu bireyleri farklı özellikler bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bayanlar ve erkekler yaptıkları değerlendirmeler bakımından benzerlik göstermelerine rağmen bayanların değerlendirme yaparken daha çok halo etkisi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sapiro ve Tagiuri, 1959).

Kişi tanımanın halo etkisini etkileyip etkilemediğini araştırıldığı çalışmada, değerlendiricinin tanımadığı kişileri değerlendirirken gösterdiği halo etkisinin, tanıdığı kişileri değerlendirirken gösterdiği halo etkisinden daha

yüksek olduğunu varsayılmıştır. Bu varsayımla yapılan çalışmada denekler her iki gruptaki kişileri 10 farklı özellik bakımından puanlamışlardır. Değerlendiricinin tanımadığı gruptakileri değerlendirirken daha çok halo etkisi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Koltuv, 1962).

Kişi hakkında izlenim oluştururken fiziksel çekiciliğin etkisi araştırılmıştır. Çekiciliğin derecelerinin belli psikolojik özellikler ya da mizaçla algısal olarak bağlantılı olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle çekici olmayan kişiler olumsuz, istenmeyen özelliklerle eşleştirilirken, çekici kişiler belirgin bir biçimde daha olumlu olarak algılanmışlardır (Miller, 1970). Diğer bir çalışmada Lucker, Beance ve Helmreich (1981) cinsel çekicilik, dişilik/erkeklik ve hoşlanma gibi 3 özelliğin fiziksel çekicilik üzerinde özellikle bayanlar açısından güçlü bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Cohen ve Ahtola (1971) katımcılara öncelikle kullandıkları diş macunu markasını sormuş daha sonra kullandıkları markanın da içinde olduğu birçok markayı değerlendirmelerini istemiştir. Katılımcılar en yüksek puanları kullandıkları markaya vermiştir, başka bir markayı kullananlar ise bu markaya düşük puan vermiştir.

Halo etkisinin iyi bir örneği Dion, Berscheid ve Walster'in (1972) yaptığı bir deneyde görülebilir. Bu deneyde deneklere çok güzel, orta derecede güzel ve güzel olmayan insanların fotoğrafları gösterilmiştir. Daha sonra deneklerden her fotoğrafı güzellikle ilgisi olmayan özellikler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Deney sonucunda güzel kişiler, hemen hemen bütün olumlu özelliklere sahip olarak değerlendirilirken, güzel olmayan kişiler olumlu özelliklere en düşük düzeyde sahip kişiler olarak değerlendirilmişlerdir.

1974'te Amerika'da, halk arasından gelişi güzel seçilen denekler üzerinde yapılan bir başka araştırma da bu konuya örnek olarak verilebilir. Araştırma için; 55 erkek denekten televizyonun toplum üzerindeki etkisi ve rolü ile ilgili yazılmış makaleleri okumaları istenmiştir. Makaleler, fotoğrafı ekli bir kadın yazar tarafından yazılmıştır. Bazı makaleler açık ve anlaşılır bir dille, yazım kurallarına uygun şekilde yazılırken diğer bazı makalelerin kapalı

ve anlaşılması güç ifadeler içermesi, yazım kurallarında sorunlar olması sağlanmıştır. Makaleler bir kontrol grubuna ise, yazarın fotoğrafı olmaksızın verilmiştir. Sonuçta deney grubunda yer alan bireylerin, çekici (güzel) bir kadın tarafından yazılan makalelerin daha iyi olduğu sonucuna vardıkları, bir diğer deyişle yazarın fotoğrafının bulunduğu makaleleri daha iyi buldukları belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre çekicilik, denekler tarafından olumlu bir özellik olarak algılanmış ve halo etkisiyle, çekici bayanların aynı zamanda güzel makale yazabileceğini düşünmüşlerdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

“Öğrenci Değerlendirmelerindeki Halo Etkisi Üzerinde Format Değişikliğinin Etkisi” adlı çalışmada bir öğretmen değerlendirme ölçeğinde maddelerin yerleri değiştirildiğinde ölçeğin faktör yapısının etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışılmıştır. 12 maddeden oluşan öğretmen değerlendirme ölçeğinde öğretmenin genel özellikleri ile ilgili 2 genel madde ve daha özel öğretmen nitelikleriyle ilgili olan 10 madde içermektedir. Bu maddelerle 4 farklı format oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, değerlendirme aracının faktör yapısı sabit kalmıştır ve öğelerin yerleştirilmesinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Madde yerleştirmedeki değişimlerin sonucu olarak öğrenci değerlendirmelerinde artış ya da azalma olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç ile halo etkisinin maddelerin yerlerinin değişmesinden etkilenebileceği görüşü çürütülmüştür. Bu yüzden, önceki maddelerin takip eden maddelere zemin hazırlayabileceği görüşüne inanmak için hemen hemen hiç sebep yoktur (Froman, 1976).

Kişi hakkındaki genel izlenimin kişinin diğer özelliklerini değerlendirirken etkili olup olmadığını yani halo etkisinin varlığını araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları; kişi hakkında o kişiyi değerlendirmek için yeterince bilgi olsa bile, kişiyle ilgili genel izlenimin kişinin diğer özelliklerinin farklı algılanmasına yol açtığını göstermiştir. Üstelik bu araştırma kişilerin özellikleri değerlendirirken bu genel izleniminden etkilendiklerinin farkında olmadıklarını göstermiştir (Nisbett ve Wilson, 1977).

Dinleyicinin ve konuşmacının başlangıçta birbirlerinin baskın özelliklerini bilmeleri durumunda oluşan halo etkisinin araştırıldığı çalışmanın



sonuçları, konuşmacıya sınıf hakkında verilen bilgilerin sınıfa da konuşmacı hakkında verilen bilgilerin sınıfın konuşmacıyı değerlendirme biçimini etkilediğini göstermiştir. En güçlü olumsuz değerlendirme sınıf ve konuşmacı hakkında mesafeli sıfatı kullanıldığında oluşmuş, en güçlü olumlu değerlendirme ise ılımlı sıfatı kullanıldığında oluşmuştur (Goldamn, Cowles ve Florez, 1983)

Diğer yandan, Jacobs ve Kozlowski (1985) değerlendirmeci-kişî tanıdıklığı ve halo etkisi arasındaki ilişki konusunda önceki çalışmalarla çelişen sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmaya göre değerlendirici kişiyi daha fazla gözleme fırsatı buldukça ve kişiyi daha iyi tanıdıkça halo etkisi artmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen önemli sonuç şudur “Değerlendirilen ile değerlendirici arasındaki tanıdıklık arttıkça ve kişiyi gözleme şansı arttıkça halo etkisi azalır” yönündeki görüşlerin tersi bir sonuç çıkmıştır.

Değerlendirilen kişî hakkındaki bilgilerinin halo etkisi üzerindeki sonuçlarını araştırılmıştır ve bulgular; değerlendircinin kişî hakkındaki bilgisinin eksik olduğunda halo etkisinin düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Kozlowski, Kirsh ve Chao, 1986). Bu bulgular ölçülen özellik ile ilgili bilgiler ve halo etkisinin negatif ilişkisi hakkındaki yaygın ortak görüşle uyumludur (Brown,1968; Koltuv,1962). Ancak bu sonuçlar halo etkisinin hangi durumlarda ortaya çıktığı konusunda sınırlı bilgi vermektedir.

Deneyimli ya da yaşlı insanların güzel yüzleri olan bireylere daha olumlu kişilik özellikleri atfetme gibi tipik halo hatası gösterip göstermediklerini araştırılmıştır. Larose ve Standing’in uygulama yapmadan önce hipotezleri yaşın olgunluk getireceği ve böylelikle olgun insanların önyargılarından sıyrılacakları yönündeydi. Ancak, çalışmanın sonuçları olumlu kişilik özelliklerinin çoğunlukla çekici ya da güzel olan bireylere atfedildiğini göstermiştir. Ayrıca bayanların erkeklerden daha pozitif olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Yani bu araştırma halo etkisinin çocukluktan geç yaşlara kadar ömür boyunca kendini hissettirdiğini göstermiştir (Larose ve Standing, 1988).

Genel izlenimden kaynaklanan halo etkisine ilişkin bir çalışmada katılımcılar 5 kişiyi çok sevmekten (7) hiç sevmemeye (1) doğru sıralanmış 7'li likert tipi ölçekle değerlendirmiştir. Bir hafta sonra aynı kişiler dikkatli olma, mizah anlayışı, dürüstlük, sosyallik gibi kısmen birbirinden farklı 16 kişisel özellik bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirilen üç kişinin genel izlenim puanı ile kişisel özellik puanlarının ortalaması arasında yüksek bir ilişki bulunmamıştır. Bu ilişki .26, .32 ve .36 olarak bulunmuştur. Diğer ikisinde ise .60 ve .76 gibi yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu da genel izlenimin diğer özellikleri değerlendirmede etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu metotla halo etkisinin belirlenmesinin diğer metotlara göre daha anlamlı ve uygun veriler sağlayacağını savunmaktadır (Lachman ve Bass, 2001) Çünkü Thorndike'in (1920) tanımına doğrudan dayanmaktadır.

Halo etkisi üzerine yapılan bir diğer çalışmada deneklere değerlendirmeleri istenilen kişilere ait özellikler zeki, becerikli, pratik, verimli, kararlı ve ılımlı olarak sıralanmıştır. Bu kişileri farklı özellikler açısından değerlendirmeleri sonucunda bu kişilere ait diğer özellikler bilgili, yaratıcı, herkesçe sevilen vb. olarak nitelendirilmiştir. Aynı listeye ılımlı yerine soğuk/mesafeli sıfatı konulduğunda algılamaların tamamen farklılaştığı görülmüştür. Bu da yalnızca bir özelliğin kişinin değerlendirilmesine ilişkin genel bir izlenim oluşmasına neden olabileceğini gösteren çarpıcı bir sonuçtur (Robbins, 2003).

Eğitimde yapılan değerlendirmelerde halo etkisinin araştırıldığı çalışmada, 344 lisans öğrencisinin proje ödevleri iki bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi yapan kişiler uzman olmasına rağmen oldukça halo etkisi göstermiştir. Projelerin aynı bölümleri arasında farklı bölümleri arasındakinden daha büyük halo ortaya çıkmıştır. Değerlendiriciler düzenli olarak görüştüğü öğrencilerde diğerlerinden daha fazla halo göstermiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu da halo etkileri tamamen genel izlenim olarak nitelenemez olduğudur (Dennis, 2007).

## Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ortaöğretimde öğrenci başarısının nasıl ölçüldüğünü ve değerlendirildiğini araştırılmıştır. Bu çalışmada Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken en çok yazılı ve sözlü yoklamayı kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yazılı yoklamalarda genel olarak 4-5 soru sordukları ve cevapları puanlarken yazılı kâğıtlarını soru soru değil, kağıt kağıt puanladıkları bu nedenle de kağıdın genel görünümünden etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin birçoğunun nesnel testleri kullanmadıkları ve test hazırlama bilgisine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yaptığı çalışmada öğrencilerin ödevler, sınıf içi faaliyetler ve sözlü yoklamalarda aldıkları puanların sistematik olarak kaydedilmediği, bu nedenle de ölçme işleminin öğretmenler tarafından geliştirilen ölçütlere göre yapıldığı sonucuna varılmıştır (Taymaz, 1974).

Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki yeterlilikleri adlı çalışmasında Öztürk (2004) öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçmek için geliştirdikleri başarı testlerini geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamada istenilen yeterliğe sahip olma düzeylerini ve puanlamak için kullandıkları cevap anahtarlarının istenilen niteliklere uygunluğunu araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre geçerliliği sağlamada “az yeterliğe”, güvenilirliği sağlamada ise “orta yeterliğe” sahip oldukları görülmüştür. Puanlamada kullandıkları cevap anahtarlarının ise istenilen niteliklere sahip olmadıkları görülmüştür.

Yazılı sınavlar üzerine yapılan araştırmada, uzun cevaplı ve kısa cevaplı yazılı sınavların aynı kişiler tarafından farklı zamanlarda cevap anahtarı kullanılarak ve kullanılmadan puanlanmasında, puanlamalar arasındaki kararlılık derecesini incelemiştir. Bulgulara göre, hem uzun hem de kısa cevaplı sınav türünde puanlayıcıların cevap anahtarı kullanarak ya da kullanmadan farklı zamanlarda yaptıkları puanlamalar arasında kararlılık olduğu belirlenmiştir (Tekindal, 1998).

