



Güncel Eğitim Dinamikleri Işığında Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin (SDOO) Psikometrik İncelemesi

Psychometric Examination of the Social-Emotional School Readiness Scale (SESR) in the Context of Current Educational Dynamics

Şeyma DEĞİRMENCİ¹

Büşra ÇELİK²

Gülcan TOK³

Gülden UYANIK⁴

doi: 10.38089/iperj.2026.251

Geliş Tarihi: 03.01.2026

Kabul Tarihi: 31.03.2026

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2026

Özet: Sosyal-duygusal okul olgunluğu, özellikle COVID-19 pandemisi ve hızlanan dijitalleşme ile şekillenen çağdaş eğitim dinamikleri bağlamında, çocukların örgün eğitime başarılı geçişinde kritik bir unsur haline gelmiştir. Bu dönüşümler, erken çocukluk eğitiminde kullanılan ölçme araçlarının psikometrik yeterliliklerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocuklar için geliştirilen Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği'nin (SDOO) yapı geçerliği ve güvenilirliğini yeniden incelemektir. Nicel araştırma deseni benimsenen çalışmada, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde İstanbul'daki resmi bağımsız anaokullarına devam eden 215 çocuktan veri toplanmıştır. Ölçek, öğretmenler tarafından sistematik sınıf gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuştur. Ölçeğin "Yeni bir çevreye uyum" ve "Olumsuz duygularla başa çıkma" boyutlarından oluşan özgün iki faktörlü yapısı, AMOS 26 kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. İlk analizler model uyumunun yetersiz olduğunu göstermiştir. Standartlaştırılmış faktör yüklerinin incelenmesi sonucunda modeli olumsuz etkileyen dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Revize edilen 22 maddelik iki faktörlü yapı, kabul edilebilir uyum indeksleri (RMSEA = .080, CFI = .93, TLI = .92) ve yüksek iç tutarlılık (Cronbach's α = .95) göstermiştir. Bulgular, ölçeğin kuramsal yapısının geçerliliğini koruduğunu; ancak pandemi sonrası koşullar ve dijitalleşmenin bazı sosyal-duygusal davranışların ortaya çıkmasını etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, SDOO'nun revize edilmiş formu, Türk okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal okula hazırbulunuşluğunu değerlendirmek için geçerli, güvenilir bir olarak uygun bir ölçme aracı olarak doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal okul olgunluğu, okul öncesi çocuklar, doğrulayıcı faktör analizi

Abstract: Social-emotional school readiness has become a critical factor in children's successful transition to formal schooling, particularly within contemporary educational dynamics shaped by the COVID-19 pandemic and rapid digitalization. These changes have increased the need to re-evaluate the psychometric adequacy of assessment tools used in early childhood education. This study aims to re-examine the construct validity and reliability of the Social-Emotional School Readiness Scale (SESR), developed for children aged 60–72 months. Using a quantitative research design, data were collected from 215 preschool children enrolled in independent public preschools in İstanbul during the spring term of the 2022-2023 academic year. Teachers completed the scale based on systematic classroom observations. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using AMOS 26 to test the original two-factor structure, consisting of Adjustment to New Environment and Managing Negative Emotions. Initial CFA results indicated inadequate model fit. Further analysis revealed that four items adversely affected the model and were subsequently removed. The revised 22-item two-factor model demonstrated acceptable goodness-of-fit indices (RMSEA = .080, CFI = .93, TLI = .92) and high internal consistency (Cronbach's α = .95). The findings indicate that while the theoretical framework of the scale remains valid, post-pandemic conditions and digitalization may have altered the expression of certain social-emotional behaviors. Overall, the revised SESR is a valid, reliable tool for assessing social-emotional school readiness among Turkish preschool children.

