

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ortaöğretim İngilizce Dersi Başarısının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi

Vahdet Nazlım*, Emre Toprak**

Öz

Öğretim programı doğrultusunda yapılan sınavlarda başarının değerlendirilmesinde halo etkisi olabilir. Halo etkisi bireylerin kişi, nesne veya durumlar hakkındaki genel izlenimlerinin, o kişi ya da nesnenin belirli özelliklerine dair değerlendirmelerini etkilemesidir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce ders başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin algıladığı halo etkisinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma, nedensel karşılaştırma modelindedir. Kayseri'deki ortaöğretim öğrencileri araştırmanın evrenini, bu evrenden uygun örnekleme yoluyla seçilen 3100 öğrenci ise örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Algılanan Halo Etkisi Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde normallik incelemeleri yapılmış, betimsel istatistikler ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda algılanan halo etkisinin yüksek olduğu belirlenmiş, cinsiyet, sınıf ve İngilizce dersi notu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Halo etkisi, ölçme, değerlendirme, İngilizce, ortaöğretim

Makale Geçmişi

Geliş: 03/10/2025

Düzeltilme: 28/11/2025

Kabul: 17/12/2025

* Öğretmen, MEB, ORCID: 0009-0004-0229-6674, Kayseri, Türkiye, vahdetnazlim@hotmail.com

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4131-4888, Kayseri, Türkiye, etoprak@erciyes.edu.tr

Atıf için: Nazlım, V. ve Toprak, E. (2025). Ortaöğretim İngilizce dersi başarısının değerlendirilmesinde algılanan halo etkisi. *OJCES*, 3(6), 212-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18016340>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Halo Etkisi

Türk Dil Kurumu (TDK), “hale” kavramını güneş başta olmak üzere yıldızların, özellikle de ayın çevresinde beliren geniş ve aydınlık halka, ayevi, ayla ya da ağıl olarak açıklamaktadır. Yanlılık açısından bakıldığında, değerlendirilen kişinin gerçekte sahip olduğu özelliklerle görünüşü ya da görünür davranışları arasındaki kovaryansı, olduğundan fazla görme eğiliminden kaynaklanan bu problem araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, mantıksal hata (Newcomb, 1931), korelasyonel yanlılık (Berman ve Kenny, 1977), yanıltıcı halo (Cooper, 1981), halo hatası (Feldman, 1986), genelleme hatası (Özgül, 2000), ayla etkisi (Kağıtçıbaşı, 2006), dalgır (Turgut ve Baykul, 2012), izlenim hatası (Kutlu vd., 2017) ve halo etkisi (Thorndike, 1920) bu tanımlamalardan bazılarıdır.

Halo etkisini “dalgır (hareleme)” olarak adlandıran Turgut ve Baykul (2012), bu kavramı öğretmenin öğrenciye ait bir boyutu iyi olarak değerlendirdikten sonra derecelenmeye esas boyutta öğrenci lehine iyiye doğru kayma eğilimi olarak tanımlamıştır. Kutlu ve diğerleri (2017) “ilk izlenim hatası” olarak tanımladıkları hale etkisini öğrencinin göze çarpan olumlu bir özelliğinin, onunla ilgili yapılan değerlendirmeleri etkilemesi şeklinde açıklamıştır. Kağıtçıbaşı (2006), bir kişi ile ilgili edinilen olumlu izlenimlerin oluşturduğu tutum ve bu tutuma bağlı olarak o kişiden beklentilerin etkilenmesini “ayla (hare) etkisi” olarak açıklamıştır. Murphy ve Reynolds (1988) ise halo kavramını gerçek ve gözlenen halo olarak ikiye ayırmıştır. Gerçek halo, bireye ait değerlendirmeye konu olan ve olmayan özelliklerin gerçekten birbirleriyle ilişkili olması, değerlendiricinin bir özelliğe bakarak diğer özellikleri de gerçekte olduğundan daha yüksek puanlama eğilimidir. Cooper (1981) da bu olguyu “yanıltıcı halo olarak tanımlamış ve gerçek halo ile ayırmasına dikkat çekmiştir. İlâveten, halo etkisinin çeşitli bağlamlarda tüm değerlendirmelere nüfuz ettiğini belirtmiş, bu olguyu açıklamak için “yayılan (ubiquitous) halo” ifadesini kullanmıştır.

Farklı tanımlamalar olsa da halo etkisi, bireylerin kişi, nesne veya durumlar hakkındaki genel izlenimlerinin, o kişi ya da nesnenin belirli özelliklerine dair değerlendirmelerini etkilemesi olarak açıklanabilir (Anastasi ve Urbina, 1997; Gronlund, 1976; Pike, 1999). Özellikle bireye ait belirli özelliklerin bilinçaltımızda olumlu izlenim oluşturmasıyla ortaya çıkan halo etkisi o bireye ilişkin genel kanaatimizi de gözlenen birey lehine etkiler. Sanrey ve diğerleri (2021), bu durumu gözlenen bireye ya da nesneye yönelik homojen bir algının oluşmasına neden olan bilişsel yanlılık olarak açıklamaktadır. Bu bilişsel yanlılık bireyin, herhangi bir kişiyi, ürünü ya da markayı eldeki tüm nesnel etkenlerin toplamına dayalı olarak algılamasını engelleyebilmektedir. Burada altı çizilmesi gereken nokta ölçmeye konu olmadığı halde bireyin bir özelliğinden kaynaklı oluşan izlenimin ölçmeye konu olan özelliklerin ölçülmesinde ölçmecinin kararını aynı yönde etkilemesidir (Neugaard, 2025). Bu etki sonucu oluşan hata değerlendiriciler arası güvenilirliği azaltmaktadır (Feldman, 1986).

İngilizce Dersi Başarısının Değerlendirilmesinde Halo Etkisi

Yabancı dil dersleri, doğası gereği ölçme ve değerlendirme açısından diğer derslerden daha karmaşık yapılar barındırmaktadır. İngilizce dersinde öğrenciden yalnızca bilişsel bir çıktı değil, performans, iletişim, tutum, akıcılık, doğallık ve etkileşim gibi çok boyutlu davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu nedenle İngilizce başarısının değerlendirilmesi, diğer birçok dersten daha yüksek düzeyde öznel yargıya dayanmakta ve öğretmen kaynaklı ölçme hatalarına özellikle açık hale gelmektedir.

İngilizce öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının önemli bir bölümü performans değerlendirme niteliği taşır. Konuşma, yazma, telaffuz, tonlama, akıcılık ve iletişimsel yeterlik gibi beceriler, tamamen öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak puanlanmaktadır (Brown, 2004). Bu tür performans görevlerinde, öğretmenin öğrencinin önceki davranışlarına ilişkin genel izlenimleri, değerlendirme süreçlerine doğrudan yansıyabilmektedir. Bu durum, halo etkisinin İngilizce dersinde daha belirgin hale gelmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizce dersi değerlendirmelerinde ortak, evrensel ve nesnel bir standart oluşturmak güçtür. Aynı performans iki farklı öğretmen tarafından değerlendirildiğinde farklı puanlanabilmekte, hatta aynı öğretmen farklı zamanlarda aynı performansa farklı puanlar verebilmektedir (McNamara, 1996). Bu durum, puanlayıcı güvenirliliği açısından önemli bir risk oluşturmakta ve öğretmen yanlılıklarının sonuçlara yansıma ihtimalini artırmaktadır.

İngilizce dersinde dil bilgisi yeterliği dışında özgüven, kaygı, öğretmene yönelik algı ve sınıf içi katılım gibi duyuşsal özellikler de öğrencinin performansına doğrudan etki etmektedir (Horwitz, 2010). Değerlendirici bu duyuşsal özellikleri puanlamaya dâhil etmediğini düşünse bile, bu tür görünür davranışlar öğretmenin zihninde olumlu veya olumsuz izlenimler yaratarak asıl performansın değerlendirilmesini gölgeleyebilir. İlâveten, İngilizce dersinde özellikle sözlü performans ve yazma becerisi değerlendirmeleri çok boyutlu ve karmaşık yapıda olduğundan, öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ne kadar sadık kaldıkları değişebilmektedir. Değerlendirmenin bu kadar öznel ve yoruma dayalı olması, halo etkisinin ortaya çıkmasına uygun bir zemin oluşturmaktadır. Bu nedenlerle İngilizce dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme, diğer derslere kıyasla daha yüksek hata riski taşımakta; öğretmen izlenimleri ve algılarının performans puanlarına yansıma ihtimali artmaktadır.

Halo etkisi, yaklaşık bir asırdır psikoloji ve eğitim bilimlerinde tartışılan önemli bir yanlılık türü olmasına rağmen, özellikle öğretmen değerlendirmelerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmaların büyük bölümü halo etkisini genellikle öğretmenlerin puanlama davranışları, performans değerlendirme süreçleri veya dereceli puanlama anahtarları bağlamında ele almakta; öğrencilerin bu yanlılığı nasıl deneyimlediğine ve yorumladığına ilişkin kanıtlara ise yeterince yer vermemektedir (Feldman, 1986; Murphy & Reynolds, 1988). Bu durum, özellikle ortaöğretim düzeyinde öğretmen değerlendirmelerinin öğrenci başarı, motivasyon ve benlik algısı üzerindeki belirleyici rolü düşünüldüğünde önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Literatürdeki bir diğer eksiklik, halo etkisinin ders bağlamındaki değişken yapısına ilişkindir. Ölçme yanlılıklarının matematik, fen bilimleri veya sosyal bilimlerde nasıl ortaya çıktığını inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu yanlılığın yabancı dil öğrenme ortamlarında, özellikle de İngilizce derslerinde, öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair araştırmalar son derece sınırlıdır. Oysa İngilizce öğretiminde kullanılan performans görevleri, sözlü ifade, konuşma akıcılığı, telaffuz ve yazma becerisi gibi alanlar değerlendirme süreçlerini doğal olarak daha öznel ve yoruma açık hâle getirmektedir. Bu bağlamda İngilizce dersinin kendine özgü değerlendirme yapısı, halo etkisinin ortaya çıkma olasılığını artırmasına rağmen, bu konuya yönelik öğrenci temelli bir araştırma eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaların çoğu halo etkisini kavramsal olarak tanımlamakta, ancak öğrencilerin bu yanlılığın kendi akademik süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin farkındalık düzeylerini, öğretmen tutumlarını nasıl yorumladıklarını ve sosyal/akademik bağlamda hangi faktörlerin bu algıyı şekillendirdiğini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin halo etkisine ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumu gibi değişkenler açısından incelenmesi, alanyazında henüz sistematik biçimde ele alınmamış bir başka boyuttur. Bu araştırma hem öğrenci algılarını merkeze alması hem de İngilizce dersinin değerlendirme yapısına özgü riskleri dikkate alması bakımından literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle

araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisi nasıldır?
2. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi İngilizce dersi notlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin incelendiği bu araştırma, nedensel karşılaştırma modelindedir. Nedensel karşılaştırma araştırması doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri saptamaya yönelik, bağımsız değişkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edilmediği bir model olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Nedensel karşılaştırma modeli ile halo etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde MEB'e bağlı liselerdeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle Kayseri iline bağlı merkez ilçelerdeki altı farklı lisede öğrenim gören 1754'ü (%56.6) kız 1346'sı (%43.4) erkek olmak üzere toplam 3100 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 1164'ü (%37.5) 9. sınıfta, 873'ü (%28.2) 10. sınıfta, 953'ü (%30.7) 11. sınıfta ve 110'u (%3.5) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilerin demografik bilgilerini ve İngilizce dersindeki başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi durumunu ve boyutunu belirlemeye yönelik olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği" olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu forma araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı ve İngilizce dersi notu değişkenleri Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi bu değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği, Alatl (2012) tarafından ortaokul 6, 7, ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek üçlü likert şeklinde derecelenebilen 32 maddeden oluşan beş faktörlü yapıya sahiptir. Bu faktörler kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi ve genel izlenim etkisi şeklindedir. Orijinal ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı, faktörler için sırasıyla .90, .85, .81, .74, .75 ölçeğin tamamı için ise

.94 bulunmuştur. Mevcut araştırmada Cronbach alfa katsayısı, faktörler için sırasıyla .86, .83, .80, .76, .79 ölçeğin tamamı için ise .89 hesaplanmıştır.