İlköğretim okullarında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başarı dışındaki faktörleri de değerlendirme kararlarında kullandıkları yönünde güçlü ipuçları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra başarının ölçülmesinde yazılı yoklamaların, yaygın olarak kullanılan ölçme aracı olduğu saptanmıştır (Topal, 1999).

“İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına göre yeterliklerini araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerine ilişkin bulgularda, öğretmenlerin bu alandaki yeterliğe yeterince sahip olmadıkları ve bu alanda en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliliğin “geçerli, güvenilir ve anlaşılır ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme”, en yüksek düzeyde sahip oldukları yeterliliğin ise “öğrenci başarısını değerlendirmede nesnel olma” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin bu alandaki yeterlik düzeylerinde görev ve cinsiyet bakımından farklılıkların olmadığı ancak okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma ve mezun olunan bölüm bakımından farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Gökçe, 1999).

“İlköğretim öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisi” adlı araştırmada öğrencilerin, öğretmenlere uygulanan Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özellikler ile kendi öğretmeninden almış oldukları başarı puanları arasında pozitif manidar bir ilişki olmasına rağmen, aynı alt boyutlar ile kendilerinin tanımayan farklı değerlendiricilerden almış oldukları başarı puanları arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğretmenin öğrencileri değerlendirirken, onların ailevi, ahlaki ve fiziksel özelliklerinden etkilenerek halo hatasına düştüklerini ve öğrencilere gerçek puanlarından farklı puanlar verdiklerini göstermiştir. Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özelliklere ilişkin olumlu algılar arttıkça öğretmenlerin vermiş olduğu puanlar da artmaktadır. Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Kişilerarası İletişim ile öğretmen puanları arasında manidar ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin ölçme

değerlendirme alan bilgisi arttıkça, öğrencilere farklı değerlendiricilerden daha az ve daha fazla puan verme eğiliminin de azaldığı belirlenmiştir (Karakuş, 2008).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını değerlendirme alanında ön görülen yeterliğe yeterince sahip olmadıkları, değerlendirmede genellikle yazılı yoklamaları tercih ettikleri ve kullandıkları cevap anahtarlarının istenilen nitelikte olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin ödevler, sınıf içi faaliyetler ve sözlü yoklamalardan aldıkları puanların sistematik olarak kaydedilmediği ve yapılan ölçme işleminin öğretmenler tarafından geliştirilen kriterlere göre yapıldığını göstermektedir. Değerlendiricilerin, kişiyi değerlendirirken genel izleniminin ya da kişinin baskın özelliklerinin etkisinde kalıp diğer özelliklerini bu doğrultuda değerlendirmesi eğilimi gösterdikleri ve değerlendirilen özelliğin diğer özelliklerle ayrımının yeterince yapılamadığı yapılan araştırmalardan çıkarılacak sonuçlardır. Değerlendiricinin bireysel farklılıklarının da yapılan değerlendirmeler üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Değerlendiricinin kişinin yalnızca bir özelliğini ya da kişiye ilişkin sahip olduğu genel izlenimi göz önüne alarak değerlendirme ya da puanlama yapması durumu olarak tanımlanan halo etkisinin bir diğer deyişle hatasının öğretmenler tarafından öğrenci başarısının değerlendirilmesine karıştığı bilinmektedir (Karakuş, 2008; Taymaz, 1972; Topal, 1999). Halo etkisi üzerinde birçok faktör rol oynamaktadır (yaş, cinsiyet, başarı, sosyo-ekonomik düzey). Değerlendirmeye karışan halo etkisi bazı yöntemlerle tahmin edilmeye veya en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin başarı testlerinin puanlanmasında kullandıkları cevap anahtarının istenen nitelikte olmadığı, öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerden, sözlü yoklamalardan ve ödevlerden aldıkları puanların sistematik olarak kaydedilmediği, bu nedenle de ölçme işleminin öğretmenler tarafından geliştirilen kriterlere göre yapıldığı, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başarı dışındaki faktörleri de değerlendirme kararlarında kullandıkları yönünde güçlü ipuçlarının elde edildiği, puanlamada objektifliğin sağlanmasının zor olduğu yazılı sınavların ve performans değerlendirmelerin ise sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan

değerlendirmelere karışan hatalar konusunda yapılan çalışmalar (Öztürk, 1988; Taymaz, 1974; Tekindal, 1998) incelendiğinde öğretmenler üzerinde durulmasına rağmen, değerlendirilen kişiler olarak öğrencilerin bu konudaki algılarını yoklamaya yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisini nasıl algıladıklarına ilişkin görüşlerinin alınmasını sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi gerekli ve önemli görülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda geliştirilmesi hedeflenen ölçeğin psikometrik niteliklerine ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geçerliği nasıldır?

1.1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin kapsam geçerliği nasıldır?

1.2. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?

2. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin güvenilirliği ne düzeydedir?

2.1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirliği ne düzeydedir?

2.2. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Test-Tekrar Test güvenilirliği ne düzeydedir?

3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisine ilişkin görüşleri:

3.1. Cinsiyet,

3.2. Sınıf Düzeyi,

3.3. Sosyo-ekonomik düzey ve

3.4. Okul türü

değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin akademik başarı ortalaması (karne not ortalaması) ile “Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin” toplam puanı arasında manidar bir ilişki var mıdır?

5. 8. sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf düzeyindeki SBS puanları ile “Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin” toplam puanı arasında manidar bir ilişki var mıdır?

## Önem

Eğitim kurumlarında öğrencilerin birçok davranışı öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler hakkında kararlar alınmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında kararlar alırken objektif olmayan değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Objektif olmayan değerlendirmelerin hatalardan etkilenme düzeyi, objektif değerlendirmelere göre daha fazladır. Öğrenci başarısını ölçen ve değerlendiren kişi olarak öğretmenlerden kaynaklanan hatalar olmaktadır. Ancak öğretmenlerin değerlendirme yaparken hataları olabildiğince azaltmaları gerekmektedir. Öğretmenlerden kaynaklanan hatalardan biri de halo etkisidir. Öğretmenler tarafından başarıları değerlendirilen öğrencilerin halo etkisi ile ilgileri algıları oldukça önemlidir. Öğrencilerin bu konudaki algılarını belirlemek amacıyla daha önce bir ölçeğin geliştirilmemiş olması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçekle öğretmenlerin halo etkisi gösterme durumlarına ilişkin öğrenci algıları belirlenmiş olacak ve öğrencilerin algılarını etkileyen etmenler belirlenebilecektir. Böylece elde edilen bilgiler öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitim deneticilerinin bu konu ile ilgili yapabileceklerine yön verecektir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde oldukça önemli olan halo etkisine ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmaların oldukça az olması bu araştırmanın önemini

arttırmaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında konuyla ilgili bir ölçme aracının alan yazınına kazandırılacak olmasının, bu konudaki boşluğun giderilmesine yardımcı olacağı ve literatüre önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2010–2011 eğitim öğretim yılının birinci yarısında Tokat ilinde bulunan merkez ilköğretim okullarından seçilen 767 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

### **Tanım**

**Algılanan Halo Etkisi:** Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puan.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma; İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde konu olan olay, birey ya da nesnelere kendi koşulları içinde, var olduğu biçimiyle betimlenir. Tarama modeli, araştırma kapsamında yer alan katılımcıların bir konuya ya da olaya ilişkin görüşlerinin, bilgilerinin, ilgi, beceri, yetenek ya da tutum gibi özelliklerinin nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla kullanılır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 1999). Bu araştırma, "Algılanan Halo Etkisi Ölçeği"nin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde psikometrik niteliklerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Tokat ilinde bulunan ilköğretim kurumlarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde toplam ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci sayısı 7686 kişidir. Tablo 1'de 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim kurumlarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre dağılımları verilmiştir.

**Çizelge 1. 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Tokat İlköğretim Kurumları  
6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı**

Sınıf Seviyesi	N	%
6	2594	33,75
7	2544	33,10
8	2548	33,15
Toplam	7686	100,00

(<http://mebbis.meb.gov.tr>)

**Çizelge 2. 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Tokat İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf  
Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı**

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	%
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	1224	15,92
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	2796	36,38
Üst Sosyo-ekonomik Düzey	3666	47,70
Toplam	7686	100,00

Çizelge 1'de Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 7686 öğrencinin %33,75'i 6. sınıf, %33,10'u 7. sınıf %33,15'i 8. Sınıfta öğrenim görmektedir. Çizelge 2'de Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde bulunan toplam ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 7686 öğrencinin %15,92'si alt sosyo-ekonomik düzeyde, %36,38'i orta sosyo-ekonomik düzeyde %47,70'i üst sosyo ekonomik düzeyde yer almaktadır.

Araştırmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dört aşamada başvurulmuştur. Birinci aşamada 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 81 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile açık uçlu sorular yardımıyla kompozisyon çalışması yapılmıştır.

İkinci aşamada 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İbn-i Kemal İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 105 ilköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencisine Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin deneme formu ölçeğin anlaşılabilirliğini, yaklaşık uygulama süresini belirlemek ve deneme uygulamasından önce gerekli düzeltmeleri yapmak için uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İbn-i Sina İlköğretim Okulu, Gülbahar Hatun İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, İbn-i Kemal İlköğretim Okulu, Yeşilirmak İlköğretim Okulu, Cumhuriyet ilköğretim Okulu ve Özel İpek Koleji'nde öğrenim gören 767 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine "Algılanan Halo Etkisi Ölçeği"nin deneme formu uygulanmıştır. Bu uygulamaya katılan öğrenciler tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örnekleme biçimidir (Balcı, 2007). Bu nedenle evren sosyo-ekonomik düzeylerine göre tabakalara ayrılmıştır ve her tabakadan basit bir yansız örneklem alınmış ve alt örneklemler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilmiştir. Deneme formunun uygulandığı grubun (N=767), % 49,20'si kız (N=377) ve % 50,80'i erkektir (N=390). Deneme uygulamasına katılan öğrencilerin (N=767), % 32,46'sı ilköğretim 6. sınıfta (N=249), % 32,86'sı ilköğretim 7. sınıfta (N=252) ve % 34,68'si ilköğretim 8. sınıfta (N=266) eğitim öğretimlerine devam etmektedir. Deneme uygulamasına katılan öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyleri açısından incelendiğinde öğrencilerin (N=767), %26,20'si alt sosyo-ekonomik düzeyde, % 29,99'u orta sosyo-ekonomik düzeyde, %43,81'i üst-sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Örneklemin sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımı incelendiğinde bu oranların evrendeki oranları yansıttığı söylenebilir.

Dördüncü ve son aşamada ise Toki İlköğretim Okulu, Özel Olgunlar İlköğretim Okulu ve 100. Yıl Zeki-Sıtkı-Lütfi Akbay İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 308 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine "Algılanan Halo Etkisi Ölçeği"nin nihai formu uygulanmıştır. Nihai uygulamaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 3'de verilmiştir.

**Çizelge 3. Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

Sosyo-Ekonomik Düzey			6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
			N	%	N	%	N	%	N	%
Sınıf Düzeyi										
Alt	Sosyo-	Kız	12	36,36	11	33,33	10	30,31	33	10,71
		Erkek	13	36,11	10	27,78	13	36,11	36	11,69
Orta	Sosyo-	Kız	16	25,81	16	25,81	30	48,38	62	20,13
		Erkek	20	33,33	22	36,67	18	30	60	19,48
Üst	Sosyo-	Kız	19	35,85	16	30,19	18	33,96	53	17,21
		Erkek	28	43,75	22	34,38	14	21,87	64	20,78
Toplam			108	35,06	97	31,50	103	33,44	308	100,00

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin nihai formunun uygulandığı öğrencilerin (N=308), %22,40'ı alt sosyo-ekonomik düzeyde (N=99), %39,61'i orta sosyo-ekonomik düzeyde, % 37,99'u üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Nihai uygulama katılan öğrencilerin % 48,05'i kız (N=148) ve % 51,95'i erkektir (N=160). Nihai uygulamaya katılan öğrencilerin (N=308), % 35,06'sı ilköğretim 6. Sınıfta, (N=108), % 31,50'si ilköğretim 7. sınıfta (N=97) ve % 33,44'ü ilköğretim 8. sınıfta (N=103) öğrenimine devam etmektedir.

## Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla geliştirilen ölçeğin geliştirilme aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

### Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ölçekle ölçülecek niteliklerin saptanması
2. Maddelerin yazılması.
3. Maddelerin dil ve bilimsel denetimden geçirilmesi.
4. Maddelerin düzeltilmesi ve deneme formunun oluşturulması.
5. Deneme uygulamasının yapılması.
6. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai formun oluşturulması.