Key Words: Social-emotional school readiness, preschool children, confirmatory factor analysis

¹ Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, seymadegirmenci@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7586-7483>

² Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye, busra.celik@sbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4954-7352>

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulcanmaliyok@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2641-4394>

⁴ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, guyanik@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9947-8159>

Giriş

Sosyal-duygusal gelişim, bireylerin kişilerarası ve içsel yeterliklerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Malti, 2011). Bu yeterlikler; bireyin çevresiyle uyum içinde davranabilmesini (Koyuncu, 2022), duygularını tanıyıp düzenleyebilmesini (Eisenberg, 2000) ve olumlu ilişkiler kurup sürdürebilmesini içermektedir (Thompson, 2011). Örgün eğitime geçiş sürecinde bu yeterlikler daha da belirgin hale gelmektedir (Wang vd., 2018). Bu dönemde çocuklardan uyumlu sosyal etkileşimler sergilemeleri beklenmektedir (Denham vd., 2012).

Son yıllarda yapılan sistematik derlemeler, sosyal-duygusal yeterliklerin yalnızca tamamlayıcı beceriler olmadığını; çocukların akademik katılımını, sınıf içi uyumunu ve uzun vadeli eğitimsel gelişimlerini destekleyen temel gelişimsel mekanizmalar olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır (Blewitt vd., 2018; Cavioni vd., 2025). Okul öncesi eğitim bağlamında sosyal-duygusal okul olgunluğunun hem okul ortamına kısa vadeli uyumu hem ilerleyen yıllardaki akademik başarıyı yordadığı gösterilmiştir (Denham vd., 2014; Mazhar vd., 2025).

Okul Olgunluğunun Temeli Olarak Sosyal-Duygusal Yeterlikler

Sosyal-duygusal yeterlikler, çocukların okula uyum süreçlerini belirleyen en temel gelişimsel göstergeler arasında yer almakta ve sosyal-duygusal okul olgunluğunun merkezî bir bileşenini oluşturmaktadır (Ladd vd., 2006). Öğrenmenin doğası gereği sosyal bir bağlam içinde gerçekleşmesi, çocukların okula ilişkin temel yeterlikleri akranları ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla edinmelerini kaçınılmaz kılmaktadır (Mashburn ve Pianta, 2006; Zins vd., 2007). Bu sosyal etkileşimlerin gelişimsel önemini destekleyen nörobilimsel bulgular, sosyal-duygusal süreçler ile bilişsel süreçlerin birbirinden bağımsız değil; aksine karşılıklı ve dinamik bir etkileşim içinde işlediğini ortaya koymaktadır (Sousa, 2021). Bu bağlamda, güçlü sosyal-duygusal işlevsellik çocukların akademik katılımını, davranışsal öz düzenleme becerilerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını destekleyerek okul yaşantısına daha uyumlu bir başlangıç yapmalarına katkı sağlamaktadır (Nix vd., 2013; Wolf ve McCoy, 2019). Buna karşılık, sosyal-duygusal alandaki gecikmeler ya da yetersizlikler; çocukların okul ortamına uyumunu zorlaştırmakta, artan kaygı ve stres düzeyleriyle birlikte olumsuz akademik gelişim örüntülerinin ortaya çıkma riskini artırmaktadır (Entwisle ve Alexander, 1999; McClelland vd., 2006; Raver, 2002; Upadaya ve Salmela-Aro, 2013).

Meta-analitik ve boylamsal araştırmalar, erken çocukluk döneminde gelişen duygusal düzenleme, sosyal yeterlik ve uyumlu davranışların, farklı kültürel bağlamlarda çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu anlamlı ve tutarlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır (Blewitt vd., 2018; Denham vd., 2015). Bu bulgular, sosyal-duygusal becerilerin okul olgunluğuna yalnızca eşlik eden özellikler değil; aynı zamanda bu sürecin belirleyici bileşenleri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yürütülen müdahale çalışmalarında, okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan yapılandırılmış sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarının çocukların duygusal düzenleme becerilerinde, prososyal davranışlarında ve sınıf içi katılımlarında istikrarlı ve anlamlı iyileşmeler sağladığı rapor edilmektedir (Aksoy ve Gresham, 2024; Cavioni vd., 2025). Elde edilen bu kanıtlar, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal becerilerin sistematik olarak desteklenmesinin, çocukların okula uyum süreçlerini güçlendiren etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğunun Kavramsallaştırılması ve Değerlendirilmesi