Orijinal ölçek ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olup, ortaöğretim öğrencileri için kullanmadan önce örnekleme uygunluğu açısından incelenmiştir. Bu incelemede dil, içerik ve yaş açısından uygunluk iki ölçme değerlendirme uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından teyit edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan 32 maddeli beş boyutlu faktör yapısının doğrulanması amacıyla 332 kişilik örneklem üzerinde DFA uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce uç değerler, kayıp veriler ve normal dağılım durumu kontrol edilmiş, bu varsayımlar karşılanmıştır. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımı Mardia katsayısı ile incelenmiş, çok değişkenli çarpıklık değeri ($b_{1,p}$) ve basıklık değeri ($b_{2,p}$) kritik sınırlar içerisinde kalmıştır. Mardia'nın normalize edilmiş basıklık değeri 5'in altında olduğundan ($z < 5$), verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Kline, 2016). Veri analizinde LISREL kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilen formunda yer alan maddeler ile maddelerin ölçtüğü yapı arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri hem t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş hem de tüm faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2004). Bu nedenle, ölçekte yer alan toplam 32 maddenin puanlarının hipotez edildiği gibi Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin yapısını ölçtüğü, bir diğer ifade ile ölçeğin faktöriyel geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu, yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), artık ortalamaların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fit Index, NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index; CFI), tutarlı uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) ve tutarlı standart uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne İlişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi*	Mükemmel uyum ölçütü	Kabul edilebilir uyum ölçütü	Araştırma bulgusu	Sonuç
χ^2		$p > .05$	$p < .05$	Uyumsuz
χ^2/sd	0-2	2-3	7.12	Uyumsuz
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	Kabul edilebilir uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Kabul edilebilir uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Mükemmel uyum
PGFI	0 (uyum yok); 1 (mükemmel uyum)		.62	Mükemmel uyum
PNFI	0 (uyum yok); 1 (mükemmel uyum)		.74	Mükemmel uyum

*(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 1 incelendiğinde ki kare değerinin anlamlı olduğu ve χ^2/sd değerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri dışında yer aldığı görülmektedir. Buna karşın RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerleri model için kabul edilebilir uyum ölçütlerinde yer alırken; CFI, PGFI ve PNFI değerleri model

için mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Örneklem büyüdükçe ki-kare analizi sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Yapılan birçok DFA’da örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normal olup, bu durum çalışmaların çoğunda tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu bulgulardan hareketle modelin veri tarafından doğrulandığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin demografik bilgileri “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla, İngilizce dersindeki başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi “Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği” ile toplanmıştır. MEB’e bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) dairesinden alınan veri toplama izni ve Erciyes Üniversitesi’nden alınan Etik Kurul İzni sonrası gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama aracının içeriği ile ilgili yazılı ve sözlü bilgilendirmede bulunulmuştur. 18 yaş altındaki tüm katılımcılar için veli onamı alınmıştır. Eksik ve/veya hatalı doldurulan 72 form araştırma verilerinden çıkarılmıştır.

Veri Analizi

Algılanan halo belirlemek amacıyla betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği ortalama, medyan ve mod değerlerinin karşılaştırılması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi ve histogram grafiklerinin görsel olarak değerlendirilmesi yoluyla belirlenmiştir (Can, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tüm bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş ve homojenlik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Bu nedenlerle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan analizler SPSS 25.00 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlerin sırasıyla verilmiştir. Öğrencilerin toplam halo etkisi algısı ve alt boyutlara yönelik algısı incelenmiştir. Halo etkisine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce Başarısının Değerlendirilmesinde Algıladıkları Halo Etkisi Genel Düzeyi

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	3100	7.00	21.00	20.03	7.03
Ders içi davranışların etkisi	3100	10.00	30.00	12.99	3.73
Ailesel özelliklerin etkisi	3100	7.00	18.00	16.10	4.13
Fiziksel özelliklerin etkisi	3100	6.00	15.00	11.54	4.07
Genel izlenim etkisi	3100	4.00	9.00	5.82	2.11
Toplam halo etkisi	3100	32.00	96.00	66.49	17.71

Tablo 2’de en düşük yedi en yüksek 21 puanın alınabileceği kişisel özelliklerin etkisi alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 10.00, en yüksek puan 21.00 olmuş; ortalama puan 20.03 standart sapma ise 7.03 olarak belirlenmiştir. Buna göre algılanan halo etkisinde kişisel özelliklerin etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde sırasıyla algılanan halo etkisinde ders içi davranışların etkisinin düşük, ailesel özelliklerin etkisinin yüksek, fiziksel özelliklerin etkisinin yüksek, genel izlenim

etkisinin düşük olduğu ve algılanan toplam halo etkisinin ortalama düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce Başarısının Değerlendirilmesinde Algıladığı Halo Etkisi Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Kişisel özelliklerin etkisi	Kız	1754	20.32	7.19	2.69*	.01
	Erkek	1346	19.64	6.80		
Ders içi davranışların etkisi	Kız	1754	13.16	3.75	2.92*	.00
	Erkek	1346	12.76	3.70		
Ailesel özelliklerin etkisi	Kız	1754	16.35	4.14	3.79*	.00
	Erkek	1346	15.78	4.10		
Fiziksel özelliklerin etkisi	Kız	1754	11.62	4.09	1.23	.22
	Erkek	1346	11.44	4.04		
Genel izlenim etkisi	Kız	1753	5.88	2.14	1.84	.07
	Erkek	1346	5.74	2.06		
Toplam halo etkisi	Kız	1754	67.34	17.96	3.08*	.00
	Erkek	1346	65.38	17.33		

Tablo 3, algılanan halo etkisinin, fiziksel özelliklerin etkisi ve genel izlenim etkisi boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Kişisel özelliklerin etkisi boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 20.32 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 19.64 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 2.69$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde kişisel özelliklerin etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Ders içi davranışların etkisi boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının 13.16 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 12.76 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 2.92$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde ders içi davranışların etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının 16.35 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 15.78 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 3.79$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde ailesel özelliklerin etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Toplam halo etkisinde, kız öğrencilerin ortalamasının 67.34 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 65.38 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 3.08$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade

etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin toplam halo etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin sınıfa göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıfına Göre Algıladığı Halo Etkisi Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Sınıf	N	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	19.55	6.89
	10. sınıf	873	20.25	7.06
	11. sınıf	953	20.14	7.08
	12. sınıf	110	22.38	7.30
Ders içi davranışların etkisi	9. sınıf	1164	12.90	3.60
	10. sınıf	873	13.06	3.69
	11. sınıf	953	12.84	3.80
	12. sınıf	110	14.60	4.37
Ailesel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	16.05	4.02
	10. sınıf	873	15.90	4.13
	11. sınıf	953	16.11	4.23
	12. sınıf	110	18.10	3.95
Fiziksel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	11.28	3.91
	10. sınıf	873	11.67	4.14
	11. sınıf	953	11.49	4.12
	12. sınıf	110	13.73	4.13
Genel izlenim etkisi	9. sınıf	1163	5.75	1.99
	10. sınıf	873	5.82	2.15
	11. sınıf	953	5.78	2.17
	12. sınıf	110	6.76	2.17
Toplam halo etkisi	9. sınıf	1164	65.54	16.82
	10. sınıf	873	66.72	18.03
	11. sınıf	953	66.38	18.05
	12. sınıf	110	75.59	18.29

Tablo 4'te algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22.38 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20.25 ortalama ile 10. sınıf, 20.14 ortalama ile 11. sınıf ve 19.55 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 14.60 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13.06 ortalama ile 10. sınıf, 12.90 ortalama ile 9. sınıf ve 12.84 ortalama ile 11. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18.10 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16.11 ortalama ile 11. sınıf, 16.05 ortalama ile 9. sınıf ve 15.90 ortalama ile 10. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13.73 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11.67 ortalama ile 10. sınıf, 11.49 ortalama ile 11. sınıf ve 11.28 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Genel izlenim etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 6.76 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5.82 ortalama ile 10. sınıf, 5.78 ortalama ile 11. sınıf ve 5.75 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalamasının 75.59 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 66.72 ortalama

ile 10. sınıf, 66.38 ortalama ile 11. sınıf ve 65.54 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin sınıfına göre algıladığı halo etkisi düzeyinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıfına Göre Algıladığı Halo Etkisi Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
Kişisel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	928.91	3	309.63	6.29*	.00	12. sınıf
	Grup içi	152370.53	3096	49.21			>
	Toplam	153299.44	3099				9. 10. 11. sınıf
Ders içi davranışların etkisi	Gruplar arası	322.45	3	107.48	7.75*	.00	12. sınıf
	Grup içi	42931.25	3096	13.86			>
	Toplam	43253.71	3099				9. 10. 11. sınıf
Ailesel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	474.86	3	158.28	9.32*	.00	12. sınıf
	Grup içi	52535.64	3096	16.96			>
	Toplam	53010.50	3099				9. 10. 11. sınıf
Fiziksel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	621.96	3	207.32	12.61*	.00	12. sınıf
	Grup içi	50890.71	3096	16.43			>
	Toplam	51512.67	3099				9. 10. 11. sınıf
Genel izlenim etkisi	Gruplar arası	104.25	3	34.75	7.85*	.00	12. sınıf
	Grup içi	13694.71	3095	4.42			>
	Toplam	13798.96	3098				9. 10. 11. sınıf
Toplam halo etkisi	Gruplar arası	10199.27	3	3399.75	10.94*	.00	12. sınıf
	Grup içi	961865.61	3096	310.68			>
	Toplam	972064.89	3099				9. 10. 11. sınıf