**Ölçekle ölçülecek niteliklerin saptanması.** Bu aşamada literatür taranarak öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisine neden olabilecek faktörler (ailevi, kişisel, fiziki, ekonomik vb.) incelenmiştir. Bu kapsamda literatür taraması yapıldıktan sonra Tokat İli Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 81 kişilik bir grup ile açık uçlu sorular yardımıyla kompozisyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Kompozisyon çalışması yapılan öğrencilerin (N=81), % 53,09'u kız (N=43), % 46,91'i erkektir (N=38). Kompozisyon çalışmasına katılan öğrencilerin (N=81), % 35,80'i ilköğretim 6. sınıfa (N=29), % 30,86'sı ilköğretim 7. sınıfa (N=25) ve % 33,34'ü ilköğretim 8. Sınıfa öğrenimine devam etmektedir (N=27).

Hem literatür taraması hem de öğrencilerin kompozisyonlarından yola çıkılarak ilgili faktörler belirlenmiş ve bu faktörlere uygun maddeler yazılmıştır.

**Maddelerin yazılması.** Bu aşamada “Hangi faktörler, hangi maddelerle en iyi şekilde sorulabilir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisine neden olabilecek bütün boyutları kapsayacak biçimde 40 madde yazılmıştır. Ölçek, öğrencilerin düzeyine uygun olması açısından üçlü Likert tipi yanıtlama formatında hazırlanmıştır.

**Maddelerin dil ve bilimsel denetimden geçirilmesi.** Bu aşamada uzmanlara ölçeğin geliştirilme amacı, kapsamı, maddelerin özellikleri ve kendisinden beklenenlerin yer aldığı bir yönergeden oluşan bir form sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Uygun“, “Uygun değil” ve “Şu şekilde değiştirilsin” şeklinde belirtmişlerdir. Hazırlanan form ile yedi Ölçme ve Değerlendirme uzmanı ve bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerini almak üzere hazırlanan form Ek 1’de verilmiştir.

**Maddelerin düzeltilmesi ve deneme formunun oluşturulması.** Uzmanlardan alınan görüşlere göre maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda ölçeğin 38 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

**Deneme uygulamasının yapılması.** Öncelikle uygulama yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Müdürlüğü ve Tokat Valiliği’nden gerekli izin alınmıştır. Ardından ölçeğin anlaşılabilirliğini, yaklaşık uygulama süresini belirlemek ve deneme uygulamasından önce gerekli düzeltmeleri yapmak için ölçek İbn-i Kemal İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 105 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulamaya katılan öğrencilerin %48,1’i kız (N=51), %50,9’u erkektir (N=54). Bu öğrencilerin %34,9’u ilköğretim 6. Sınıf (N=37), %32,1’i ilköğretim 7. Sınıf (N=34), %32,1’i

ilköğretim 8. Sınıfta (N=37) öğrenimine devam etmektedir. Uygulama sırasında ve sonrasında öğrencilerin görüşleri alınarak eksik ve anlaşılmayan noktalar üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Deneme formu, düzeltmeler yapıldıktan ve ortalama uygulama süresi belirlendikten sonra deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle ön incelemeden geçen ifadelerden oluşan bir deneme formu düzenlenmiştir. Deneme formu 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

- Yönerge,
- Kişisel bilgiler,
- İfadeler ve yanıt seçenekleri"dir.

Deneme formunda yer alan yönergede ölçeğin amacı, toplam ifade sayısı, yanıtlama biçimi ve yanıtların özelliklerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Kişisel bilgiler bölümünde, katılımcıların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ilişkin bilgi edinilmesini sağlayacak sorular bulunmaktadır. Öğrencileri karne notları ve sadece 8. sınıf öğrencileri için SBS (Seviye Belirleme Sınavı) Puanlarına ilişkin bilgi ise uygulamadan önce okul idaresinden temin edilmiştir. Daha sonra uygulama sonunda her bir öğrenciye ait karne notu ve ayrıca 8 sınıflar için SBS puanları ise araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Bu uygulama hem güvenilir veri toplamak hem de öğrencilerin bu bilgileri hatırlamakta zorlanacağı düşünülerek yapılmıştır. Bu değişkenler literatür de göz önüne alınarak halo etkisine ilişkin algıları etkileyebileceği düşünülen değişkenlerdir.

İfadeler ve yanıt seçenekleri bölümünde ise öğrencilerin halo etkisine ilişkin algılarının belirlenmesini sağlayacak ifadeler ve bu ifadelere karşılık gelen yanıt seçenekleri bulunmaktadır. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme formu, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 767 öğrenciye araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulama esnasında,

isteksiz, gönülsüz, gelişigüzel yanıtlayan öğrenciler gözlenmiş ve bu öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeğin deneme formu Ek 2'de verilmiştir.

**Deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai formun oluşturulması.** Katılımcıların deneme formunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar, verilerin analizi başlığı altında detaylandırılan istatistiksel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesine yönelik olarak iç tutarlılık güvenirliği (Cronbach alfa katsayısı) ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Ölçeğin nihai formu Ek 3'te verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geliştirilmesi kapsamında madde analizi, güvenirlik ve geçerliğinin belirlenmesinde ilişkin analizler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin nihai formundan alınan puanlar bazı değişkenler (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, okul türü) açısından incelenmiştir.

**Madde Analizi.** Maddelerin o madde ile ölçölmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırabildiğini göstermek amacıyla alt-üst %27'lik grup ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar t-Testi ile tespit edilmiştir. Ölçek kapsamında yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan tüm maddelere ait puanların toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir.



**Ölçeğin Geçerliliği.** Geliştirilen Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin amacına hizmet etme derecesini ortaya koymak için araçla ilgili geçerlik kanıtları elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin, testten elde edilen puanların, testin ölçtüğünü varsaydığı yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin kanıtlar sunar. Bu anlamda faktör analizi yapı geçerliğinin değerlendirmesine önemli derecede katkı sağlar. Ölçeğin yapı geçerliği belirlenirken eğer ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak isteniyorsa “açımlayıcı faktör analizi”; eğer daha önce belirlenen ölçek faktör yapısı doğrulanmak isteniyorsa “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır. Yapılan deneme uygulaması sonucu elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

**Ölçeğin Güvenirliği.** Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesine yönelik olarak iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak test – tekrar test güvenirliliği de hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin test – tekrar test güvenirliliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

**Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanların Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre İncelenmesi.** Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden alınan puanların belirlenen değişkenlere (cinsiyeti, sınıf düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, karne notu, okul türü) göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi tekniğinden; sınıf düzeyi, sosyo-

ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Okul türüne (özel, devlet) ilişkin karşılaştırma ise üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan özel ve devlet okulları arasında yapılmıştır. Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde özel okula devam eden öğrenci olmadığı için bu karşılaştırma sadece üst sosyo-ekonomik düzeyde yapılmıştır.

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden alınan puanlar ile öğrencilerin karne notu arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf SBS puanları ile Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencileri için bu ilişki belirlenememiştir. Çünkü Seviye Belirleme Sınavı 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaldırılmıştır. Bu nedenle İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin SBS puanları bulunmamaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme Formunu geliştirmek üzere ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 81 öğrenci ile açık uçlu sorular yardımıyla kompozisyon çalışması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilerle hazırlanan 40 maddelik deneme formu, uzman görüşleri doğrultusunda 38 maddeye indirilmiştir. Bu bölümde 38 maddelik deneme ölçeğine ilişkin yapılan analizler ve sonuçları yer almaktadır. Ayrıca bu analizler sonucu elde edilen 32 maddelik ölçeğin nihai formuna ilişkin yapılan analizlere ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Ölçeği 38 maddelik deneme formu ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 767 öğrenciye uygulanmıştır. Erkuş (2009)'a göre madde analizi yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmeden önce maddelerin özellikleri betimlenmiştir. Ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri, standart sapma değerleri, madde-ölçek korelesyon katsayıları, alt-üst grup t değerleri Çizelge 4'te verilmiştir.

**Çizelge 4. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme Formunda Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu <sup>1</sup>	Ayırtecilik t Değeri (Alt %27-Üst%27) <sup>2</sup>
1	767	1,480	0,735	0,42*	11,12*
2	766	1,768	0,868	0,52*	15,87*
3	762	1,647	0,802	0,54*	17,21*
4	762	1,529	0,753	0,41*	11,53*
5	761	1,453	0,746	0,46*	13,36*
6	760	1,587	0,765	0,44*	12,82*
7	756	2,005	0,878	0,57*	19,49*
8	767	1,966	0,883	0,62*	22,04*
9	764	1,923	0,866	0,60*	21,39*
10	761	1,770	0,861	0,43*	12,31*
11	765	1,926	0,873	0,65*	26,46*
12	764	2,147	0,884	0,68*	29,56*
13	765	2,109	0,879	0,70*	30,22*
14	763	2,064	0,883	0,73*	36,29*
15	766	1,860	0,863	0,68*	34,45*
16	763	2,238	0,858	0,68*	29,50*
17	762	2,291	0,857	0,68*	28,48*
18	763	2,290	0,841	0,64*	24,84*
19	766	2,366	0,811	0,60*	18,59*
20	762	2,242	0,846	0,67*	26,10*
21	764	2,100	0,871	0,66*	25,96*
22	764	2,119	0,870	0,67*	27,16*
23	763	2,085	0,841	0,56*	20,24*
24	765	1,528	0,775	0,47*	12,66*
25	760	1,845	0,842	0,64*	25,89*
26	762	1,967	0,879	0,40*	11,42*
27	761	2,544	0,749	0,54*	14,71*
28	762	2,474	0,774	0,58*	16,52*
29	765	2,366	0,815	0,61*	19,68*
30	760	2,009	0,844	0,55*	18,86*
31	764	1,950	0,857	0,65*	24,84*
32	757	2,032	0,863	0,63*	22,30*
33	763	1,861	0,844	0,55*	18,42*
34	767	1,623	0,814	0,46*	13,86*
35	762	1,844	0,846	0,56*	20,03*
36	765	2,005	0,858	0,52*	17,45*
37	760	2,120	0,867	0,55*	19,72*
38	760	1,963	0,857	0,57*	20,41*

\*p<0,001 <sup>1</sup>n=767 <sup>2</sup>n<sub>1</sub>=n<sub>2</sub>=207

Maddelere ait aritmetik ortalama değerlerinin 1,48 ile 2,54 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ait standart sapma değerlerinin de 0,4 ile 0,88 arasında değiştiği gözlemlenmektedir.

Ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan tüm maddelere ait puanların toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları izelge 4'te belirtilmiştir. Her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0,40 ile 0,73 arasında değişmektedir. Ayrıca bu değerlerin tamamı 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır. Elde edilen bu bulgu ölçek kapsamında yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan ifadelere verdikleri cevaplara karşılık gelen değerlerin toplanmasıyla elde edilen ölçek puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve 767 kişilik gruptan en düşük puanlara sahip 207 kişi alt %27'lik grup, en yüksek puanlara sahip 207 kişi de üst %27'lik grup olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlama ile her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanların ortalaması arasındaki fark Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları izelge 4'te verilmiştir. Alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamalarının tüm maddeler için 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Elde edilen bu bulgu, maddelerin her birinin, o madde ile llmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırabildiğini göstermektedir.