Okul olgunluğu kavramı, tüm çocukların okula “öğrenmeye hazır” bir biçimde başlaması gerektiğini vurgulayan yaklaşımla son yıllarda küresel ölçekte artan bir önem kazanmıştır. Bu çerçevede sosyal-duygusal beceriler uzun süredir okul olgunluğu modelleri içinde ele alınmakla birlikte (Ngwaru, 2012; Piotrkowski vd., 2000; Ritblatt vd., 2013), güncel araştırmalar sosyal-duygusal okul olgunluğunun, diğer gelişim alanlarına indirgenemeyecek biçimde, bağımsız bir değerlendirme alanı olarak kavramsallaştırılması gerektiğine işaret etmektedir (Munnik, 2018). Ancak Türkiye bağlamında kullanılan ölçme araçlarının (Canbulat ve Kırıktaş, 2016; Polat, 2003; Sak ve Yorgun, 2020) çoğunlukla sosyal-duygusal boyutun, okul olgunluğunun ikincil bir alt boyutu olarak ele alındığı ve bu alanın özgül gelişimsel dinamiklerini yeterince yansıtmadığı görülmektedir. Mevcut ölçme araçlarının ve uyarlama çalışmalarının varlığına rağmen; sosyal-duygusal normlar, beklentiler ve uyum örüntüleri kültürler arası

farklılıklar gösterebildiğinden, bu becerilerin değerlendirilmesinde kültürel duyarlılığı gözeten yaklaşımlar büyük önem arz etmektedir (Xia, 2024).

Güncel literatür, sosyal-duygusal okul olgunluğunun değerlendirilmesinde sınırlı kültürel uyarlama ve Bronfenbrenner'ın kuramına da atıfla ekolojik bağlamın yeterince dikkate alınmaması gibi kalıcı sorunlara dikkat çekmektedir (Blewitt vd., 2018; Mtati ve Munnik, 2023). Bu doğrultuda, erken çocukluk eğitim ortamlarındaki uyumlu işlevselliği yansıtabilen, psikometrik açıdan güçlü, kültürel olarak duyarlı ve bağlama özgü ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Denham vd., 2010; Ştefan vd., 2009).

Güncel Eğitim Dinamikleri ve Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu

Güncel araştırmalar, sosyal-duygusal okul olgunluğunun, COVID-19 pandemisi ve erken çocukluk eğitiminde artan dijitalleşme bağlamında dönüşen eğitimsel dinamikler çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Deneysel bulgular, pandemi kaynaklı deneyimlerin; özellikle örgün eğitime geçiş sürecindeki okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinde gerileme, duygusal tepkisellikte artış ve akran etkileşimlerinde güçlüklerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hosokawa vd., 2024; Whittaker vd., 2024). Boylamsal çalışmalar, erken çocukluk döneminde uzaktan öğrenme ortamlarına uzun süre maruz kalmanın ve artan ekran süresinin çaba gerektiren kontrol becerilerinde zayıflama ve olumsuz duyguları yönetmede güçlüklerle ilişkili olduğunu, bu etkilerin pandemi sonrası dönemde de sürdüğünü ortaya koymaktadır (Kim ve Stormont, 2024).

Birden fazla ülkede gerçekleştirilen sistematik analizler, pandemi sonrası kuşak okul öncesi çocuklarının, pandemi öncesi normlara kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal düzensizlik ve sosyal içe çekilme sergilediğini göstermekte; bu durum, mevcut okul olgunluğu göstergelerinin yeniden değerlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir (López, 2024; Näslund-Hadley vd., 2023). Buna ek olarak, artan dijital medya kullanımı; sosyal bağ kurma ve duygu düzenleme fırsatlarını sınırlayarak çocukların örgün okul ortamlarına uyumunu daha da karmaşık hale getirmektedir (Gómez-Carmona vd., 2025).