Tablo 5'te algılanan halo etkisinin, kişisel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 6.29$; $p < .05$), ders içi davranışların etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 7.75$; $p < .05$), ailesel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 9.32$; $p < .05$), fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 12.61$; $p < .05$), genel izlenim etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 7.85$; $p < .05$) ve toplam halo etkisinde hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 10.94$; $p < .05$) gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin sınıfı açısından kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi, genel izlenim etkisi boyutlarında ve toplam halo etkisinde puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, farkın 12. sınıfta olan öğrencilerle 9, 10 ve 11. sınıfta olan öğrenciler arasında olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bu bulguya göre 12. sınıfta olan öğrencilerin kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi, genel izlenim etkisi ve toplam halo etkisi algısı, 9, 10 ve 11. sınıfta olan öğrencilerden yüksektir. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin İngilizce dersi notuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notuna Göre Algıladığı Halo Etkisi Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	İngilizce dersi notu	N	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	0-49	413	18.79	6.73
	50-59	474	19.62	7.06
	60-69	513	20.15	6.91
	70-84	762	19.87	7.00
	85-100	938	20.85	7.13
Ders içi davranışların etkisi	0-49	413	12.33	3.71
	50-59	474	12.77	3.77
	60-69	513	12.97	3.60
	70-84	762	13.05	3.61
	85-100	938	13.34	3.85
Ailesel özelliklerin etkisi	0-49	413	15.23	4.05
	50-59	474	15.60	4.13
	60-69	513	15.93	4.04
	70-84	762	16.19	4.02
	85-100	938	16.76	4.20
Fiziksel özelliklerin etkisi	0-49	413	11.07	3.95
	50-59	474	11.30	4.08
	60-69	513	11.57	4.05
	70-84	762	11.44	4.03
	85-100	938	11.93	4.14
Genel izlenim etkisi	0-49	413	5.59	2.04
	50-59	474	5.69	1.99
	60-69	513	5.95	2.19
	70-84	761	5.74	2.05
	85-100	938	5.97	2.17
Toplam halo etkisi	0-49	413	63.03	16.83
	50-59	474	64.99	17.53
	60-69	513	66.59	17.51
	70-84	762	66.31	17.32
	85-100	938	68.86	18.27

Tablo 6’da algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20.85 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20.15 ortalama ile 60-69, 19.87 ortalama ile 70-84, 19.62 ortalama ile 50-59 ve 18.79 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13.34 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13.05 ortalama ile 70-84, 12.97 ortalama ile 60-69, 12.77 ortalama ile 50-59 ve 12.33 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16.76 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16.19 ortalama ile 70-84, 15.93 ortalama ile 60-69, 15.60 ortalama ile 50-59 ve 15.23 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11.93 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11.57 ortalama ile 60-69, 11.44 ortalama ile 70-84, 11.30 ortalama ile 50-59 ve 11.07 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Genel izlenim etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5.97 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5.95 ortalama ile 60-69, 5.74 ortalama ile 70-84, 5.69 ortalama ile

50-59 ve 5.59 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalamasının 68.86 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 66.59 ortalama ile 60-69, 66.31 ortalama ile 70-84, 64.99 ortalama ile 50-59 ve 63.03 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi notuna göre algıladığı halo etkisi düzeyinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notuna Göre Algıladığı Halo Etkisi Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İngilizce dersi notu	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
Kişisel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	1370.22	4	342.55	6.97*	.00	85-100
	Grup içi	151929.21	3095	49.08			>
	Toplam	153299.44	3099				0-49, 50-59
Ders içi davranışların etkisi	Gruplar arası	319.96	4	79.99	5.76*	.00	70-84, 85-100
	Grup içi	42933.74	3095	13.87			>
	Toplam	43253.71	3099				0-49
Ailesel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	858.01	4	214.50	12.73*	.00	70-84>0-49,
	Grup içi	52152.48	3095	16.85			85-100>0-49,
	Toplam	53010.50	3099				50-59, 60-69
Fiziksel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	269.18	4	67.29	4.06*	.00	85-100
	Grup içi	51243.49	3095	16.55			>
	Toplam	51512.67	3099				0-49
Genel izlenim etkisi	Gruplar arası	62.49	4	15.62	3.51*	.00	85-100
	Grup içi	13736.47	3094	4.44			>
	Toplam	13798.96	3098				0-49
Toplam halo etkisi	Gruplar arası	11301.68	4	2825.42	9.10*	.00	85-100
	Grup içi	960763.20	3095	310.42			>
	Toplam	972064.89	3099				0-49, 50-59

Tablo 7’de algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 6.97$; $p < .05$), ders içi davranışların etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 5.76$; $p < .05$), ailesel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 12.73$; $p < .05$), fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 4.06$; $p < .05$), genel izlenim etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 3.51$; $p < .05$) ve toplam halo etkisinde hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 9.10$; $p < .05$) gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi notu açısından kişisel özelliklerin etkisi boyutunda puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerle 0-49 ve 50-59 olan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin kişisel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 ve 50-59 olan öğrencilerden yüksektir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 0-49 olan öğrencilerin ders içi davranışların etkisi algısı, 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşüktür. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 70-84 olan öğrencilerin ailesel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden, 85-100 olan öğrencilerin algısı ise 0-49, 50-59 ve 60-69 olan öğrencilerden yüksektir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin fiziksel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden yüksektir. Genel izlenim etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin genel izlenim etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden yüksektir. Toplam halo etkisinde İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin toplam halo etkisi algısı, 0-49 ve 50-59 olan öğrencilerden yüksektir. Ancak fark

anamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, İngilizce ders başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin algıladığı halo etkisini incelemek ve bu etkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin algıladığı toplam halo etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra algılanan halo etkisinde cinsiyet, sınıf ve İngilizce dersi notu açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonuçları, halo etkisinin öğrenci başarısı değerlendirme süreçlerinde karmaşık ve çok boyutlu bir bilişsel yanlılık olduğunu, bu yanlılığın birçok değişkenle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Karakuş, 2008; Jacobs ve Kozlowski, 1985).

Pekcan'a (2019) göre öğrencinin cinsiyeti, derse katılım düzeyi, akademik başarı ortalaması, ailesinin sosyoekonomik statüsü ve okul ortamı öğretmenlerin değerlendirmelerinde halo etkisini artırabilir. Öğretmen öğrenci ilişkisi açısından ise öğretmenin öğrenciyi tanıma süresi ve geçen sürede o öğrenciye dair oluşan genel izlenimi, öğretmenin değerlendirme süreçlerini etkileyebilir (Jacobs ve Kozlowski, 1985). Bu durumda öğrenci, gerçek performansının üzerinde bir sınav puanı elde edebilir. Malouff (2008) ise öğretmenin ölçme değerlendirmeye konu olan özelliklerden çok daha farklı nedenlerden ötürü öğrencisine gerektiğinden daha yüksek notlar verebildiğini öne sürmektedir. Bu nedenler, öğrencinin çok kibar olması, önceki sınavlarda ya da diğer derslerde başarılı olması, derslerine ilgili davranması, belirli bir cinsiyete ya da etnik kökene sahip olması, fiziksel görünümü ve giyimi açısından takdir görmesi, zeki ve disiplinli görünmesi, konuşması ve davranması, öğretmenin ya da bir meslektaşının yakını olması şeklinde sıralanabilir.

Cinsiyet temelli farklılıklar incelendiğinde, kız öğrencilerin algıladığı halo etkisinin kişisel özellikler, ders içi davranışlar, ailesel özellikler, genel izlenim etkisi alt boyutlarında ve toplam halo etkisinde erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Alatlının (2012) çalışmasında geliştirdiği Algılanan Halo Etkisi Ölçeği uygulamasında da benzer şekilde ortaya çıkmış, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre halo etkisini algılama düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak mevcut çalışmanın aksine, Alatlının çalışmasında, erkek öğrencilerin algıladığı halo etkisi, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan Pekcan'ın (2019) çalışmasında cinsiyet değişkeninin halo etkisi algısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Karakuş da (2008), çalışmasında öğrencilerin ders başarısını değerlendirirken, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninden kaynaklı halo etkisinde kalmadıkları ve yanlı değerlendirmelerde bulunmadıklarını vurgulamaktadır.

Mevcut çalışmada, algılanan halo etkisinde hem toplam halo etkisi hem de tüm alt boyutlar açısından sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalaması olan 12. sınıf öğrencileri, tüm sınıf düzeyleri arasında en yüksek halo etkisi algısına sahip gruptur. Bu durum, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin ailesel, kişisel ve fiziksel özellikler ya da ders içi davranış yönünden halo etkisiyle değerlendirme yapma eğiliminde olabileceğine dair algılarının anlamlı biçimde alt sınıflardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa Alatlın (2012) tarafından geliştirilen Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin uygulandığı çalışmada, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, halo etkisi algısının gelişimsel süreçte yaşla birlikte artabileceğini ya da eğitim kademelerine bağlı olarak öğrencilerin öğretmen algılarının farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Ortaokul düzeyindeki

öğrenciler ile lise son sınıf öğrencileri arasındaki bilişsel, sosyal ve akademik farklar, öğretmenlerin değerlendirmelerini algılama biçimlerinin değişmesine yol açmış olabilir.

Mevcut çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri, öğrencinin İngilizce dersi ortalama başarı puanı ile algılanan halo etkisi düzeyi arasındaki ilişkidir. Özellikle 85-100 puan aralığında yer alan öğrencilerin verdiği yanıtlardan elde edilen toplam halo etkisi puan ortalaması tüm değişken grupları arasında en yüksek düzeydedir. Bu durum yüksek başarı gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin sınav değerlendirme sürecinde nesnel ölçütlerden çok genel olumlu izlenimlere dayanarak not verdikleri algısına daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra ortalama halo etkisi puanı, 70-84, 60-69, 50-59, 40-49 aralığına doğru giderek düşmektedir. Genel olarak bu kademeli düşüş, başarı düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin algıladığı öğretmen değerlendirmesine yansıyan halo etkisinin artmasıyla açıklanabilir. Sonuçlar, öğrencilerin sınav sorularına verdikleri yanıtlar notlandırılırken, öğretmenlerin genel ders başarılarından etkilenerek daha öznel ve yanlı kararlar verdiklerine dair güçlü bir kanaate sahip olduklarını, dolayısıyla başarısı yüksek öğrencilerin, öğretmenin halo etkisine daha fazla maruz kaldıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, halo etkisini Türkiye’de ilk inceleyen araştırmacılarından biri olan Karakuş’un (2008) çalışmasında, değerlendirici ile değerlendirilen arasındaki tanışıklık ile kişisel önyargı etkisinin daha güçlü algılandığını belirtmiştir. Bu durum halo etkisinin güçlü bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Karakuş (2008), ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde halo etkisine maruz kalıp kalmadığını, performans değerlendirmesi ile algı arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı test ederek araştırmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirdiği notlar ile aynı öğrenci çalışmalarını değerlendiren anonim üç değerlendiricinin notları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin verdikleri puanlar ile diğer değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasındaki farkın, öğretmenlerin sınav değerlendirmelerinin algılarıyla istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Karakuş’un (2008) bulgularına göre, öğretmenler isimli değerlendirmede öğrenciyi tanımanın etkisiyle daha yüksek puan vermiştir. Bu bulgu, öğretmenin öğrenciyi tanımasıyla oluşabilen olumlu genel izlenim ve dolayısıyla halo etkisinin ölçme nesnelliğini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Sanrey ve diğerleri (2021), öğretmenlerin daha önce başarılı olduğunu düşündükleri öğrencilere ilişkin yargılarının daha kesin ve homojen olduğunu, bu durumun da halo etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Yani bir öğrencinin geçmişte gösterdiği başarı, öğretmenin sonraki değerlendirmelerinde belirleyici olabilmekte ve öğretmenin öğrenciyi “zaten başarılı” olarak kodladığında yargı kesinliğinin arttığı, halo etkisinin de güçlenebildiği görülmektedir.