Ölçeğin deneme formunun toplam test puanı istatistikleri, toplam test puanı bakımından ortalama 74,74, tepedeğer 75, ortanca 77, standart sapma ise 18,46 olarak bulunmuştur. Gruptaki en düşük puan 38,00, en yüksek puan 141,00 olarak gözlenmiştir. Çarpıklık katsayısı -0,22, basıklık katsayısı -0,63 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre elde edilen verilerin normal dağılıma oldukça yakın bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

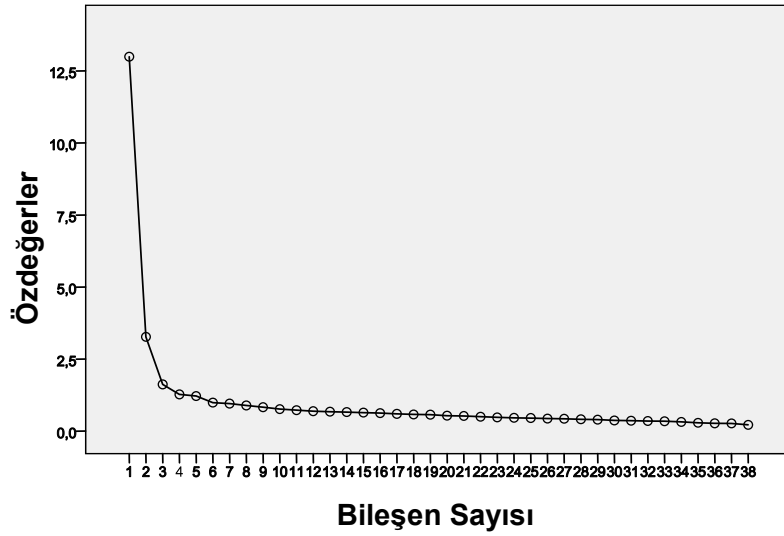
## **Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde iki aşamalı yol izlenmiştir. Birinci aşamada 767 kişilik gruptan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçekte gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin nihai formu birinci uygulamada yer almayan 308 öğrenciye uygulanmış ve her boyuta ilişkin doğrulayıcı faktör analizi işlemi yapılmıştır. Faktör analizinde 200 kişilik katılımcı sayısı ya da denek/madde oranının 10/1 ile 2/1 olması yeterlidir (Kline, 1994). Bu nedenle elde edilen veriler faktör analizi için yeterli görülmüştür. Aşağıda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları örneklemin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,96 olarak bulunmuştur ve bu değer mükemmel olarak nitelendirilebilir (Tabacknick ve Fidell, 2001). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi sonucu ise  $X^2_{703} = 13832,88$ ,  $p < 0,001$  olarak bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin kanıtıdır (Tabacknick ve Fidell, 2001). Elde edilen bu bulgular deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

## **Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin 38 maddelik deneme formu temel bileşenler faktör analizine tabi tutulmuş ve döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktör olduğu görülmektedir. Ayrıca faktör sayısını belirlemek amacıyla yamaç-birikinti grafiği (Şekil 1) incelenmiştir.



**Şekil 1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Deneme Formu'na İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği**

Şekil 1 incelendiğinde grafiğin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Yani altıncı ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin deneme formunda yer alan 38 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Her bir faktöre giren maddeler incelendiğinde ise maddelerin benzer özellikleri ölçtüğü gözlenmiştir. Ölçeğin beş faktörlü olması kararı verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi beş faktör için tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular ise Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5'de özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktörün açıkladıkları varyanslar ve özdeğerleri bulunmaktadır. Analize alınan 38 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans oranı % 53,619'dur. Her bir maddenin beş ayrı faktörde aldıkları faktör yükleri Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 5. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları**

Faktör	Özdeğer	Özdeğerler		Döndürülmüş Kareler Toplamı		
		Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	12,991	34,187	34,187	6,303	16,586	16,586
2	3,271	8,608	42,795	4,433	11,667	28,252
3	1,620	4,263	47,058	3,869	10,182	38,434
4	1,275	3,356	50,415	3,056	8,042	46,476
5	1,218	3,205	53,619	2,715	7,144	53,619

Her bir maddenin beş ayrı faktörde aldıkları faktör yükleri Çizelge 6'da verilmiştir. Kline (1994)'a göre faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Tabacknick ve Fidell (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,32 veya daha üzerinde olması gerekir. Ayrıca maddelerin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (0,32) yüksek yük değerine sahip ise ve iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan küçük ise bu maddeler binişiklik özelliği gösterdiği için ölçekten çıkarılmalıdır (Tabacknick ve Fidell, 2001). Maddelerin faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından incelendiğinde .32 kabul düzeyinin altında değer alan bir madde bulunmamaktadır. Maddeler binişiklik açısından incelendiğinde ise 10., 18., 20., 30. ve 32. maddeler binişiklik özelliği göstermektedir. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. En fazla binişiklik gösterenden başlayarak her bir madde tek tek ölçekten çıkarıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda 16. ve 34. maddeler de binişiklik özelliği gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Binişiklik özelliği gösteren tüm maddeler sırayla çıkarıldıktan sonra ölçekte kalan maddeler beş temel faktör altında toplanmış ve bu faktörlere ait maddelerin faktör yük değerleri Çizelge 7'de verilmiştir. Ayrıca madde analizine ilişkin madde-toplam korelasyonları ve ayırteçicilikleri bu çizelgede yer almaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizinin uygulanmasına ilişkin analiz çıktıları Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9'da verilmiştir.



**Çizelge 6. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
8	,518	,143	,317	,084	,216
9	,463	,184	,311	,116	,189
10	,634	,083	,334	,122	,150
11	,775	,269	,103	,081	,078
12	,790	,245	,109	,111	,086
13	,746	,240	,182	,159	,137
14	,635	,189	,223	,267	,097
15	,592	,456	,040	,093	,210
16	,557	,264	,115	,310	,152
17	,503	,384	,105	,326	,094
18	,427	,578	,086	,105	,146
19	,425	,607	,037	,027	,117
20	,239	,463	,189	,284	,078
21	,212	,753	,009	,110	,115
22	,181	,787	,028	,137	,168
23	,262	,731	,042	,132	,184
1	,085	-,110	,659	,267	,110
2	,163	,232	,698	-,015	,077
3	,187	,263	,692	,019	,046
4	,138	-,061	,683	,168	-,005
5	,122	-,058	,649	,289	,076
6	,100	,001	,575	,130	,231
7	,297	,282	,489	,048	,141
24	,198	-,158	,371	,548	,162
25	,383	,115	,281	,543	,119
26	,075	,147	,048	,640	,046
27	,354	,274	,205	,560	,046
28	,114	,250	,208	,556	,205
29	,140	,177	,229	,378	,487
30	,086	,247	,138	,330	,531
31	,252	,194	,133	,010	,781
32	,231	,159	,145	,103	,788

**Çizelge 7. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Deneme Formuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Faktör 1: Kişisel Özelliklerin Etkisi</b>		<b>Açıklanan Varyans: %16.328</b>	
<b>Eski Madde No</b>	<b>Yeni Madde No</b>	<b>İfadeler</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>
		Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin...	
8	8	arkadaşları ile iyi geçinmesinden etkilenir.	0,657*
9	9	arkadaşlarının derslerine yardım etmesinden etkilenir.	0,638*
11	10	arkadaşları tarafından sevilen bir öğrenci olmasından etkilenir.	0,713*
12	11	arkadaşlarına saygılı davranmasından etkilenir.	0,757*
13	12	etrafındakilere nazik davranmasından etkilenir.	0,811*
14	13	yardımseverliğinden etkilenir.	0,816*
15	14	gerektiğinde eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmasından etkilenir.	0,745*
17	15	dürüstlüğünden etkilenir.	0,738*
21	16	sınıfta disiplin kurallarına uygun davranmasından etkilenir.	0,710*
22	17	verilen işleri zamanında yapmasından etkilenir.	0,702*
<b>Faktör 2: Dersiçi Davranışların Etkisi</b>		<b>Açıklanan Varyans: % 12.267</b>	
		Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin...	
18	18	büyüklerine saygılı davranmasından etkilenir.	0,775*
19	19	düzgün konuşmasından etkilenir.	0,761*
23	20	kendini ifade edebilme becerisinden etkilenir.	0,640*
27	21	fiziksel dış görünüşünden etkilenir.	0,767*
28	22	dış görünümünün temizliğinden etkilenir.	0,805*
29	23	yazısının güzelliğinden etkilenir.	0,808*
<b>Faktör 3: Ailesel Özelliklerin Etkisi</b>		<b>Açıklanan Varyans: % 11.744</b>	
		Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin ailesinin...	
1	1	okula para yardımı yapmasından etkilenir.	0,688*
2	2	düzenli olarak veli toplantılarına katılmasından etkilenir.	0,719*
3	3	sık sık/düzenli olarak okulu ziyaret etmesinden etkilenir.	0,721*
4	4	maddi (ekonomik) durumunun iyi ya da kötü olmasından etkilenir.	0,680*
5	5	(annesinin / babasının) mesleğinden etkilenir.	0,696*
6	6	öğretmen ile akraba/tanıdık olmasından etkilenir.	0,643*
7	7	öğretmen ile rahat iletişim kurabilmesinden etkilenir.	0,639*

### Çizelge 7'nin devamı

<b>Faktör 4: Fiziksel Özelliklerin Etkisi</b>		<b>Açıklanan Varyans: % 8.115</b>	
		Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin...	
24	24	derse katılımından etkilenir.	0,664*
25	25	ödevlerini zamanında yapmasından etkilenir.	0,754*
26	26	verilen sorumlulukları zamanında yerine getirmesinden etkilenir.	0,633*
31	27	okul eşyalarını özenli kullanmasından etkilenir.	0,750*
33	28	ders dışı etkinliklere katılımından etkilenir.	0,688*
<b>Faktör 5: Genel İzlenimin Etkisi</b>		<b>Açıklanan Varyans: % 7.104</b>	
35	29	Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin ders dışında kendisiyle kurduğu ilişkiden etkilenir.	0,710*
36	30	Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin geçmiş başarılarından etkilenir.	0,718*
37	31	Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrenci ile ilgili diğer öğretmenlerin fikirlerinden (görüşlerinden) etkilenir.	0,792*
38	32	Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrenci ile ilgili okul yönetiminin düşüncelerinden (görüşlerinden) etkilenir.	0,811*
		<b>Toplam Açıklanan Varyans: %55,558</b>	

\*p<0,001

Çizelge 6 ve 7 incelendiğinde birinci faktörün 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 17., 21. ve 22. maddelerden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, bunların tamamında öğrencinin kişilerarası ilişkileri ile ilgili özellikleri ile ilgili olduğu belirlenmiş ve bu sebeple birinci faktör "*kişilerarası ilişkilerin algılanan etkisi*" biçiminde isimlendirilmiştir. Kişilerarası ilişkilerin etkisi faktörü 0.463 ile 0.790 arasında değişen faktör yüklerine sahip 10 maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 16.328'dir.

Çizelge 6 ve 7 incelendiğinde ikinci faktörün 18., 19., 23., 27., 28. ve 29. maddelerden oluştuğu görülmektedir. İkinci faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, Ders içi davranışlar, görev ve sorumluluk bilinci ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple ikinci faktör "*Ders içi davranışların algılanan etkisi*" biçiminde isimlendirilmiştir. Ders içi davranışların etkisi

faktörü 0.463 ile 0.787 arasında değişen faktör yüklerine sahip altı maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise %12.267'dir.

Çizelge 6 ve 7 incelendiğinde üçüncü faktörün 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddelerden oluştuğu görülmektedir. Üçüncü faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, bunların tamamının öğrencinin ailesi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple ikinci faktör "*ailesel özelliklerin algılanan etkisi*" biçiminde isimlendirilmiştir. Ailesel özelliklerin etkisi faktörü 0.489 ile 0.698 arasında değişen faktör yüklerine sahip yedi maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 11.744'dir.

Çizelge 6 ve 7 incelendiğinde dördüncü faktörün 24., 25., 26., 31., ve 33. maddelerden oluştuğu görülmektedir. Dördüncü faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, bunların çoğunun fiziksel özellikler ile ilişkili, bir maddenin de sosyal özelliği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple dördüncü faktör "*fiziksel özelliklerin algılanan etkisi*" biçiminde isimlendirilmiştir. Fiziksel özelliklerin etkisi faktörü 0.543 ile 0.640 arasında değişen öz değerlere sahip beş maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 8.115'dir.

Çizelge 6 ve 7 incelendiğinde beşinci faktörün 35., 36., 37. ve 38. maddelerden oluştuğu görülmektedir. Beşinci faktör kapsamındaki ifadeler incelendiğinde, bunlar öğrencinin genel imajı, diğer derslerdeki başarısı ve diğer öğretmenlerin görüşleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple beşinci faktör "*genel izlenimin algılanan etkisi*" biçiminde isimlendirilmiştir. Genel izlenimin etkisi faktörü 0.487 ile 0.788 arasında değişen öz değerlere sahip dört maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 7.104'dir.