Malouff ve diğerleri (2013) öğrencilerin sözlü sunum performanslarının yazılı çalışmalara verilen puanları etkilediğini ve önceki olumlu izlenimlerin sonraki değerlendirmeyi anlamlı şekilde etkileyebildiğini deneysel olarak ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin İngilizce başarısı değerlendirmelerinde de kendini gösterebilmektedir. Çünkü yazılı anlatım ve konuşma becerileri gibi daha öznel ölçütlerin devreye girdiği anlarda öğretmen izlenimleri ağırlık kazanabilmektedir. Knight (1923) çalışmasında, değerlendiricinin değerlendirilenle tanışıklığı arttıkça halo etkisinin de büyüdüğünü belirtmiştir. İlgili araştırmada 1042 öğretmenin, kendilerini uzun süredir tanıyan ve farklı sürelerde birlikte çalıştıkları yöneticiler tarafından değerlendirilmesi analiz edilmiş ve tanıdıklık arttıkça değerlendirmelerin daha olumlu ve daha az ayrıntılı olduğunu belirlemiştir (Knight, 1923). Nisbett ve Wilson (1977), halo etkisinin bilinçdışı olarak işlediğini ve bireylerin bu etkiden habersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarında, aksanlı konuşan aynı öğretmenin sıcak ve dostça davranışları sergilediği durumda öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Nisbett ve Wilson (1977), bu durumun sadece öğretmenin sunum tarzı ile ilgili değil, aynı zamanda

fiziksel görünümü, jest ve mimikleri ve aksanına ilişkin yargıları olumlu yönde değiştirdiğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler, ders başarıları değerlendirmelerinde net ölçütlerin olmadığı durumlarda öğretmenlerin daha çok öznel değerlendirmelere göre not verdiklerini hissetmektedir. Dennis'in (2007) çalışmasında, değerlendiriciler projelerin farklı bölümlerini benzer notlarla değerlendirme eğilimi göstermişlerdir. Bu durum, öğretmenin öğrencinin bir performansını genel başarı göstergesi olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde mevcut çalışmada da öğrenciler, öğretmenlerinin, önceki öğrenci başarılarını referans alarak oluşan halo etkisiyle son performanslara da aynı yönde not verdiklerini düşünüyor olabilir. Dolayısıyla, açık ölçüt ve düzey tanımlarını içermesi nedeniyle rubrikler, yanlışlığı sınırlamak adına önemlidir. Bu konu ile ilgili alanyazınla tutarlı olarak, ne kadar yapılandırılmamış ve genel ölçüt varsa o kadar yüksek halo riski vardır denilebilir. Bu bağıntı, öğretmenlerin İngilizce yazılı ve sözlü performanslarını değerlendirirken rubrik kullanması, her beceri alt boyutunu ayrı ayrı puanlaması ve rubrik düzeylerini öğrencilerle önceden paylaşması gibi yöntemlerin, öğrencilerin algıladığı halo etkisini somut olarak azaltabileceğini desteklemektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma 3100 ortaöğretim öğrencinin oluşturduğu geniş bir örneklem grubuyla öğrencilerin algıladıkları halo etkisinin demografik değişkenlere göre farklılaşma oranlarını ortaya koyarken, Gökcel'in (2007) çalışmasında ise halo etkisini azaltmaya yönelik olarak, 126 lisans öğrencisinin katılımıyla deneysel bir müdahalenin etkisi test edilmiştir. Bu farklılığa karşın, her iki çalışma da farklı yöntemlerle halo etkisinin eğitim anlamında hem ölçülebilir hem de önlenabilir bir yanlılık türü olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, kendi performanslarını değerlendirme süreçlerine dâhil edilmeleri de nesnelliğin artırılmasına katkı sağlayabilir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri, öğrencilere kendi başarılarını daha tarafsız bir şekilde analiz etme fırsatı sunarak öğretmen yanlılığını azaltabilir (Behrmann, 2019). Standartlaştırılmış değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasında net ve yapılandırılmış ölçütlerin belirlenmesi halo etkisinin oluşmasına yol açan değerlendirici önyargılarının en aza indirgenmesine yardımcı olacaktır (Huang vd., 2023; Kim, 2020). Özellikle rubrik kullanımı değerlendirmede halo etkisinden kaynaklı hataları azaltıp öğrenci başarısının daha adil bir şekilde yansıtılmasında önemlidir (Behrmann, 2019). Çünkü değerlendirmelerdeki tutarsızlık, öğretmenlerin halo etkisine maruz kalmalarına neden olabilir (Behrmann, 2019). Bu konuda Schmidt ve diğerlerinin (2023) çalışması sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken genellikle geçmiş başarılarına veya kişilik özelliklerine dayanarak yanlı kararlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, objektif değerlendirme standartlarının önemini artırmaktadır.

Eğitim ve farkındalık programları kapsamında öğretmenlerin halo etkisini fark etmeleri ve bunun önüne geçmeleri için eğitim programları düzenlenmelidir. Gabrieli vd. (2021) öğretmenlere yanlılıkları azaltma teknikleri konusunda eğitim verilmesini önermektedir. Halo etkisini, öğretmen eğitimi bağlamında ele alan Behrmann (2019) ise öğretmenlerin bu bilişsel yanlılığın farkında olmalarının, değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Böylece özellikle araştırmaya dayalı eğitimler ile öğretmenlerin bilişsel yanlılıkları fark etmeleri ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli hareket etmeleri sağlanabilir. Bu konuda iyi bir örnek Gökcel'in (2007) tez çalışmasında halo etkisini azaltmaya yönelik özgün bir müdahale programı olarak geliştirdiği kaynak izleme eğitimidir (Source Monitoring Training). Bu eğitimde öğretmenlerin bilgi kaynaklarını nasıl ayırt edebilecekleri ve hangi bilgilerin özgül davranış gözlemlerinden hangilerinin de genel izlenime dayalı olduğunu fark etmelerine odaklanılmıştır.

Teknoloji destekli değerlendirme uygulamaları açısından ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha objektif sonuçlar elde etmek gelişen teknoloji ile mümkün hale gelmektedir. Otomatik puanlama sistemleri, bilgisayar destekli değerlendirme araçları ve yapay zekâ tabanlı ölçme sistemleri, öğretmen yanlılığını en aza indirerek öğrenci performanslarını nesnel olarak değerlendirebilir (Gabrieli vd., 2021). Yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, öğrenci yanıtlarını analiz ederek objektif değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır. Son olarak öğretmenlerin kendi değerlendirme süreçlerini düzenli olarak gözden geçirmeleri ve yanlılıklarının farkında olmaları, halo etkisini azaltmada etkili bir strateji olabilir. Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini analiz etmeleri ve geriye dönük olarak incelemeleri, bilinçsiz önyargıları fark etmelerini sağlayabilir (Thorndike, 1920). Bu tür önlemlere başvurulması, öğretmenlerin daha adil değerlendirme yapabilmesi ve öğrencilerin algıladığı halo etkisini azaltmak adına bu çalışmayla da desteklenmektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına, değerlendirme süreçlerinin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak örneklemin oldukça büyük olmasına rağmen sadece Kayseri ili merkez ilçelerinden seçilmesi ve sosyoekonomik profilin bir ölçüt olarak kullanılmaması, sonuçların Türkiye evrenine genellenmesini sınırlamaktadır. Bağımsız değişkenlerden biri olan İngilizce dersi başarı notuna ilişkin veriler öğrencilerin öz bildirimleriyle toplanmıştır. Bu nedenle oluşabilecek ölçüm hatası riski araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak değerlendirilmelidir. Son olarak, araştırmada cinsiyet, sınıf ve İngilizce ders notu değişkenleri açısından halo etkisi algısı düzeyine yönelik karşılaştırmalı incelemelerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak bu farklılıkların etki büyüklüğü küçüktür. Bu nedenle yapılan yorumlar için bu sınırlılık dikkate alınmalıdır.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

- Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.04.2023 tarih ve 157 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir

Kaynaklar

- Alatlı, B. K. (2012). *Başarının değerlendirilmesinde algılanan halo etkisi ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Tez no. 302876) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7. baskı). Pearson Prentice Hall.
- Behrmann, L. (2019). The halo effect as a teaching tool for fostering research-based learning. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 433-441. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.433>
- Berman, J. S. ve Kenny, D. A. (1977). Correlation bias: Not gone and not to be forgotten. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(12), 882-887. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.12.882>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychology Bulletin*, 90(2), 218-224. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.218>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Dennis, I. (2007). Halo effects in grading student projects. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1169-1176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1169>
- Feldman, J. M. (1986). A note on the statistical correction of halo error. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 173-176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.1.173>
- Gabrieli, G., Lee, A., Setoh, P. ve Esposito, G. (2021). An analysis of the generalizability and stability of halo effect during the Covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631871>
- Gökcel, H. İ. (2007). *The effectiveness of source monitoring training in reducing halo effect and negativity bias in a performance appraisal setting*. (Tez no. 387679) [Yüksek Lisans tezi, Koç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching* (3. baskı). Macmillan Publishing.
- Huang, J., Peng, Y. ve Zheng, K. (2023). A study on the influence of halo effect: teaching evaluation in junior and senior high schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 117-124. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12404>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Jacobs, R. ve Kozlowski S. W. J. (1985). A closer look at halo error in performance ratings. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 201-212. <https://doi.org/10.5465/256068>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). Evrim Yayınevi.
- Karakuş, M. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde hale etkisi. (Tez No. 232006) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kim, H. (2020). Effects of rating criteria order on the halo effect in L2 writing assessment: A many-facet rasch measurement analysis. *Language Testing in Asia*, 10(16), 120-135. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00115-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). Guilford Press.
- Knight, F. B. (1923). The effect of the "acquaintance factor" upon personal judgements. *Journal of Educational Psychology*, 14(3), 129-142. <https://doi.org/10.1037/h0073148>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Malouff, J. (2008). Bias in grading. *College Teaching*, 56(3), 191-192. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Malouff, J. M., Emmerton, A. J. ve Schutte, N. S. (2013). The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology*, 40(3), 233-237. <https://doi.org/10.1177/0098628313487425>
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Addison Wesley Longman.
- Murphy, K. R. ve Reynolds, D. H. (1988). Does true halo affect observed halo? *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 235-238. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.235>

- Neugaard, B. (2025), Halo effect. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/halo-effect>
- Newcomb, T. (1931). An experiment designed to test the validity of a rating technique. *Journal of Educational Psychology*, 22(4), 279-289. <https://doi.org/10.1037/h0070737>
- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler* (4. baskı). PDREM Yayınları.
- Pekcan, N. (2019). Algılanan halo etkisinin hiyerarşik doğrusal modelleme ile incelenmesi (Tez no. 580721) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pike, G. R. (1999). The constant error of the halo in educational outcomes research. *Research in Higher Education*, 40(1), 61-86. <https://doi.org/10.1023/A:1018774311468>
- Sanrey, C., Bressoux, P., Lima, L. ve Pansu, P. (2021). A new method for studying the halo effect in performance ratings. *Educational Psychology*, 40(5), 660-678. <https://doi.org/10.1111/bjep.12385>
- Schmidt, F. T. C., Kaiser, A. ve Retelsdorf, J. (2023). Halo effects in grading: An experimental approach. *Educational Psychology*, 43 (2-3), 246-262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2194593>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Allyn and Bacon.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecinde eşit olarak katkı sağlamıştır.