Aynı yapıyı, kavramı ölçmeye yönelik ölçme araçlarından elde edilen test puanlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra araçta yer alan maddelerin özelliklerinin de betimlenmesi gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ölçekte yer alan maddelerin özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 7'de belirtilmiştir. Buna göre yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik hesaplamaları neticesinde oluşan

ölçeğin nihai formunda yer alan her bir madde ile maddenin ait olduğu faktörden alınan toplam puanlarla arasındaki korelasyon katsayıları 0,63 ile 0,81 arasında değişmektedir. Hesaplanan bu katsayılar 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu bulgular ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüğü özellik ile ait olduğu faktörün ölçtüğü özelliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

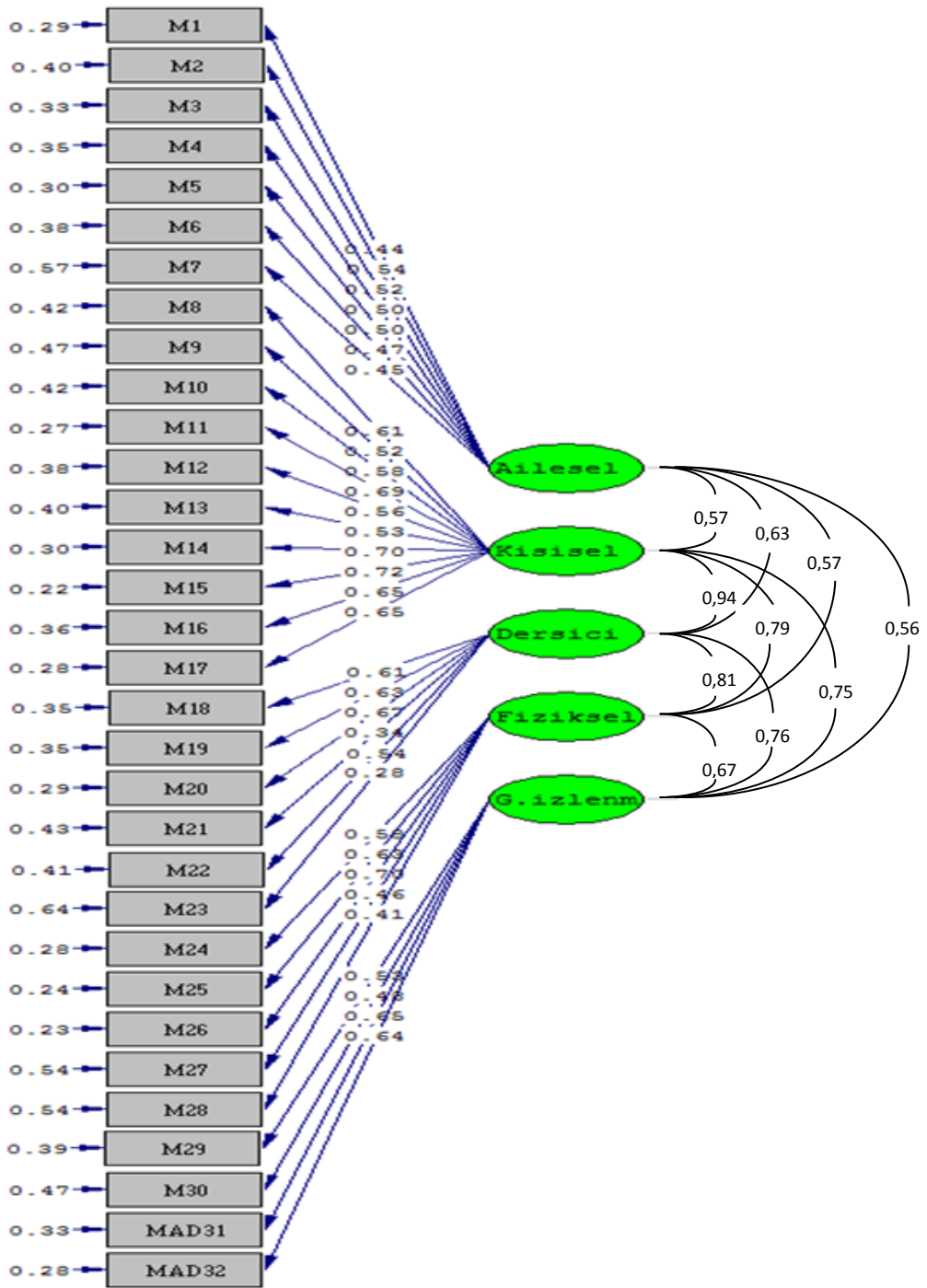
**Çizelge 8. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nde Yer Alan Faktörler Arası Korelasyonlar**

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
1. Faktör					
2. Faktör	0,701				
3. Faktör	0,539	0,329			
4. Faktör	0,616	0,475	0,557		
5. Faktör	0,563	0,516	0,456	0,533	

Belirlenen beş faktörün birbirleri ile olan korelasyonları Çizelge 8'de sunulmuştur. Faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonları 0,329 ile 0,701 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon katsayılarının orta düzeyde olması, belirlenen beş faktörden her birinin ölçülen özelliğin (yapının) farklı bir boyutunu ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Açımlayıcı faktör analizi ile Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne ilişkin temel faktörler belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ile her bir faktöre ait maddeler arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olup olmadığını ve belirlenen faktörlerin orijinal yapıyı açıklamakta ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı Şekil 2'de ve uyum indeksleri ise Çizelge 9'da verilmiştir.



**Şekil 2. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı**

Şekil 2'de görülen katsayılar incelendiğinde tüm maddelerin (gözlenen değişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyi 0,01

düzeyinde manidardır. Yine her bir madde için hesaplanan t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyi için belirlenen kritik değer olan 2. 56'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu durum her bir maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil ettiği ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alabileceği anlamına gelmektedir.

Model uyumu için yapılan parametre tahminlerinden sonra modelin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne ilişkin uyum indeksleri Çizelge 9'da verilmiştir.

**Çizelge 9. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi  
Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri**

<b>Uyum İyiliği İndeksleri</b>	<b>Değerler</b>
Serbestlik Derecesi (sd)	454
Ki-Kare ( $X^2$ )	1293.72
$X^2/sd$	2,85
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0.078
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.97
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.79
Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	0.76
Artık ortalamaların Karekökü (RMR)	0,055
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,95
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0,97

Ki-kare, orijinal değişkene ait kovaryans matrisinin önerilen matrsten farklı olup olmadığını test etmede kullanılan bir uyum iyiliği indeksidir. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı oldukça önemlidir. Bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada hesaplanan ki-kare değeri 1293.72 ve serbestlik derecesi 454'tür. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı  $1293.72 / 454 = 2.85$  olup elde edilen bu değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) merkezi olmayan  $X^2$  dağılımında, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir bu indeks 0.00 ile 0.05 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 aralığında olması ise iyi bir uyumun varlığını göstermektedir (Brown, 2006; Sümer, 2000). Bu çalışmada elde edilen ortalama hata karekök değeri 0.078 olup bu değer iyi bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Artık ortalamaların karekökü (RMR) evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryansların ortalamasıdır. RMR değeri 0 ile 1 arasında değer alır ve 0,05'den küçük olması mükemmel uyuma, 0,08'den küçük olması ise iyi uyuma işaret eder (Brown, 2006). Bu çalışmada elde edilen RMR değeri 0,055 olarak bulunmuş olup neredeyse mükemmel iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0.97 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.95 – 0.97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada hesaplanan karşılaştırmalı uyum indeksinin değeri 0.97'dir. Elde edilen bu değer iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

İyilik uyum indeksi (GFI) modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). İyilik uyum indeksi 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 mükemmel uyuma, 0 ise uyumun yokluğunu ifade eder. GFI değerinin 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını, 0.90 ile 0.95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir (Sümer, 2000) Bu çalışmada elde edilen uyum iyiliği indeksi değeri 0.79 olup bu değer zayıf bir uyumun var olduğunu göstermektedir. Bu durum GFI değerinin örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olması ile ilişkilendirilebilir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir. Bu indeks için belirlenen kritik



değerlerden 0.90 - 1.00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0.85 – 0.90 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan Düzenlenmiş iyilik uyum indeksinin değeri 0.76 olup elde edilen bu değer zayıf bir uyumun varlığına işaret etmektedir. Bu durumun AGFI değerinin örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olması ile ilişkilendirilebilir.

Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) bağımsızlık modelinin  $X^2$  değeri ile modelin  $X^2$  değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminlemesini değerlendirir. Ancak NFI küçük örneklerde, model için var olandan daha az bir uyum verebilir. Bu durumda NFI, serbestlik derecesi de hesaba dahil edilerek yeniden hesaplanır ve bu değer Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) olarak adlandırılır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu indeksler için belirlenen kritik değer 0,90 ile 1,00 arasında olması iyi uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan NFI ve NNFI değerleri incelendiğinde sırasıyla 0,95 ve 0,97 olduğu görülmektedir. Bu değerler iyi bir uyumun varlığını göstermektedir.

Elde edilen değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Uyum iyiliği indeksi (GFI) ve Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi (AGFI) değerinin kritik değerin biraz altında kalması AGFI indeksinin de örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olması ile ilişkilendirilebilir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). Daha büyük örneklerde daha uygun değer verecektir. Ancak bu durum çalışmanın geneline ait bir sorun teşkil etmemektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

## **Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin güvenirlüğünün belirlenmesine yönelik olarak iç tutarlılık güvenirlüğü (Cronbach alfa katsayısı) ve test–tekrar test güvenirlüğü hesaplanmıştır.

**Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlüğü:** Ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ya da ölçek kapsamındaki her bir faktör de yer alan maddelerin ilgili faktör ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 1. faktör için 0,90; 2. faktör için 0,85; 3. faktör için 0,81; 4. faktör için 0,74; 5. Faktör için 0,75 ve ölçeğin bütünü için 0,94'dür. Elde edilen bu katsayılar hem her bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirlüğüne sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

**Test-tekrar test güvenirlüğü:** Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısının belirlenmesi için ölçeğin nihai formu 59 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,83 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin kararlı ölçme sonuçları verdiği şeklinde yorumlanabilir.

## **Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanların Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile cinsiyet arasındaki ilişki yapılan bağımsız gruplar t-testi ile tespit edilmiştir ve Çizelge 10'da verilmiştir.

**Çizelge 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	Ortalama	S	sd	t	p
Kız	377	61,99	15,68	765	2,08	0,038
Erkek	390	64,33	15,38			

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermektedir ( $t_{(765)}=2,08$ ,  $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin algıladıkları halo etkisi ( $\bar{X} = 64,33$ ), kız öğrencilere ( $\bar{X} = 61,99$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, algılanan halo etkisi ile cinsiyet arasında manidar bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir.

**Çizelge 11. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması**

Varyans Analizi Değerleri	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalama	F	p
Gruplar Arası	29,76	2	14,88	0,061	0,941
Grup İçi	185543,82	764	242,86		
Toplam Kareler	185573,58	766			

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları halo etkisi, sınıf düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(2, 764)}=0,061$ ,  $p>0,01$ ). 6. sınıfa devam eden öğrencilerin (N=249) Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X} = 63,13$ ), 7. Sınıfa devam eden öğrencilerin (N=252) ortalaması ( $\bar{X} = 63,44$ ) ve 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin (N=366) ortalaması ( $\bar{X} = 63,47$ ) hemen hemen aynıdır. Başka bir deyişle,

öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar devam ettikleri sınıf düzeylerine bağlı olarak manidar bir şekilde değişmemektedir.

Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki fark yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile belirlenmiştir.

**Çizelge 12. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması**

Varyans Analizi Değerleri	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalama	F	p
Gruplar Arası	90,06	2	45,03	0,185	0,831
Grup İçi	185483,52	764	242,78		
Toplam Kareler	185573,58	766			

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları halo etkisi, sosyo-ekonomik düzeye göre manidar bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(2, 764)}=0,185$ ,  $p>0,01$ ). Alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin (N=201) Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X} = 62,63$ ), orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin (N=230) ortalaması ( $\bar{X} = 63,24$ ) ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin (N=336) ortalaması ( $\bar{X} = 63,47$ ) hemen hemen aynıdır. Başka bir deyişle, öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olarak manidar bir şekilde değişmemektedir.

Üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile devam ettikleri okul türü arasındaki farklılık yapılan bağımsız gruplar t-testi ile tespit edilmiştir.

**Çizelge 13. Öğrencilerin Okul türüne Göre Algıladıkları Halo Etkisi Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması**

Okul Türü	N	Ortalama	S	sd	t	p
Özel	141	63,21	17,01	334	0,345	0,730
Devlet	195	63,82	14,48			

İlköğretim ikinci kademe üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerinin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar okul türüne göre manidar bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(334)}=0,345$ ,  $p>0,05$ ). Özel okula devam eden öğrencilerin algıladıkları halo etkisi ( $\bar{X}=63,21$ ), devlet okuluna devam eden öğrencilerin algıladıkları halo etkisi ( $\bar{X}=63,82$ ) hemen hemen aynı düzeydedir. Bu bulgu ilköğretim 6., 7. ve 8 sınıf öğrencilerinin algıladıkları halo etkisinin okul türüne göre manidar bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin akademik başarı ortalaması (karne not ortalaması) ile "Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin algıladıkları halo etkisi ile akademik başarı ortalamaları arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmaktadır, ( $r=-0,136$ ,  $p < 0,01$ ). Buna göre öğrencilerin akademik başarıları düştükçe algıladıkları halo etkisi artmaktadır.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf SBS puanları ile Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları halo etkisi ile 6. sınıf SBS puanları arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmaktadır, ( $r=-0,204$ ,  $p < 0,01$ ). Aynı şekilde 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları halo etkisi ile 7. sınıf SBS puanları arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmaktadır, ( $r=-0,175$ ,  $p < 0,01$ ). Bu bulgulara göre öğrencilerin SBS puanları düştükçe algıladıkları halo etkisi artmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiş ve yeni araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin onların başarılarını değerlendirirken halo etkisi göstermeleri konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla oluşturulan 38 maddelik Algılanan Halo Etkisi Ölçeği Tokat ilinde bulunan 6 ilköğretim Okulunda öğrenim gören 767 öğrenci deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. Deneme uygulaması sonucunda ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak: Yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı faktör analizi yapılmış, alt boyutlar arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analiziyle ölçeğe ilişkin belirlenen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 3 ilköğretim okulunda 308 kişilik öğrenci grubuna 32 maddelik nihai form uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak da Cronbach alfa ve test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin özelliklerinin betimlenmesi için madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla madde-toplam korelasyon katsayıları ve madde ayırtecdilikleri hesaplanmıştır. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar:

- Her bir maddenin ölçeğin tamamıyla olan ilişkisi oldukça yüksek ve manidar çıkmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüğü özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ölçekte bulunan maddelerin ayırtecdilikleri ise yeterli düzeydedir. Yani her bir madde o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırabilmektedir.
- Ölçekte yer alan maddelerin ölçekle ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna yani kapsam geçerliliğine ilişkin bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır.
- Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin beş temel faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendikten sonra bu faktörler isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü “kişisel özelliklerin etkisi”, ikinci faktörü “ders içi davranışların etkisi”, üçüncü faktörü “ailesel özelliklerin etkisi”, dördüncü faktörü “fiziksel özelliklerin etkisi”, beşinci faktörü ise “genel izlenimin etkisi” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörlerin kendi içinde beklenen uyumu verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.
- Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısı ve alt boyutları belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile bu yapının ne derece doğrulandığı test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulguları ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli olduğunu bir kez daha göstermektedir.
- Nihai ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktörüne ait Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin yüksek olması, her faktörün altında yer alan maddelerin faktörün bütünüyle olan ilişkisinin yeterli olduğunu, ayrıca ölçeğin bütününe ilişkin değerin de yeterli olduğu yani ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin tekrar uygulanması halinde benzer

sonuçları verdiğini yani kararlı ölçme sonuçları verdiğini göstermektedir.

- Ölçeğin uygulamasının kolay ve puanlamasının pratik olması, zaman ve maliyet açısından ise ekonomik olması, kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin" ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde halo etkisine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sonuçlar;

- Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile cinsiyetleri arasında manidar bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin halo etkisine ilişkin algıları kız öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanları sınıf düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin algıladıkları halo etkisi okul türüne (özel, devlet) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi halo etkisine ilişkin algılarını etkilememektedir.
- Öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları halo etkisi arasında negatif yönde manidar bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin başarıları arttıkça halo etkisine ilişkin algıları azalmaktadır.
- Çalışmaya katılan öğrencilerden 8. sınıfa devam eden öğrencileri 6, ve 7. sınıf SBS puanları ile algıladıkları halo etkisi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## Öneriler

“Algılanan Halo Etkisi Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve bu ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili açığa çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin arttırılmasına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yapılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin halo etkisi ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- İlgili araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de halo etkisi ile ilgili çalışmaların çok az olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple, ilgili konudaki araştırmalar, farklı eğitim kademeleri de dikkate alınarak arttırılmalıdır.
- Öğrencilerin halo etkisi ile ilgili algılarının oluşmasında önemli role sahip olan öğretmenlerin de halo etkisi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için ölçekler gereklidir. Benzer çalışma veliler için de gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin halo etkisinin varlığına ilişkin algılarının oluşmasına neden olan etmenler araştırılabilir. Farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir.
- Öğrencilerin algıladıkları halo etkisinin cinsiyete ve başarıya göre farklılaşmasının nedenleri araştırılabilir.
- Bu çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Aynı ölçek geliştirme çalışması ortaöğretim ve yükseköğretim için de gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aamodt, M. G. (1999). *Applied Industrial / Organizational Psychology*. (3. Edition). An International Publishing Company.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. (12. Basım) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. (6. Edition). Newyork: Mc Millan Publishing Company.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Reseach*. London et al.: The Farmer Press.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Ataman, M. (2005). Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. sınıf) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (4. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bagozzi, R. P. (1996). The Role of Arousal in the Creation and Control of the Halo Effect in Attitude Models, *Psychology & Marketing*, 13, 235-264.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma - Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balzer, W., K. ve Sulsky, L., M. (1992). Halo and performance appraisal research: A critical examination. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 975-985.
- Bartlett, C. (1966). The Use of an internal discrimination index in forced-choice scale construction. *Personnel Psychology*, 19, 209-213.

- Bartlett, C. (1983). What's the difference between valid and invalid halo? Forced-choice measurement without forcing a choice. *Journal of Applied psychology*, 68, 218-226.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2003). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. (İkinci Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Beckwith, N. ve Lehmann, D. (1975). The importance of halo effects in multi-attribute attribute attitude models. *Journal of Marketing Research*, 12, 265-275.
- Berman, J. ve Kenny, D. (1976). Correlational bias in observer rating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 263-273.
- Bernardin, H. J. (1977). Behavioral expectation scales versus summated scales: A fairer comparison. *Journal of Applied Psychology*, 62, 422- 427.
- Bernardin, H. J. Ve Walter, C. S. (1977). Effects of rater training and diary keeping on psychometric error in ratings. *Journal of Applied Psychology*, 62, 64-69
- Borman, W. C. (1975). Effects of instructions to avoid halo error on reliability and validity of performance evaluation ratings. *Journal of Applied Psychology*, 66, 556-560.
- Borman, W. C. (1974). The ratings of individuals in organizations: An alternate approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12, 105-124.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. B. ve Ahtola, O. T. (1971). An Expectancy X Value Analysis of the Relationship between Consumer Attitudes and Behavior. Second Annual Conference of Association for Consumer Research, 344-364.

- Cooper, W. H. (1981b). Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin*, 90, 218-244.
- Cooper, W. H. (1981a). Conceptual similarity as a source of illusory halo in job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 66, 302-307.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. (5th edition). New York: Harper & Row, Publishers.
- Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için: Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dennis, I. (2007). Halo Effects in Grading Student Projects. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1169–1176.
- DeCotiis, T. A. (1977). An analysis of the external validity and applied relevance of three rating formats. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 247-266.
- Dion, K., Berscheid, E., ve Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285–290.
- Ebel, R., .L. (1972). *Essential of Educational Measurement*. Englewood Clifss, N.Jersey: Prentice Hall inc.
- Engelhard, G. (1994). Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch model. *Journal of Educetional Measurement*, 31, 93-112.
- English, H. B. ve English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York: Longmans, Green
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. (1. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Feldman, J. M. (1986). A note on the statistical correction of halo error. *Journal of Applied Psychology, 71*, 173–176.
- Ferguson, L. W. (1949). The value of acquaintance ratings in criterion research. *Personnel Psychology, 2*, 93-102.
- Fisicaro, S. A. (1988). A reexamination of the relation between halo error and accuracy. *Journal of Applied Psychology, 73*, 239-244.
- Fisicaro, S. A. ve Lance, C. E. (1990). Implications of three causal models for the measurement of halo error. *Applied Psychological Measurement, 14*, 419-429.
- Freeberg, N. E. (1969). Relevance of rater-ratee acquaintance in the validity and reliability of ratings. *Journal of Applied Psychology, 53(6)*, 518-524.
- Freedman, J.,L., Sears, D.,O. ve Carlsmith, J., M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (4. Baskı). (Çev. Ali Dönmez), Ankara: İmge,
- Froman, R. D. (1976). The Influence of Format Change on the Halo Effect of Student Ratings. The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco, California, April 19-23
- Ghiselli, E. E. ve Brown C. W. (1955). *Personal ve Industrial Psychology*. (First Edition). New York: McGraw-Hill
- Goffin, R. D., Jelley B. R. ve Wagner S. H. (2003). Is Halo Helpful? Effects of Inducing Halo on Performance Rating Accuracy. *Social Behavior and Personality, 31 (6)*, 625-636.
- Goldman, M. Cowles, M. D. ve Florez, C. A. (1983). The halo effect of an initial impression upon speaker and audience. *The Journal of Social Psychology, 120*, 197-201.
- Goodman, S. M. (1950). Forming Impressions of persons from verbal report. Unpublished doctor's thesis, Columbia University.

- Gökçe, E. (1999). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M., Bıçak, B., Nartgün, Z., Çetin, B., Yurdabakan, İ. ve Karaca E. (2008) .*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi,
- Gullickson, A. R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79 (2), 96-100.
- Güneş, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, S. (7-9 Haziran 2001) Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi, 10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Huber, J. ve McCann, J. (1982). The impact of inferential beliefs on product evaluations. *Journal of Marketing Research*, 14, 324-333.
- Ilgen D. R., Barnes-Farrell, J. L. ve Mckellin, D. B. (1993). Performance appraisal process research in the 1980s: What has it contributed to appraisals in use? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 321-368.
- Jacobs, R. ve Kozlowski, S. W. (1985). A closer look at hlo error in performance ratings. *Academy of Management Journal*, 28(1), 201-212.
- Jones, E. E. (1954). Authoritarianism as a determinant of first impression formation. *Journal of Personality*, 23, 107-127.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karakuş, M. A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Değerlendirilmesinde Hale Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karasar, N. (1999 ). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karmel, L. J. (1970). *Measurement and Education in The Schools*. Toronto, Ontario: The Mcmillan Company,
- Kelly, H. H. (1950). The Warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality, 18*, 431-439.
- Kenny, D. and Berman, J. (1980). Statistical approaches to the correction of correlational bias. *Psychological Bulletin, 88*, 288-295
- King, L. M., Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (1980). Halo in a multidimensional forced-choice performance evaluation scale. *Journal of Applied Psychology, 65*, 507-516.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koltuv, B. B. (1962). Some characteristics of Intrajudge trait intercorrelations. *Psychological Monographs, 76* (33), 1-33.
- Kozlowski, S. W. J., ve Kirsch, M. P. (1987). The systematic distortion hypothesis, halo, and accuracy: An individual-level analysis. *Journal of Applied Psychology, 72*, 252-261.
- Kozlowski, S. W. J., Kirsch, M. P., ve Chao, G. T. (1986). Job knowledge, rater familiarity and halo error: An exploration. *Journal of Applied Psychology, 71*, 45-49.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational Testing an Measurement: Classroom application and practice*. NJ: John Wiley & Sonns, Inc.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (7)*, 185-188.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama, Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınları,

- Lachman S. J. ve Bass A. R. A (2001). Direct Study of Halo Effect. *The Journal of Psychology*. 119(6), 535-540.
- Lance, C. E., LaPointe, J. A., ve Fisicaro, S. A. (1994). Tests of three causal models of halo rater error. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 57, 83-96.
- Lance C., E. LaPointe J. A. ve Stewart, A. M. (1994). A Test of the Context Dependency of Three Causal Models of Halo Rater Error. *Journal of Applied Psychology* 79(3), 332-340.
- Landy, F., J., ve Farr, J., L. (1980). Performance rating. *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.
- Landy, D. ve Aronson, E. (1969). The influence of the character of the criminal and his victim on the decisions of simulated jurors. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 141–152.
- Landy, D., ve Sigall, H. (1974). Beauty is talent: Task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 299–304.
- Larose, H. ve Standing, L. (1998). Does the halo effect occur in the elderly? *Social Behavior and Personality*, 26 (2), 147-150.
- Latham, G. P. ve Wexley, K. N. (1981). *Increasing Productivity Through Performance Appraisal*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Linacre, J. M. (2004). A users guide to FACETS: Many-facet Rasch analysis. Chicago: MESA Press.
- Lucker, G. W., Beane, W. E ve Helmreich R. L. (1981). The strength of the halo effect in physical attractiveness research. *Journal of Psychology*, 107, 69-75.
- Marshall, J., .C ve Hales, L. W. (1972). *Essential of Testing*. Massachusetts, California: Addison Wessley Publishing Company,.



MEB (1999). *Çağdaş Öğretmen Profili.(Yayınlanmamış Araştırma Raporu)*. Ankara: MEB EARGED

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education, 120(2)*, 285-297.

Miller, A. G. (1970). Role of physical attractiveness in impression formation. *Psychonomic Science, 19(4)*, 241-243.