RESEARCH

Open Access

The Perceived Halo Effect in the Assessment of High School English Achievement

Vahdet Nazlım*, Emre TOPRAK**

Abstract

The assessment of success in exams administered in accordance with the curriculum may be influenced by the halo effect. The halo effect is defined as the phenomenon in which an individual's overall impression of a person, object, or situation exerts influence on their evaluation of a specific characteristic. The objective of this study is to ascertain the halo effect perceived by students in the assessment of their English course achievement and to examine this phenomenon in relation to various variables. The present study employs a causal comparative model. The population of the study consists of secondary school students in Kayseri, and the sample is composed of 3,100 students selected from this population through convenience sampling. The Perceived Halo Effect Scale was utilized as the data collection instrument. In the subsequent data analysis, the normality of the data was examined, and descriptive statistics, along with parametric tests, were utilized. The study's findings indicated a robust and statistically significant halo effect, with notable variations observed across gender, grade level, and English course grades. Consequently, the study yielded recommendations for educators, families, and policymakers.

Keywords: Halo effect, assessment, evaluation, English, secondary education

Makale Geçmişi

Geliş: 03/10/2025

Düzeltilme: 28/11/2025

Kabul: 17/12/2025

* Teacher, MEB, ORCID: 0009-0004-0229-6674, Kayseri, Türkiye, vahdetnazlim@hotmail.com

** Doç. Dr., Erciyes University, ORCID: 0000-0002-4131-4888, Kayseri, Türkiye, etoprak@erciyes.edu.tr

For Citation: Nazlım, V. ve Toprak, E. (2025). The perceived halo effect in the assessment of high school English achievement. *OJCES*, 3(6), 212-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18016340>

Article supplement information: This study is derived from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Introduction

Halo Effect

The Turkish Language Association (TDK) defines the concept of "halo" as a wide and bright ring appearing around the Sun, stars, and especially the Moon, also referred to as moon halo, lunar halo. Conversely, in terms of bias, this phenomenon, which arises from the propensity to exaggerate the correlation between the evaluated individual's true characteristics and their physical appearance or observable behaviors, has been delineated by researchers in diverse ways. For instance, Newcomb (1931) characterized this issue as a logical fallacy. Berman and Kenny (1977) referred to it as a form of correlational bias, while Cooper (1981) termed it the "imaginary halo." Feldman (1986) designated it as the halo error, Özgüven (2000) identified it as a generalisation error, Kağıtçıbaşı (2006) named it the "ayla effect," Turgut and Baykul (2012) referred to it as the halo effect, and Kutlu et al. (2017) described it as impression bias. The most prominent contributor to this concept, Thorndike (1920), termed it the "halo effect."

Turgut and Baykul's (2012) seminal study characterized the halo effect as the tendency for an educator to offer more favorable ratings on additional dimensions of a student following a positive evaluation of a particular aspect of that student. Kutlu et al. (2017) defined the halo effect, also referred to as the first impression error, as the influence of a student's salient positive characteristics on subsequent evaluations. Kağıtçıbaşı (2006) described the influence of positive impressions formed about a person on attitudes and the expectations arising from these attitudes as the ayla effect. Murphy and Reynolds' seminal 1988 study advanced the field by distinguishing between two forms of the concept of halo: the true halo and the observed halo. True halo refers to the authentic correlation between the traits under evaluation and the other traits of the individual, whereas observed halo refers to the evaluator's tendency to rate other traits of that person higher than they actually are based on a single observed trait. Cooper (1981) defined this phenomenon as the illusory halo, emphasizing the distinction between it and the true halo. Additionally, he noted that the halo effect permeates all evaluations in various contexts and used the term "ubiquitous halo" to describe this phenomenon.

Despite the plethora of definitions, the halo effect can be delineated as the influence of individuals' overall impression of a person, object, or a situation on their evaluations of specific characteristics of that person or object (Anastasi & Urbina, 1997; Gronlund, 1976; Pike, 1999). The halo effect, which manifests particularly when certain traits of an individual create a positive subconscious impression, also influences our overall perception of that individual in a favorable way. Sanrey et al. (2021) characterize this phenomenon as a cognitive bias that results in the formation of a homogeneous perception of the observed individuals or objects. This cognitive bias has the potential to hinder an individual's ability to perceive any person, product, or brand based on the aggregate of all available objective factors. It is noteworthy that a particular trait, despite not being the object of measurement, can influence the evaluator's perception of the traits being assessed in a similar manner (Neugaard, 2025). Consequently, this phenomenon compromises inter-rater reliability (Feldman, 1986).

The Halo Effect in Evaluating English Course Success

By its very nature, the foreign language course is characterized by the presence of more complex structures in terms of assessment and evaluation in comparison to other school subjects. In the context of English courses, students are expected to demonstrate not only cognitive outcomes but also multidimensional behaviors such as performance, communication, attitude, fluency, spontaneity, and

interaction. Consequently, the evaluation of English course accomplishment is more dependent on subjective assessment than in many other subjects and is particularly vulnerable to measurement errors induced by the instructor.

A considerable proportion of the instruments utilized in the context of English language instruction are performance assessments. Speech skills, including but not limited to speaking, writing, pronunciation, intonation, fluency, and communicative competence, are assessed entirely based on the teacher's observations (Brown, 2004). In tasks that are performance-based, a teacher's general impressions of a student's previous behavior may directly influence the evaluation process. This phenomenon is particularly salient in the context of English language instruction. Furthermore, establishing a uniform, universal, and objective standard for English language assessments is challenging. It has been demonstrated that the same performance may be evaluated differently by two different teachers, and even the same teacher may assign different scores to the same performance at different times (McNamara, 1996). This scenario presents a substantial risk with respect to rater reliability, thereby amplifying the probability that teacher biases will be manifest in the outcomes.

In the context of English language instruction, the influence of affective factors on student performance is a multifaceted phenomenon. In addition to grammatical competence, factors such as self-confidence, anxiety, perceptions of the instructor, and classroom participation have been shown to directly impact student achievement (Horwitz, 2010). Even if the evaluator believes that these affective characteristics are not included in the scoring process, such observable behaviors may create positive or negative impressions in the teacher's mind and thereby compromise the evaluation of the actual performance. Moreover, given the multifaceted and intricate nature of the assessment of oral performance and writing skills in English classes, there is considerable variability in the extent to which teachers adhere to the established evaluation criteria. The subjective and interpretive nature of these assessments engenders a favorable environment for the manifestation of the halo effect. Consequently, assessment and evaluation in English classes carry a higher risk of error compared to other subjects, and the likelihood that teacher impressions and perceptions will be reflected in performance scores increases.

Despite the extensive discourse on the halo effect as a form of bias within the domains of psychology and educational sciences over the past century, there remains a paucity of studies that specifically examine how students perceive teacher evaluations. A significant proportion of contemporary research analyzes the halo effect within the framework of teachers' rating practices, performance assessment procedures, or rubric-based assessments. However, these studies offer scant evidence concerning how students themselves experience and interpret this bias (Feldman, 1986; Murphy & Reynolds, 1988). This situation indicates a substantial gap, particularly given the pivotal role of teacher evaluations in influencing secondary school students' achievement, motivation, and self-perception. Another lacuna in the extant literature pertains to the variable nature of the halo effect across different course contexts. While there are extant studies that examine how measurement biases emerge in mathematics, science, or the social sciences, research on how this bias is perceived by students in foreign language learning environments, particularly in English classes, is extremely limited. However, performance tasks employed in English instruction—including oral expression, speaking fluency, pronunciation, and writing—inevitably render the assessment processes more subjective and susceptible to interpretation. In this context, the unique assessment structure of English courses increases the likelihood of the emergence of halo effect. However, there is a noticeable lack of student-based research on this issue.

Furthermore, while extant studies have conceptualized the halo effect, they have not adequately addressed the students' level of awareness regarding its impact on their academic processes, how they interpret teacher attitudes, and which social or academic factors shape these perceptions. Consequently, an examination of students' perceptions of the halo effect in relation to variables such as gender, grade level, and achievement represents an additional dimension that has not yet been systematically addressed in the extant literature. The objective of this study is to address a significant gap in the extant literature by focusing on student perceptions and taking into account the assessment-related risks inherent in English courses. From this vantage point, the objective of the present study is twofold. Firstly, it seeks to identify the halo effect perceived by secondary school students in the evaluation of their English course achievement. Secondly, it will examine this effect in relation to various variables. The objective of the present study is to provide responses to the following sub-questions:

1. How do secondary school students perceive the halo effect in the evaluation of their English course achievement?
2. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on gender?
3. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on their grades?
4. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on their English course scores?

Method

Research Model

The present study employs a causal comparative research model to examine the halo effect perceived by secondary school students in the evaluation of their English course achievement. Causal comparative research is defined as a model aimed at identifying the variables that influence the causes of a naturally occurring situation or event, in which the independent variables are not controlled by the researcher (Büyüköztürk et al., 2015). The causal comparative model was employed to examine the presence of significant differences between the groups with regard to the halo effect.

Population and Sample

The population of the study consists of students in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Kayseri province during the 2022–2023 academic year. The study's sample included a total of 3,100 students, with 1,754 (56.6%) being female and 1,346 (43.4%) being male. These students were selected through convenience sampling from six secondary schools located in the central districts of Kayseri. Of the students, 1,164 (37.5%) are in the 9th grade, 873 (28.2%) are in the 10th grade, 953 (30.7%) are in the 11th grade, and 110 (3.5%) are in the 12th grade.

Data Collection Tools

The study's data collection process involved the implementation of two instruments: the Personal Information Form and the Perceived Halo Effect in Achievement Assessment Scale. These instruments were designed to ascertain the demographic characteristics of the students and to ascertain the presence and extent of the halo effect they perceived in the evaluation of their English course achievement.

Personal Information Form

The researchers developed this form. Student gender, grade, and English course grade variables were collected using a Personal Information Form. The halo effect perceived by students was examined comparatively based on these variables.

Perceived Halo Effect Scale for Evaluating Success

The Perceived Halo Effect Scale was developed by Alatlı (2012) for students studying in the 6th, 7th, and 8th grades of primary school. The scale has a five-factor structure consisting of 32 items rated on a three-point Likert scale. These factors are the effect of personal characteristics, the effect of in-class behaviors, the effect of familial characteristics, the effect of physical characteristics, and the effect of overall impression. For the original scale, the Cronbach's alpha coefficients were found to be .90, .85, .81, .74, and .75 for the factors, respectively, and .94 for the scale as a whole. And in the present study, the Cronbach's alpha coefficients were calculated as .86, .83, .80, .76, and .79 for the factors, respectively, and .89 for the overall scale.

The original scale was developed for middle school students and was examined for sample suitability before use. In this examination, the suitability of the content in terms of language, content, and age was confirmed by two measurement and evaluation experts and two Turkish language teachers. To validate the five-dimensional factor structure consisting of 32 items that was revealed through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on a sample of 332 participants. Prior to conducting the analysis, the presence of outliers, missing data, and normality were examined, and these assumptions were met. Furthermore, the multivariate normality assumption was examined using the Mardia coefficient, and the multivariate skewness value ($b1,p$) and kurtosis value ($b2,p$) were found to be within critical limits. Given that Mardia's normalized kurtosis value was below 5 ($z < 5$), it can be concluded that the data met the assumption of multivariate normality (Kline, 2016). The data analysis was conducted using LISREL. The standardized factor loadings between the items included in the developed form of the scale and the construct measured by these items were found to be statistically significant based on their t values, and all factor loadings were above .30 (Büyüköztürk, 2004). Therefore, it can be stated that the scores of the 32 items included in the scale measure the structure of the Perceived Halo Effect Scale as hypothesized. In summary, the scale has achieved factorial validity.