Mount, M. K. ve Thompson, D. E. (1987). Cognitive categorization and quality of performance ratings. *Journal of Applied Psychology, 72*, 240-246.

Murphy, K. R. ve Anhalt, R. L. (1992). Is Halo Error a Property of the Rater, Ratees, or the Specific Behaviours Observed. *Journal Of Applied Psychology,77 (4)*, 494-500

Murphy, K. R. ve Balzer, W. K. (1986). Systematic distortions in memory- based behavior ratings and performance evaluations: Consequences for rating accuracy. *Journal of Applied Psychology, 71*, 39- 44.

Murphy, K. R., Jako, R. A. ve Anhalt, R. L. (1993). Nature and consequences of halo error: A critical analysis. *Journal of Applied Psychology, 78*, 218-225.

Murphy, K. R. ve Reynolds, D. H. (1988). Does true halo affect observed halo? *Journal of Applied Psychology, 73*, 235-238.

Nathan, B. R. ve Lord, R. G. (1983). Cognitive categorization and dimensional schemata: A process approach to the study of halo in performance ratings. *Journal of Applied Psychology, 68*, 102-114.

Nathan, B. R. ve Tippins, N. (1990). Thr consequences of halo “error” in performance ratings: A field study of the moderating effects of halo on test validation results. *Journal of Applied Psychology, 75*, 290-296.

Newcomb, T. M. (1931) *An Experiment designed to test the validity of rating technique. Journal of Educational Psychology. 22*, 279-289.

- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 250–256.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (Third Edition). New York: McGraw-Hill.
- O’Neal, E. C. (1971). Influence of Future Choice Importance and arousal upon the halo effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(3), 334-340.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı).Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, F. ve Üzmez, İ., T. (2007). Örgütsel Etkililik Açısından Performans Değerlendirme-İş ve Eğitim Örgütlerinde Performans Değerlendirme Süreci. *Journal of New World Sciences Academy*, 2(1).
- Özoğlu, S. Ç. (1974). *Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,38.
- Öztürk, C. (2004). *Yirmi birinci Yüzyılın Esiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. A. Oktay; O. Orhan; H.Ayhan.(Yayına Hazırlayanlar). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İkinci Baskı. İstanbul: Dem Yayınları,183- 227
- Pulakos, E. D., Schmitt, N. ve Ostroff, C. (1986). A warning about the use of a standard deviation across dimensions within rates to measure halo. *Journal of Applied Psychology*, 71, 29-32.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behaviour*. (10. Edition). Pearson Education International.
- Rogers, E. P. (2005). *Scale Construction and Halo Effect In Secondary Student Ratings of Teacher Performance*. Unpublished Doctor’s thesis.Brigham Young University, Canada.
- Saal, F. E., Downey, R. G. ve Lahey, M. A. (1980). Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin*, 88, 413-428.

- Sapiro, D. ve Tagiuri, R. (1959). Some effects of response inferring personality traits. *Journal of Psychology*, 47, 127-136.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schweder, R. ve D'Andrade, R. (1980). The systematic distortion hypothesis. In R. Schweder ve D. Fiske (Eds.), *New directions for methodology of behavioral science: Fallible judgment in behavioral research* (37-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Solomonson, A. L., ve Lance, C. E. (1997). Examination of the relationship between true and halo error in performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 82, 665-674.
- Spool, T. (1978). Training programs for observers of behavior: A review. *Personnel Psychology*, 31, 883-888.
- Steiner, I. D. (1954). Ethnocentric and tolerance of trait inconsistency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 25-29.
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Forth Edition). MA: Allyn&Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor S. E., Peplau L. A., ve Sears, D. O. (2010). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi
- Taymaz, H. (1974). *Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi,
- Tekindal, S. (1998). *Yazılı Yoklamaların Güvenirliğine Yönelik Bir Araştırma*. Kocaeli: Cem Ofset.
- Thorndike, E.L. (1920). A constant error on psychological rating. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29
- Thorndike, E. L. ve Hagen, E. (1961). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education (Second Edition)*. New York: Wiley.
- Thorndike, R.L. ve Thorndike, R.M. (1997). Reliability. In J.P.Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook (Second Edition)*. Pergamon Press, UK.
- Topal, T. (1999). İlköğretim birinci kademe öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tucker, L. R. ve MacCallum R.C. (1997). *Exploratory Factor Analysis (e-book)*. USA
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Türnüklü, A. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. ( 2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.
- Warren, H. C. (Ed.) (1934). *Dictionary of Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Wolmann, B. B. (Ed.). (1973). *Dictionary Behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold.

## EKLER

### EK 1. ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın:

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin, başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo (hale) etkisinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlayan bir araştırma yapmaktayım. Geliştirilecek olan ölçekte yer alması düşünülen maddelere ilişkin taslak form değerlendirmeniz için ilişikte sunulmuştur. Ölçekte yer alacak maddeler, sizlerin önerileriniz doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Sizden, ölçekte yer alan maddelerin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo (hale) etkisini ölçmede uygun olup olmadıklarına ilişkin değerlendirme yapmanız beklenmektedir. Araştırmanın amacına uygun bulmadığınız ve/veya ifade açısından düzeltilerek ölçekte yer almasını uygun bulduğunuz maddeler için önerilerinizi madde üzerinde veya açıklama sütununda belirtmeniz beklenmektedir. Konuya ilişkin yeni madde önerilerinizi formun en sonunda bırakılan boşluğa not edebilirsiniz. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Betül Karakoç Alatlı  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0 505 526 32 86

e-mail: betulkarakocalatli@gmail.com

## ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken halo (hale) etkisi altında kalabilecekleri durumlar ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Sizden konuya ilişkin aşağıda sıralanan maddelerin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmenizi ifadenin karşısında bulunan “uygun değil” ve “uygun” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtmeniz beklenmektedir.

	Uygun	Uygun Değil	Şu şekilde değiştirilsin
<b>Öğretmenler öğrencilere not verirken (başarılarını değerlendirirken):</b>			
1. Öğrencinin ailesinin okula para yardımı yapmasından etkilenir.			
2. Öğrencinin ailesinin veli toplantılarına katılma durumundan etkilenir.			
3. Öğrencinin ailesinin okulu ziyaret etme durumundan etkilenir.			
4. Öğrencinin ailesinin maddi (ekonomik) durumundan etkilenir.			
5. Öğrencinin annesinin / babasının mesleğinden etkilenir.			
6. Öğrencinin ailesi ile okul dışında görüşme durumundan etkilenir.			
7. Öğrencinin ailesi ile rahat iletişim kurabilme durumundan etkilenir.			
8. Öğrencinin arkadaşları ile iyi geçinme durumundan etkilenir.			
9. Öğrencinin arkadaşlarının derslerine yardım etme durumundan etkilenir.			
10. Öğrencinin arkadaşlarına fiziksel şiddet gösterme durumundan etkilenir.			
11. Öğrencinin etrafındakilere nazik davranma durumundan etkilenir.			
12. Öğrencinin arkadaşları tarafından sevilme durumundan etkilenir.			
13. Öğrencinin gerektiğinde eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmasından etkilenir.			
14. Öğrencinin yardımseverliğinden etkilenir.			
15. Öğrencinin verdiği sözleri yerine getirmesinden etkilenir.			
16. Öğrencinin görgü kurallarına uygun davranmasından etkilenir.			
17. Öğrencinin doğru sözlü olmasından etkilenir.			
18. Öğrencinin sınıfta disipline uygun davranmasından etkilenir.			
19. Öğrencinin arkadaşlarına saygılı davranmasından etkilenir.			
20. Öğrencinin verilen işleri zamanında yapmasından etkilenir.			
21. Öğrencinin okul kurallarına uygun davranmasından etkilenir.			
22. Öğrencinin büyüklerine saygılı davranmasından etkilenir.			
23. Öğrencinin düzgün konuşmasından etkilenir.			
24. Öğrencinin fiziksel görünüşünden etkilenir.			
25. Öğrencinin dış görünümünün temizliğinden etkilenir.			
26. Öğrencinin kıyafetlerinin düzgünlüğünden etkilenir.			
27. Öğrencinin yazısının güzelliğinden etkilenir.			
28. Öğrencinin derse katılımından etkilenir.			
29. Öğrencinin ödevlerini zamanında yapmasından etkilenir.			
30. Öğrencinin verilen sorumlulukları özenli bir şekilde yapmasından			

etkilenir.			
31. Öğrencinin diğer derslerdeki başarısından etkilenir.			
32. Öğrencinin okul eşyalarını özenli kullanmasından etkilenir.			
33. Öğrencinin okula devamından etkilenir.			
34. Öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımından etkilenir.			
35. Öğrencinin ailesi ile bir yakınlığının olmasından etkilenir.			
36. Öğrencinin bir başka öğretmenin çocuğu olmasından etkilenir.			
37. Öğrencinin ders dışında kendisiyle kurduğu ilişkiden etkilenir.			
38. Öğrencinin geçmiş başarılarından etkilenir.			
39. Diğer öğretmenlerin öğrenci hakkındaki fikirlerinden etkilenir.			
40. Okul yönetiminin öğrenci hakkındaki düşüncelerinden etkilenir.			

### Önerilen Madde

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

**EK 2. ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ (DENEME FORMU)**

Değerli Öğrenciler

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken etkisi altında kalabilecekleri durumlar ile ilgili 38 ifadeye yer verilmiştir. Verilen ifadelerin her birini okuyarak seçeneklerden size uygun gelen birini işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada ve bu araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Sizden beklenen, her soruyu dikkatli okuyup değerlendirmeniz ve boş bırakmamanızdır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Betül Karakoç Alatlı

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf ( ) 7.Sınıf ( ) 8. Sınıf ( )



	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin ailesinin...</b>			
1. okula para yardımı yapmasından etkilenir.			
2. düzenli olarak veli toplantılarına katılmasından etkilenir.			
3. sık sık/düzenli olarak okulu ziyaret etmesinden etkilenir.			
4. maddi (ekonomik) durumunun iyi ya da kötü olmasından etkilenir.			
5. (annesinin / babasının) mesleğinden etkilenir.			
6. öğretmen ile akraba/tanıdık olmasından etkilenir.			
7. öğretmen ile rahat iletişim kurabilmesinden etkilenir.			
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin...</b>			
8. arkadaşları ile iyi geçinmesinden etkilenir.			
9. arkadaşlarının derslerine yardım etmesinden etkilenir.			
10. arkadaşlarına fiziksel şiddet göstermesinden etkilenir.			
11. arkadaşları tarafından sevilen bir öğrenci olmasından etkilenir.			
12. arkadaşlarına saygılı davranmasından etkilenir.			
13. etrafındakilere nazik davranmasından etkilenir.			
14. yardımseverliğinden etkilenir.			
15. gerektiğinde eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmasından etkilenir.			
16. verdiği sözleri yerine getirmesinden etkilenir.			
17. dürüstlüğünden etkilenir.			
18. sınıfta disiplin kurallarına uygun davranmasından etkilenir.			
19. verilen işleri zamanında yapmasından etkilenir.			
20. okul kurallarına uygun davranmasından etkilenir.			
21. büyüklerine saygılı davranmasından etkilenir.			
22. düzgün konuşmasından etkilenir.			
23. kendini ifade edebilme becerisinden etkilenir.			
24. fiziksel dış görünüşünden etkilenir.			
25. dış görünümünün temizliğinden etkilenir.			
26. yazısının güzelliğinden etkilenir.			
27. derse katılımından etkilenir.			
28. ödevlerini zamanında yapmasından etkilenir.			
29. verilen sorumlulukları zamanında yerine getirmesinden etkilenir.			
30. diğer derslerdeki başarısından etkilenir.			
31. okul eşyalarını özenli kullanmasından etkilenir.			
32. okula düzenli olarak devamından etkilenir.			
33. ders dışı etkinliklere katılımından etkilenir.			
34. bir başka öğretmenin çocuğu olmasından etkilenir.			
35. ders dışında kendisiyle kurduğu ilişkiden etkilenir.			
36. geçmiş başarılarından etkilenir.			
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrenci ile ilgili...</b>			
37. diğer öğretmenlerin fikirlerinden (görüşlerinden) etkilenir.			
38. okul yönetiminin düşüncelerinden (görüşlerinden) etkilenir.			