The results of the CFA indicate that the following fit indices were examined: the chi-square (χ^2) fit, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Root Mean Square Residual (RMR), the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), the Goodness of Fit Index (GFI), the Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), the Normed Fit Index (NFI), the Non-Normed Fit Index (NNFI), the Comparative Fit Index (CFI), the Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI), and the Parsimony Normed Fit Index (PNFI). The findings that were obtained are presented in Table 1.

Table 1. CFA Fit Indices for the Perceived Halo Effect Scale

Fit index*	Perfect fit criterion	Acceptable fit criterion	Research findings	Conclusion
χ^2		$p > .05$	$p < .05$	Incompatible
χ^2/sd	0-2	2-3	7.12	Incompatible
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable

GFI	≥ .90	≥ .85	.85	Acceptable
AGFI	≥ .90	≥ .85	.86	Acceptable
NFI	≥ .95	≥ .90	.90	Acceptable
NNFI	≥ .95	≥ .90	.91	Acceptable
CFI	≥ .95	≥ .90	.91	Perfect
PGFI	0 (no fit); 1 (perfect fit)		.62	Perfect
PNFI	0 (no fit); 1 (perfect fit)		.74	Perfect

*(Çokluk, Şekercioğlu & Büyükköztürk, 2010).

The results presented in Table 1 indicate that the chi-square statistic is statistically significant, and the χ^2/sd value does not fall within acceptable limits. However, the RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, NFI, and NNFI values fall within the acceptable fit criteria for the model, whereas the CFI, PGFI, and PNFI values indicate an excellent level of model fit. As the sample size increases, the probability of a significant chi-square analysis increases (Büyükköztürk et al., 2004). In many cases, a significant p-value due to a large sample size is considered normal, and this is generally accepted in most studies (Manyuk et al., 2010). In light of these findings, it can be concluded that the model has been validated by the data.

Data Collection

A comprehensive set of demographic data concerning the students was obtained via a Personal Information Form. The extent to which the halo effect influenced the evaluation of their English course performance was subsequently assessed through the implementation of the Perceived Halo Effect in the Evaluation of Achievement Scale. Following the acquisition of data collection permission from the Research, Competition, and Social Activities (AYSE) Department affiliated with the Ministry of National Education (MEB) and approval from the Ethics Committee of Erciyes University, students who voluntarily participated in the study were informed both in writing and orally about the aim of the study and the data collection instruments. Parental consent was obtained for all participants under the age of 18. A total of 72 forms that were either incomplete or had been incorrectly completed were removed from the research data.

Data Analysis

The employment of descriptive and comparative statistical techniques was necessary in order to determine the perceived halo effect. The assessment of whether the variables employed in the data analysis exhibited a normal distribution entailed a multifaceted approach. This approach involved a meticulous comparison of the mean, median, and mode values. Additionally, an examination of the skewness and kurtosis coefficients was conducted. Finally, a visual evaluation of the histogram graphs was conducted to ensure comprehensive evaluation of the data (Can, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007). After meticulous examination of the evidence, it was determined that the data were normally distributed. Furthermore, the homogeneity of variance was subjected to rigorous scrutiny, and the findings substantiated the initial hypothesis, thereby validating the assumption. Due to the aforementioned reasons, parametric tests were utilized in the analyses. The analyses were conducted using SPSS 25.00.

Findings

The findings obtained from the study are presented in accordance with the sub-questions of the research. The present study examined students' overall perception of the halo effect and their perceptions of its sub-dimensions. The minimum and maximum scores, as well as the mean and standard deviation values related to the halo effect, were calculated. The results of this study are presented in Table 2.

Table 2. Overall Level of the Perceived Halo Effect in the Evaluation of Students' English Achievement

Factors	N	Min.	Max	X	Sd
Personal characteristics effect	3100	7.00	21.00	20.03	7.03
In-class behavior effect	3100	10.00	30.00	12.99	3.73
Familial characteristics effect	3100	7.00	18.00	16.10	4.13
Physical characteristics effect	3100	6.00	15.00	11.54	4.07
Overall impression effect	3100	4.00	9.00	5.82	2.11
Total halo effect	3100	32.00	96.00	66.49	17.71

As illustrated in Table 2, the Personal Characteristics Effect sub-dimension, which ranges from 7 to 21, exhibited a mean score of 20.03 and a standard deviation of 7.03. Consequently, it can be posited that the influence of personal attributes on the perceived halo effect is significant. Conversely, the findings suggest that the impact of in-class behaviors on the perceived halo effect is minimal, while the effects of familial characteristics and physical characteristics are substantial. The effect of overall impression is negligible, and the overall perceived halo effect exceeds the mean level.

The findings related to the independent samples t-test analysis conducted to reveal gender-based differences in the perceived halo effect regarding the evaluation of English achievement are provided in Table 3.

Table 3. Independent Samples T-Test Results on Gender Differences in Students' Perceived Halo Effect in the Evaluation of English Achievement

Factors	Gender	N	X	Sd	t	p
Personal characteristics effect	Female	1754	20.32	7.19	2.69*	.01
	Male	1346	19.64	6.80		
In-class behavior effect	Female	1754	13.16	3.75	2.92*	.00
	Male	1346	12.76	3.70		
Familial characteristics effect	Female	1754	16.35	4.14	3.79*	.00
	Male	1346	15.78	4.10		
Physical characteristics effect	Female	1754	11.62	4.09	1.23	.22
	Male	1346	11.44	4.04		
Overall impression effect	Female	1753	5.88	2.14	1.84	.07
	Male	1346	5.74	2.06		
Total halo effect	Female	1754	67.34	17.96	3.08*	.00
	Male	1346	65.38	17.33		

As demonstrated in Table 3, the analysis reveals that there is no statistically significant disparity between males and females with respect to the dimensions of physical characteristics, effect, and overall impression effect of the perceived halo effect. In the personal characteristics effect sub-dimension, the mean score for female students is 20.32, compared to 19.64 for male students. The findings of the independent samples t-test indicated a statistically significant discrepancy in the mean scores of the groups ($t(3098) = 2.69$, $p < .05$). This finding suggests that female students exhibit a heightened

perception of the impact of personal characteristics within the halo effect compared to their male counterparts. While the observed discrepancy is statistically significant, its effect size ($d = .01$) is considered negligible, indicating that its practical significance is limited.

In the in-class behaviors effect dimension, the mean score for female students is 13.16, whereas the mean score for male students is 12.76. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 2.92$; $p < .05$). This finding suggests that female students' perceptions of the impact of classroom behaviors on the halo effect are more pronounced than those of male students. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

In the familial characteristics effect dimension, the mean score for female students is 16.35, while the mean score for male students is 15.78. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 3.79$; $p < .05$). This finding suggests that female students exhibit heightened perceptions of the influence of familial characteristics on the halo effect compared to their male counterparts. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

In the total halo effect, the mean for female students was 67.34, and the mean for male students was 65.38. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 3.08$; $p < .05$). This finding indicates that female students' perceptions of the total halo effect exceed those of their male counterparts. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

The results of the one-way ANOVA employed to examine grade-level differences in terms of students' perceived halo effect in the evaluation of their English course achievement are presented in Tables 4 and 5.

Table 4. *N, X and Sd Values of Students' Perceived Halo Effect Scores by Their Level of Grade*

Factors	Grade	N	X	Sd
Personal characteristics effect	9 th Grade	1164	19.55	6.89
	10 th Grade	873	20.25	7.06
	11 th Grade	953	20.14	7.08
	12 th Grade	110	22.38	7.30
In-class behavior effect	9 th Grade	1164	12.90	3.60
	10 th Grade	873	13.06	3.69
	11 th Grade	953	12.84	3.80
	12 th Grade	110	14.60	4.37
Familial characteristics effect	9 th Grade	1164	16.05	4.02
	10 th Grade	873	15.90	4.13
	11 th Grade	953	16.11	4.23
	12 th Grade	110	18.10	3.95
Physical characteristics effect	9 th Grade	1164	11.28	3.91
	10 th Grade	873	11.67	4.14
	11 th Grade	953	11.49	4.12
	12 th Grade	110	13.73	4.13

Overall impression effect	9 th Grade	1163	5.75	1.99
	10 th Grade	873	5.82	2.15
	11 th Grade	953	5.78	2.17
	12 th Grade	110	6.76	2.17
Total halo effect	9 th Grade	1164	65.54	16.82
	10 th Grade	873	66.72	18.03
	11 th Grade	953	66.38	18.05
	12 th Grade	110	75.59	18.29

As indicated in Table 4, the highest mean score of 22.38 was observed among 12th grade students in the dimension of the effect of personal characteristics. This was followed by 10th grade students with a mean score of 20.25, 11th grade students with a mean score of 20.14, and 9th grade students with a mean score of 19.55. In the dimension of in-class behavior effect, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 14.60. This was followed by 10th grade students, with a mean of 13.06, 9th grade students, with a mean of 12.90, and 11th grade students, with a mean of 12.84. In the dimension of the familial characteristics effect, the highest mean score was observed among 12th grade students with 18.10, followed by 11th grade students with 16.11, 9th grade students with 16.05, and 10th grade students with 15.90. In the dimension of the physical characteristics effect, the highest mean score was observed among 12th grade students with 13.73, followed by 10th grade students with 11.67, 11th grade students with 11.49, and 9th grade students with 11.28. In the overall impression effect dimension, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 6.76. This was followed by 10th grade students, with a mean of 5.82, 11th grade students, with a mean of 5.78, and 9th grade students, with a mean of 5.75. In terms of the total halo effect, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 75.59. This was followed by 10th grade students, with a mean of 66.72, 11th grade students, with a mean of 66.38, and 9th grade students, with a mean of 65.54.

The findings of the analysis of variance regarding differences in students' perceived halo effect levels according to their grades are presented in Table 5.

Table 5. Results of the Analysis of Variance Regarding Students' Perceived Halo Effect by Their Level Of Grade

Factors	Grade	SS	Sd	MS	F	p	Scheffe
Personal characteristics effect	Between groups	928.91	3	309.63	6.29*	.00	12th grade
	Within groups	152370.53	3096	49.21			>
	Total	153299.44	3099				9th, 10th, 11th
In-class behavior effect	Between groups	322.45	3	107.48	7.75*	.00	12th grade
	Within groups	42931.25	3096	13.86			>
	Total	43253.71	3099				9th, 10th, 11th
Familial characteristics effect	Between groups	474.86	3	158.28	9.32*	.00	12th grade
	Within groups	52535.64	3096	16.96			>
	Total	53010.50	3099				9th, 10th, 11th
Physical characteristics effect	Between groups	621.96	3	207.32	12.61*	.00	12th grade
	Within groups	50890.71	3096	16.43			>
	Total	51512.67	3099				9th, 10th, 11th
Overall impression effect	Between groups	104.25	3	34.75	7.85*	.00	12th grade
	Within groups	13694.71	3095	4.42			>
	Total	13798.96	3098				9th, 10th, 11th

Total halo effect	Between groups	10199.27	3	3399.75	10.94*	.00	12th grade
	Within groups	961865.61	3096	310.68			>
	Total	972064.89	3099				9th, 10th, 11th

As demonstrated in Table 5, the F values calculated for the perceived halo effect were statistically significant at the .05 level across grade levels as personal characteristics effect ($F(3,3096) = 6.29$; $p < .05$), in-class behaviors effect ($F(3,3096) = 7.75$; $p < .05$), familial characteristics effect ($F(3,3096) = 9.32$; $p < .05$), physical characteristics effect ($F(3,3096) = 12.61$; $p < .05$), overall impression effect ($F(3,3096) = 7.85$; $p < .05$), and total halo effect ($F(3,3096) = 10.94$; $p < .05$). These findings indicate significant differences among the groups.

As illustrated in Table 5, a discrepancy in mean scores is evident across various dimensions of students' characteristics, including personal attributes, in-class conduct, familial background, physical characteristics, overall impression, and the total halo effect. This variation is observed between 12th-grade students and students in grades 9, 10, and 11. The findings of the study indicate that 12th-grade students exhibited higher perceptions of the impact of personal characteristics, in-class behaviors, familial characteristics, physical characteristics, overall impression, and total halo effect compared to students in grades 9, 10, and 11. However, although the differences were statistically significant, the small effect size ($\eta^2 = .01$) indicates that the practical significance of this difference is low.

The results of the one-way ANOVA conducted to examine differences in students' perceived halo effect in the evaluation of English achievement according to their English course grades are presented in Tables 6 and 7.

Table 6. *N, X and Sd Values of Students' Perceived Halo Effect Scores According to Their English Course Grade.*

Factors	English course grade	N	X	Sd
Personal characteristics effect	0-49	413	18.79	6.73
	50-59	474	19.62	7.06
	60-69	513	20.15	6.91
	70-84	762	19.87	7.00
	85-100	938	20.85	7.13
In-class behavior effect	0-49	413	12.33	3.71
	50-59	474	12.77	3.77
	60-69	513	12.97	3.60
	70-84	762	13.05	3.61
	85-100	938	13.34	3.85
Familial characteristics effect	0-49	413	15.23	4.05
	50-59	474	15.60	4.13
	60-69	513	15.93	4.04
	70-84	762	16.19	4.02
	85-100	938	16.76	4.20
Physical characteristics effect	0-49	413	11.07	3.95
	50-59	474	11.30	4.08
	60-69	513	11.57	4.05
	70-84	762	11.44	4.03
	85-100	938	11.93	4.14
Overall impression effect	0-49	413	5.59	2.04
	50-59	474	5.69	1.99
	60-69	513	5.95	2.19

	70-84	761	5.74	2.05
	85-100	938	5.97	2.17
Total halo effect	0-49	413	63.03	16.83
	50-59	474	64.99	17.53
	60-69	513	66.59	17.51
	70-84	762	66.31	17.32
	85-100	938	68.86	18.27

As indicated by the data presented in Table 6, the highest mean score was observed among students who received an English course grade of 85–100, with a mean score of 20.85. This was followed by students who received an English course grade of 60–69, with a mean score of 20.15; 70–84, with a mean score of 19.87; 50–59, with a mean score of 19.62; and 0–49, with a mean score of 18.79. In the dimension of the impact of classroom behaviors, the highest mean score belongs to students with an English course grade of 85-100, with a score of 13.34. This is followed by students with an English course grade of 70-84, with a score of 13.05; 60-69, with a score of 12.97; 50-59, with a score of 12.77; and 0-49, with a score of 12.33. In the dimension of the influence of familial characteristics, the highest mean score belongs to students whose English course grade is 85-100 with a score of 16.76, followed by students whose English course grade is 70-84 with 16.19, 60-69 with 15.93, 50-59 with 15.60, and 0-49 with 15.23. In the dimension of the influence of physical characteristics, the highest mean score belongs to students whose English course grade is 85-100 with 11.93, followed by students whose English course grade is 60-69 with 11.57, 70-84 with 11.44, 50-59 with 11.30, and 0-49 with 11.07. In the dimension of the overall impression effect, the highest mean score was observed among students with an English course grade of 85-100, with a score of 5.97. This was followed by students with an average grade of 5.95 and 60-69, 70-84 with a score of 5.74, 50-59 with a score of 5.69, and 0-49 with a score of 5.59. In the context of the total halo effect, the highest mean score was observed among students with an English course grade of 85-100, achieving a mean score of 68.86. This was followed by students with an English course grade of 60-69, who attained a mean score of 66.59, those with a grade of 70-84, who achieved a mean score of 66.31, those with a grade of 50-59, who attained a mean score of 64.99, and finally, those with a grade of 0-49, who achieved a mean score of 63.03.

The findings of the analysis of variance examining differences in students' perceived halo effect according to their English course grades are presented in Table 7.

Table 7. Results of the Analysis of Variance for Students' Perceived Halo Effect According to English Course Grades

Factors	English course grade	SS	Sd	MS	F	p	Scheffe
Personal characteristics effect	Between groups	1370.22	4	342.55	6.97*	.00	85-100
	Within groups	151929.21	3095	49.08			>
	Total	153299.44	3099				0-49, 50-59
In-class behavior effect	Between groups	319.96	4	79.99	5.76*	.00	70-84, 85-100
	Within groups	42933.74	3095	13.87			>
	Total	43253.71	3099				0-49
Familial characteristics effect	Between groups	858.01	4	214.50	12.73*	.00	70-84>0-49,
	Within groups	52152.48	3095	16.85			85-100>0-49,
	Total	53010.50	3099				50-59, 60-69
Physical characteristics effect	Between groups	269.18	4	67.29	4.06*	.00	85-100
	Within groups	51243.49	3095	16.55			>
	Total	51512.67	3099				0-49

Overall impression effect	Between groups	62.49	4	15.62	3.51*	.00	85-100
	Within groups	13736.47	3094	4.44			>
	Total	13798.96	3098				0-49
Total halo effect	Between groups	11301.68	4	2825.42	9.10*	.00	85-100
	Within groups	960763.20	3095	310.42			>
	Total	972064.89	3099				0-49, 50-59

The findings in Table 7 indicate that the F values calculated for the perceived halo effect were statistically significant at the .05 level across English course grade groups: personal characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 6.97$; $p < .05$), in-class behaviors effect ($F_{(3,3096)} = 5.76$; $p < .05$), familial characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 12.73$; $p < .05$), physical characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 4.06$; $p < .05$), overall impression effect ($F_{(3,3096)} = 3.51$; $p < .05$), and total halo effect ($F_{(3,3096)} = 9.10$; $p < .05$), indicating significant differences among the groups.

As illustrated in Table 7, an examination of the mean scores for the personal characteristics effect dimension according to students' English course grades reveals a significant difference between students with grades of 85–100 and those with grades of 0–49 and 50–59. The present finding indicates that the perception of the influence of personal characteristics of students with English course grades of 85-100 is higher than that of students with 0-49 and 50-59. In the context of the in-class behavior effect, the perception of the influence of classroom behavior exhibited by students with English course grades of 0-49 is less significant than that exhibited by students with 70-84 and 85-100 grades. In the dimension of the influence of family characteristics, the perception of the influence of family characteristics of students with English course grades of 70-84 is higher than that of students with 0-49, and the perception of the influence of family characteristics of students with 85-100 is higher than that of students with 0-49, 50-59, and 60-69. In the domain of the impact of physical characteristics, students who have attained grades of 85-100 in the English course demonstrate a heightened perception of the impact of physical characteristics on halo effect in comparison to students who have attained grades of 0-49. In terms of the overall impression impact, students who have received grades of 85-100 in their English courses have a higher perception of the overall impression impact on halo effect in comparison to students who have received grades of 0-49. In the broader context of the halo effect, students who received grades of 85-100 in English courses exhibited a heightened perception of the halo effect on teachers' assessments in comparison to students who received grades of 0-49 and 50-59. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($\eta^2 = .01$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The objective of this study was to examine students' perceptions of the halo effect in the evaluation of English course performance and to ascertain its variability across various factors. The findings of the research indicated that the students exhibited a substantial perceived halo effect. Furthermore, substantial disparities were identified in the perceived halo effect based on gender, grade level, and English course grades. The findings of the study indicate that the halo effect is a complex and multidimensional cognitive bias in student achievement assessment processes, and this bias is significantly associated with numerous variables (Karakuş, 2008; Jacobs & Kozlowski, 1985).

Pekcan (2019) posits that a student's gender, level of class participation, academic achievement, family socioeconomic status, and the school environment can all influence the halo effect in teachers' evaluations. Furthermore, within the framework of the teacher-student relationship, the duration of the

teacher's acquaintance with the student, as well as the overall impression formed during that period, have been demonstrated to influence the teacher's evaluation process (Jacobs & Kozlowski, 1985). In this scenario, it is possible for a student to obtain a test score that exceeds their actual level of performance. Malouff (2008) posits that educators may assign students grades that exceed the bounds of the characteristics that are subject to assessment. These factors encompass factors such as the student's politeness, their academic performance in previous exams or other courses, their interest in their studies, their gender or ethnicity, praise received for their physical appearance and attire, their intelligence and discipline, their speech and behavior, and their relationship to the teacher or colleague.

An analysis of gender-based differences indicated that the halo effect was perceived to be more pronounced among female students than among male students in the sub-dimensions of personal characteristics, classroom behaviors, family characteristics, general impression effect, and the total halo effect. This finding was similarly revealed in the application of the Perceived Halo Effect Scale developed by Alatlı (2012), and significant differences were found in students' perception of the halo effect based on their gender. However, the findings of the present study are not in line with the results reported by Alatlı, who observed a significantly higher perceived halo effect among male students compared to their female counterparts. In contrast, Pekcan's (2019) findings indicated that the gender variable did not exert an influence on the perception of the halo effect. In a similar vein, Karakuş's (2008) study underscored that teachers exhibited an impartial stance in their evaluation of students' academic performance, irrespective of the students' gender. This observation contradicts the hypothesis of gender-based bias in the assessment process.

The present study revealed significant variations among grade levels with respect to both the total perceived halo effect and all sub-dimensions. Among all grade levels, 12th-grade students exhibited the highest mean score for total halo effect, indicating that they perceived the halo effect at the highest level. This finding indicates that senior students' perceptions of teachers' propensity to evaluate students based on halo effects in terms of family, personal, and physical characteristics, or classroom behavior, were significantly higher than those in lower grades. However, a study employing the Perceived Halo Effect Scale, developed by Alatlı (2012), revealed no significant differences among sixth, seventh, and eighth-grade middle school students based on their grade level. This finding suggests two possible explanations for the observed phenomenon. Firstly, it is plausible that perceptions of the halo effect may increase with age during the developmental process. Secondly, it is conceivable that students' perceptions of teachers may vary depending on levels of education. The cognitive, social, and academic distinctions among primary school students and senior secondary school students may result in variations in their perceptions of teachers' evaluations.

A salient finding of this study is the relationship between students' average English course grades and their perception of the halo effect. Specifically, the mean of the perceived total halo effect score derived from the responses of students with grades between 85 and 100 was the highest among all groups. This finding suggests that students who achieve high grades may be more inclined to perceive that their teachers assign course grades based on general positive impressions rather than on objective criteria within the assessment process. In addition, a progressive decline in mean halo effect scores is observed across the grade ranges of 70–84, 60–69, 50–59, and 0–49. This gradual decline can be attributed to the phenomenon of the halo effect, which has been observed to increase in intensity as achievement levels ascend. The findings suggest that students harbor a strong conviction that teachers' grading of exam responses is influenced by overall course performance, resulting in more subjective and biased decisions. Consequently, the extent to which individuals exhibit high-iffers varies depending on their

educational level. The present study hypothesizes that the cognitive, social, and academic differences between middle school students and senior high school students may have led to changes in how they perceive teachers' evaluations.