### EK 3. ALGILANAN HALO ETKİSİ ÖLÇEĞİ (NİHAİ FORM)

Değerli Öğrenciler

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken etkisi altında kalabilecekleri durumlar ile ilgili 32 ifadeye yer verilmiştir. Verilen ifadelerin her birini okuyarak seçeneklerden size uygun gelen birini işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada ve bu araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Sizden beklenen, her soruyu dikkatli okuyup değerlendirmeniz ve boş bırakmamanızdır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Betül Karakoç Alatlı

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf ( ) 7.Sınıf ( ) 8. Sınıf ( )

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin ailesinin...</b>			
1. okula para yardımı yapmasından etkilenir.			
2. düzenli olarak veli toplantılarına katılmasından etkilenir.			
3. sık sık/düzenli olarak okulu ziyaret etmesinden etkilenir.			
4. maddi (ekonomik) durumunun iyi ya da kötü olmasından etkilenir.			
5. (annesinin / babasının) mesleğinden etkilenir.			
6. öğretmen ile akraba/tanıdık olmasından etkilenir.			
7. öğretmen ile rahat iletişim kurabilmesinden etkilenir.			
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrencinin...</b>			
8. arkadaşları ile iyi geçinmesinden etkilenir.			
9. arkadaşlarının derslerine yardım etmesinden etkilenir.			
10. arkadaşları tarafından sevilen bir öğrenci olmasından etkilenir.			
11. arkadaşlarına saygılı davranmasından etkilenir.			
12. etrafındakilere nazik davranmasından etkilenir.			
13. yardımseverliğinden etkilenir.			
14. gerektiğinde eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmasından etkilenir.			
15. dürüstlüğünden etkilenir.			
16. sınıfta disiplin kurallarına uygun davranmasından etkilenir.			
17. verilen işleri zamanında yapmasından etkilenir.			
18. büyüklerine saygılı davranmasından etkilenir.			
19. düzgün konuşmasından etkilenir.			
20. kendini ifade edebilme becerisinden etkilenir.			
21. fiziksel dış görünüşünden etkilenir.			
22. dış görünümünün temizliğinden etkilenir.			
23. yazısının güzelliğinden etkilenir.			
24. derse katılımından etkilenir.			
25. ödevlerini zamanında yapmasından etkilenir.			
26. verilen sorumlulukları zamanında yerine getirmesinden etkilenir.			
27. okul eşyalarını özenli kullanmasından etkilenir.			
28. ders dışı etkinliklere katılımından etkilenir.			
29. ders dışında kendisiyle kurduğu ilişkiden etkilenir.			
30. geçmiş başarılarından etkilenir.			
<b>Öğretmenler öğrencilerin sınav kâğıtlarını puanlarken öğrenci ile ilgili...</b>			
31. diğer öğretmenlerin fikirlerinden (görüşlerinden) etkilenir.			
32. okul yönetiminin düşüncelerinden (görüşlerinden) etkilenir.			

**EK 4. Madde 10 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,785	,198	,117	,140	,073
12	,780	,206	,105	,110	,091
14	,735	,205	,192	,182	,117
17	,638	,408	,024	,092	,217
11	,624	,049	,333	,133	,163
16	,624	,407	,049	,104	,171
15	,621	,169	,237	,288	,070
21	,582	,214	,113	,307	,162
20	,557	,466	,106	,124	,109
22	,545	,322	,103	,312	,096
8	,527	,107	,308	,080	,242
9	,473	,160	,305	,108	,199
28	,236	,760	,006	,157	,155
29	,303	,721	,029	,152	,148
27	,293	,686	-,013	,087	,130
19	,465	,578	,028	,045	,096
18	,493	,527	,068	,096	,148
23	,281	,430	,182	,271	,077
30	,055	,415	,237	,406	,250
4	,101	-,015	,696	,179	-,008
2	,144	,263	,694	,023	,067
3	,188	,288	,689	,038	,021
1	,063	-,081	,661	,252	,131
5	,140	-,085	,645	,230	,154
6	,143	-,053	,551	,052	,353
7	,330	,244	,469	,039	,159
26	,104	,091	,039	,619	,096
31	,326	,284	,220	,609	,013
33	,131	,225	,194	,550	,236
25	,372	,094	,291	,537	,130
24	,179	-,169	,382	,506	,221
32	,315	,396	,111	,485	,106
38	,219	,243	,125	,097	,709
37	,240	,268	,111	,010	,705
36	,114	,243	,102	,311	,549
35	,184	,145	,198	,322	,528
34	,132	-,175	,408	,267	,522

**Ek 5. Madde 30 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,785	,228	,114	,134	,074
12	,777	,238	,104	,104	,090
14	,734	,231	,190	,176	,119
11	,628	,073	,332	,127	,159
15	,620	,191	,235	,283	,072
17	,620	,436	,028	,090	,217
16	,579	,457	,059	,122	,171
21	,561	,250	,118	,314	,161
20	,534	,491	,110	,123	,110
8	,522	,130	,309	,078	,239
22	,509	,364	,111	,326	,097
9	,467	,179	,307	,105	,197
28	,196	,770	,015	,157	,158
29	,273	,728	,035	,148	,154
27	,242	,714	-,001	,097	,130
19	,441	,595	,031	,042	,099
18	,454	,560	,076	,104	,149
23	,246	,453	,192	,279	,076
2	,140	,258	,695	,013	,065
3	,170	,296	,693	,039	,020
4	,120	-,030	,691	,164	-,008
1	,072	-,087	,661	,247	,130
1	,133	-,073	,650	,234	,148
6	,131	-,036	,558	,058	,343
7	,293	,278	,478	,053	,152
26	,077	,113	,051	,633	,094
31	,325	,285	,222	,599	,018
33	,110	,236	,205	,555	,236
25	,370	,107	,294	,534	,130
24	,196	-,172	,382	,497	,220
32	,287	,414	,118	,491	,112
38	,222	,235	,126	,087	,717
37	,242	,261	,112	,001	,713
36	,091	,254	,114	,316	,547
35	,151	,172	,212	,339	,525
34	,138	-,169	,415	,264	,513

**Ek 6. Madde 20 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,787	,227	,113	,134	,073
12	,780	,237	,102	,105	,090
14	,738	,233	,188	,175	,117
11	,632	,074	,330	,126	,158
15	,623	,192	,234	,282	,071
17	,621	,433	,025	,093	,218
16	,584	,459	,057	,122	,170
21	,557	,240	,114	,321	,167
8	,524	,129	,308	,077	,239
22	,509	,360	,108	,331	,100
9	,469	,178	,305	,106	,198
28	,200	,772	,016	,158	,157
29	,276	,727	,034	,150	,154
27	,246	,716	,000	,098	,129
19	,440	,589	,029	,049	,103
18	,452	,552	,073	,112	,154
23	,249	,452	,191	,281	,077
2	,147	,261	,696	,011	,063
3	,172	,294	,694	,041	,021
4	,121	-,034	,690	,168	-,004
1	,071	-,094	,658	,251	,136
5	,131	-,081	,647	,240	,154
6	,131	-,043	,554	,062	,349
7	,299	,282	,479	,051	,150
26	,079	,114	,050	,630	,093
31	,324	,280	,220	,602	,021
33	,110	,235	,204	,554	,236
25	,372	,106	,292	,533	,131
24	,194	-,179	,378	,501	,225
32	,287	,411	,117	,493	,114
38	,220	,230	,123	,088	,719
37	,246	,265	,110	-,002	,710
36	,091	,254	,113	,314	,547
35	,151	,172	,210	,337	,525
34	,137	-,173	,411	,265	,516

**EK 7. Madde 32 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,791	,227	,113	,112	,080
12	,782	,236	,103	,085	,094
14	,743	,235	,188	,157	,122
11	,635	,070	,331	,118	,158
15	,631	,198	,231	,263	,074
17	,617	,438	,028	,084	,217
16	,577	,469	,058	,120	,164
21	,560	,251	,113	,308	,163
8	,524	,126	,309	,079	,237
22	,509	,378	,106	,322	,092
9	,468	,179	,306	,109	,194
28	,200	,779	,022	,129	,161
27	,234	,735	,001	,104	,119
29	,276	,734	,040	,122	,160
19	,438	,590	,034	,024	,110
18	,448	,559	,077	,099	,153
23	,247	,470	,190	,277	,067
2	,158	,242	,702	-,018	,078
3	,182	,279	,698	,013	,034
4	,129	-,039	,689	,162	-,007
1	,078	-,093	,656	,259	,125
5	,124	-,065	,640	,285	,125
6	,114	-,033	,551	,126	,317
7	,301	,275	,482	,041	,153
26	,082	,150	,043	,635	,069
31	,343	,296	,218	,556	,022
33	,118	,258	,201	,548	,223
24	,191	-,150	,367	,543	,192
25	,378	,131	,284	,537	,114
38	,231	,208	,131	,070	,739
37	,255	,238	,119	-,022	,733
36	,096	,256	,117	,309	,545
35	,149	,184	,209	,360	,510
34	,126	-,158	,406	,326	,483

**EK 8. Madde 34 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,786	,239	,116	,115	,083
12	,775	,265	,108	,082	,074
14	,741	,234	,189	,163	,135
15	,633	,186	,228	,270	,095
11	,630	,079	,339	,125	,148
17	,604	,461	,041	,089	,203
16	,563	,493	,070	,124	,147
21	,554	,261	,120	,312	,150
8	,517	,141	,321	,084	,213
22	,502	,381	,109	,327	,092
9	,461	,182	,315	,117	,187
28	,183	,785	,031	,137	,165
27	,215	,752	,012	,109	,112
29	,262	,728	,046	,133	,182
19	,424	,603	,041	,029	,114
18	,432	,578	,088	,104	,141
23	,238	,462	,191	,285	,076
2	,157	,231	,699	-,014	,076
3	,181	,260	,694	,021	,046
4	,135	-,060	,683	,167	-,006
1	,080	-,110	,660	,267	,110
5	,121	-,056	,648	,287	,074
6	,103	,005	,574	,126	,228
7	,291	,278	,492	,050	,140
26	,078	,151	,047	,638	,044
31	,345	,268	,210	,565	,048
33	,113	,251	,208	,556	,204
24	,196	-,157	,372	,548	,162
25	,379	,113	,284	,545	,118
38	,231	,159	,148	,104	,788
37	,254	,195	,136	,010	,780
36	,086	,248	,139	,330	,530
35	,142	,179	,229	,377	,485



**EK 9. Madde 16 Analiz Dışı Bırakıldıktan Sonra Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu**

Madde No	Faktör				
	1	2	3	4	5
13	,790	,245	,109	,111	,086
12	,775	,269	,103	,081	,078
14	,746	,240	,182	,159	,137
15	,635	,189	,223	,267	,097
11	,634	,083	,334	,122	,150
17	,592	,456	,040	,093	,210
21	,557	,264	,115	,310	,152
8	,518	,143	,317	,084	,216
22	,503	,384	,105	,326	,094
9	,463	,184	,311	,116	,189
28	,181	,787	,028	,137	,168
27	,212	,753	,009	,110	,115
29	,262	,731	,042	,132	,184
19	,425	,607	,037	,027	,117
18	,427	,578	,086	,105	,146
23	,239	,463	,189	,284	,078
2	,163	,232	,698	-,015	,077
3	,187	,263	,692	,019	,046
4	,138	-,061	,683	,168	-,005
1	,085	-,110	,659	,267	,110
5	,122	-,058	,649	,289	,076
6	,100	,001	,575	,130	,231
7	,297	,282	,489	,048	,141
26	,075	,147	,048	,640	,046
31	,354	,274	,205	,560	,046
33	,114	,250	,208	,556	,205
24	,198	-,158	,371	,548	,162
25	,383	,115	,281	,543	,119
38	,231	,159	,145	,103	,788
37	,252	,194	,133	,010	,781
36	,086	,247	,138	,330	,531
35	,140	,177	,229	,378	,487

## EK 10. UYGULAMALARIN YAPILMASINA YÖNELİK İZİN BELGESİ

TC.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.60.13-774.01-  
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

17958

05-10-2011

VALİLİK MAKAMINA  
TOKAT

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı/Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Öğrencisi Betül KARAKOÇ ALATLI, ilimiz merkezindeki ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine “Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği’nin Geliştirilmesi-İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Örneği-” konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel çalışmanın Tokat merkezdeki ilköğretim okullarında uygulama yapılması müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğünde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ALBAYRAK  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
05/10/2011  
Hacı Mehmet KARA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

<b>EĞİTİM</b> <b>%100</b> <b>DESTEK</b>	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Tel : (0356) 214 10 17-170
	Hükümet Konağı Kat 3	Faks : (0356) 214 11 86
	60100 Tokat	İnternet: <a href="http://tokat.meb.gov.tr">http://tokat.meb.gov.tr</a>
	Hizmetçi Eğitim Şubesi	E-mail : <a href="mailto:hizmetci60@meb.gov.tr">hizmetci60@meb.gov.tr</a>