A salient finding of the present study is the relationship between students' average English course grades and their perceived halo effect. In particular, students whose grades fell within the 85–100 range exhibited the highest mean score for total halo effect across all grade levels. This finding indicates that high-achieving students may perceive that their teachers are more susceptible to the halo effect. In contrast, students who achieve at lower levels may perceive that their teachers are less affected by this phenomenon. This assertion is further substantiated by Karakuş (2008), a pioneering researcher in the field of halo effect studies in Turkey, who reported that the evaluator-evaluated relationship, along with personal biases, emerged as predominant influences. This phenomenon can be interpreted as a robust manifestation of the halo effect.

Karakuş (2008) examined whether primary school teachers were subject to the halo effect in their assessment processes by conducting a comparative test of the relationship between performance evaluation and perception. In the study, the grades assigned by the teachers to their own students were compared with the scores given by three anonymous evaluators who assessed the same student work. The findings indicated a statistically significant correlation between the teachers' scores and those of the other evaluators, with the former being associated with the latter's perceptions during examination evaluations. As Karakuş (2008) asserts, educators who have a personal relationship with the student tend to receive higher ratings in evaluations. This finding suggests that the positive general impression formed through familiarity with the student, and consequently the halo effect, can negatively affect the objectivity of assessment. In a similar vein, Sanrey et al. (2021) discovered that teachers' assessments of students whom they had formerly regarded as successful exhibited greater consistency and uniformity, thereby amplifying the halo effect. That is to say, a student's prior achievements have the capacity to influence subsequent evaluations. When a teacher categorizes a student as "already successful," the teacher's judgment becomes more certain, thereby further strengthening the halo effect.

Malouff et al. (2013) conducted an experiment that demonstrated the impact of students' oral presentation performance on their written work grades. The results of the study indicated that positive impressions from prior oral presentations can significantly influence subsequent evaluations. This phenomenon may also be observed in the evaluation of students' English achievement. When teachers employ subjective measures, such as written and oral skills, their general impressions may exert a more substantial influence.

In his seminal study, Knight (1923) reported that the halo effect increases as the evaluator's familiarity with the individual being evaluated grows. In this research, the evaluations of 1,042 teachers by administrators who had known them for varying lengths of time were analyzed, revealing that greater familiarity led to more positive and less detailed evaluations (Knight, 1923).

Nisbett and Wilson (1977) advanced the notion that the halo effect functions on an unconscious level, implying that individuals often remain unaware of its impact. In their study, the researchers found that students evaluated teachers with accents more positively when those teachers displayed warm and friendly behavior. Nisbett and Wilson (1977) emphasized that this effect was not limited to the teacher's presentation style but also extended to the teacher's physical appearance, gestures, facial expressions, and accent, all of which were judged more favorably under these conditions. It has been observed that, in circumstances where explicit criteria for academic evaluation are absent, educators have been noted

to allocate grades with a greater inclination towards subjective appraisals. In Dennis's (2007) study, evaluators demonstrated a tendency to assign similar grades to different sections of students' projects. This tendency stems from the perception of a single performance as indicative of the student's overall achievement. In the present study, students may assume that their teachers, influenced by the halo effect formed from previous student successes, assign grades to subsequent performances in the same direction. Therefore, rubrics, which include explicit criteria and level definitions, are important for limiting bias. In accordance with extant literature on the subject, it can be posited that the more unstructured and general the evaluation criteria, the higher the risk of halo effects. This finding lends support to the hypothesis that the utilization of rubrics, the discrete evaluation of subskills, and the proactive disclosure of rubric levels to students in advance can effectively mitigate the halo effect, a phenomenon in which students perceive an advantage in English written and oral performance when teachers employ specific evaluation methods.

A notable aspect of the present study is its examination of the variations in students' perceived halo effect across demographic variables. This examination was conducted using a large sample of 3,100 secondary school students. Gökcel's (2007) study examined the impact of an experimental intervention designed to mitigate the halo effect, employing a sample of 126 undergraduate participants. Despite this difference, both studies demonstrate, through different approaches, that the halo effect in educational contexts is a form of bias that is both measurable and preventable.

The incorporation of student participation in the evaluation of their own performance has been demonstrated to enhance the objectivity of the assessment process. Self-assessment and peer-assessment methods have been shown to enable students to analyze their own achievements more impartially, thereby reducing teacher bias (Behrmann, 2019). The establishment of clear and structured criteria in the development of standardized assessment measures can help minimize evaluator biases that contribute to the emergence of the halo effect (Huang et al., 2023; Kim, 2020). The employment of rubrics is of particular significance in mitigating errors stemming from the halo effect, thereby facilitating a more equitable reflection of student performance (Behrmann, 2019). This phenomenon can be attributed to the potential impact of inconsistencies in evaluation on teachers' susceptibility to the halo effect (Behrmann, 2019). This assertion is corroborated by the findings of Schmidt et al. (2023), which revealed that educators frequently engage in biased assessments of students, often influenced by their past achievements or personal attributes. This situation underscores the necessity of objective assessment standards.

In the context of educational and awareness initiatives, the implementation of in-service training programs is imperative. These programs should aim to equip educators with the necessary tools to recognize the halo effect and develop effective strategies to prevent it. Gabrieli et al. (2021) recommend the provision of training to teachers on techniques to reduce biases. Behrmann (2019) offers a compelling perspective on the halo effect within the domain of teacher education. The author posits that educators' cognizance of this cognitive bias can facilitate more judicious decision-making during assessment procedures. Consequently, teachers can become more aware of their cognitive biases and make more conscious decisions within the evaluation contexts through research-based training. In this regard, a notable example is Gökcel's (2007) thesis, in which he developed Source Monitoring Training as an original intervention program aimed at reducing the halo effect. The training program emphasizes equipping educators with the ability to discern between information sources and to identify which observations are rooted in specific behaviors and which are influenced by overall impressions.

In the realm of technology-supported assessment practices, the advent of sophisticated technological systems has rendered the attainment of more objective results in evaluation processes attainable. Automated scoring systems, computer-assisted assessment tools, and AI-based measurement systems have the potential to provide objective evaluations of student performance, thereby minimizing teacher bias (Gabrieli et al., 2021). The utilization of artificial intelligence (AI) in assessment systems facilitates the execution of objective evaluations through the analysis of student responses. In conclusion, the periodic evaluation of teaching methodologies by educators themselves, coupled with a sustained awareness of personal biases, has been demonstrated to be an efficacious approach in mitigating the halo effect. Through a retrospective analysis of their own evaluations, educators can become more cognizant of unconscious biases (Thorndike, 1920). The implementation of such measures is supported by this study as a means to enable teachers to conduct fairer assessments and to reduce the halo effect perceived by students. In this context, the continuous review and improvement of assessment processes is imperative to ensure equitable opportunities in education.

As with all research, this study has some limitations. Firstly, although the study involved a relatively large sample, the fact that participants were drawn exclusively from the central districts of Kayseri and that socioeconomic status was not considered as a selection criterion restricts the extent to which the findings can be generalized to the broader Turkish population. The data on English course grade, which is one of the independent variables, were collected through self-reporting by students. Consequently, the potential for measurement error should be regarded as a further limitation of the study. A comparative analysis of halo effect perceptions across gender, grade level, and English course grades was conducted, revealing statistically significant differences between groups. However, the effect sizes of these differences were negligible, and thus this limitation should be taken into account when interpreting the findings.

Conflict Disclosure and Ethics Statement

- The authors confirm that there are no conflicts of interest regarding any parties or institutions associated with this study.
- The research was carried out with the approval of the Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated April 25, 2023, and numbered 157.

References

- Alatlı, B. K. (2012). *Başarının değerlendirilmesinde algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Tez no. 302876) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7. baskı). Pearson Prentice Hall.
- Behrmann, L. (2019). The halo effect as a teaching tool for fostering research-based learning. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 433-441. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.433>
- Berman, J. S. ve Kenny, D. A. (1977). Correlation bias: Not gone and not to be forgotten. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(12), 882-887. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.12.882>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1. baskı). Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychology Bulletin*, 90(2), 218-224. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.218>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Dennis, I. (2007). Halo effects in grading student projects. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1169-1176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1169>
- Feldman, J. M. (1986). A note on the statistical correction of halo error. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 173-176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.1.173>
- Gabrieli, G., Lee, A., Setoh, P. ve Esposito, G. (2021). An analysis of the generalizability and stability of halo effect during the Covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631871>
- Gökcel, H. İ. (2007). *The effectiveness of source monitoring training in reducing halo effect and negativity bias in a performance appraisal setting*. (Tez no. 387679) [Yüksek Lisans tezi, Koç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching* (3. baskı). Macmillan Publishing.
- Huang, J., Peng, Y. ve Zheng, K. (2023). A study on the influence of halo effect: teaching evaluation in junior and senior high schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 117-124. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12404>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Jacobs, R. ve Kozlowski S. W. J. (1985). A closer look at halo error in performance ratings. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 201-212. <https://doi.org/10.5465/256068>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). Evrim Yayınevi.
- Karakuş, M. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde hale etkisi. (Tez No. 232006) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kim, H. (2020). Effects of rating criteria order on the halo effect in L2 writing assessment: A many-facet rasch measurement analysis. *Language Testing in Asia*, 10(16), 120-135. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00115-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). Guilford Press.
- Knight, F. B. (1923). The effect of the "acquaintance factor" upon personal judgements. *Journal of Educational Psychology*, 14(3), 129-142. <https://doi.org/10.1037/h0073148>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Malouff, J. (2008). Bias in grading. *College Teaching*, 56(3), 191-192. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Malouff, J. M., Emmerton, A. J. ve Schutte, N. S. (2013). The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology*, 40(3), 233-237. <https://doi.org/10.1177/0098628313487425>

- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Addison Wesley Longman.
- Murphy, K. R. ve Reynolds, D. H. (1988). Does true halo affect observed halo? *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 235-238. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.235>
- Neugaard, B. (2025), Halo effect. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/halo-effect>
- Newcomb, T. (1931). An experiment designed to test the validity of a rating technique. *Journal of Educational Psychology*, 22(4), 279-289. <https://doi.org/10.1037/h0070737>
- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler* (4. baskı). PDREM Yayınları.
- Pekcan, N. (2019). Algılanan halo etkisinin hiyerarşik doğrusal modelleme ile incelenmesi (Tez no. 580721) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pike, G. R. (1999). The constant error of the halo in educational outcomes research. *Research in Higher Education*, 40(1), 61-86. <https://doi.org/10.1023/A:1018774311468>
- Sanrey, C., Bressoux, P., Lima, L. ve Pansu, P. (2021). A new method for studying the halo effect in performance ratings. *Educational Psychology*, 40(5), 660-678. <https://doi.org/10.1111/bjep.12385>
- Schmidt, F. T. C., Kaiser, A. ve Retelsdorf, J. (2023). Halo effects in grading: An experimental approach. *Educational Psychology*, 43 (2–3), 246–262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2194593>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Allyn and Bacon.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Authors' Contribution Statement

The authors contributed equally to the research process.