Aynı zamanda kültürlerarası çalışmalar, çocukların yeni eğitim ortamlarına uyumunun olumsuz duyguları düzenleyebilme kapasiteleri ve destekleyici aile-okul bağlarının niteliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Luo ve Yuan, 2024; Zhoc vd., 2025). Erken çocukluk eğitim ortamlarında yürütülen araştırmalar, duygusal açıdan destekleyici ve kişilerarası ilişkileri önemseyen öğrenme ortamlarının çocukların okul rutinlerine ve beklentilerine uyumunu kolaylaştırmada kritik rol oynadığını vurgulamaktadır (Alifa vd., 2025). Bu bulgular birlikte ele alındığında, geleneksel sosyal-duygusal okul olgunluğu göstergelerinin, güncel eğitim koşulları altında çocukların uyumlu işlevselliğini tam olarak yansıtamayabileceği görülmektedir.

Bu doğrultuda, sosyal-duygusal okul olgunluğunu değerlendiren mevcut ölçme araçlarının; mevcut eğitim bağlamlarında psikometrik yeterlilik ve ekolojik bağlam açısından yeniden incelenmesi gerektiği yönünde güçlü görüşler oluşmaktadır (Sezgin vd., 2023; Silva vd., 2024). Bu çerçevede, Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin faktör yapısının ve madde işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi, çocukların yeni ortamlara uyumu ve olumsuz duyguları yönetme becerilerinin güncel eğitim gerçeklikleri ışığında doğru biçimde ölçülmesi açısından özel bir önem taşımaktadır.

Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğunun Değerlendirilmesinin Güncellenmesine İlişkin Gereke

Mesleki ölçme ve değerlendirme standartları, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin zaman içinde korunabilmesi için psikometrik özelliklerinin periyodik olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Du, 2024). Geçerlik; iç yapı, içerik uygunluğu, güvenilirlik katsayıları, değerlendiriciler arası tutarlılık, ölçüt ilişkileri ve ölçme değişmezliği gibi çoklu kanıt kaynaklarıyla desteklenmelidir (Chen vd., 2020; Drymond vd., 2023; Du, 2024; Hourı ve Miller, 2020; Ip vd., 2013; Ştefan ve Miclea, 2017). Bununla birlikte, özellikle COVID-19 pandemisi sonrasında sosyal ve eğitsel çevrelerde yaşanan hızlı dönüşümler, çocukların sosyal-duygusal davranışlarının ortaya çıkış ve değerlendirilme biçimlerini değiştirmiştir. Bu durum, mevcut ölçme araçlarının yapı sapması (construct drift) ve bağlamsal uyum açısından yeniden sorgulanmasını gerekli kılmaktadır (Bordignon ve Lam, 2004; Ştefan ve Miclea, 2017).

Güncel literatür, önceki eğitim koşullarında geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmış araçların, hızlı sosyokültürel ve pedagojik dönüşümler yaşayan çocuk gruplarına uygulanması durumunda yapı sapması riskinin arttığını ortaya koymaktadır (Bordignon ve Lam, 2004; Dang, 2023). Erken çocukluk eğitiminin pandemi sonrası dönüşümü göz önünde bulundurulduğunda, faktör yapılarının ve madde işlevlerinin yeniden incelenmesi, sosyal-duygusal okul olgunluğu ölçümlerinin yorumlanabilirliğini korumak açısından kritik bir gereklilik haline gelmiştir (Ştefan vd., 2023).

Bu bağlamda, güncel erken çocukluk eğitim ortamlarında ölçme kalitesini, bağlamsal uygunluğu ve çocukların okul olgunluğu profillerinin doğru yorumlanmasını güvence altına almak amacıyla sosyal-duygusal okul olgunluğunun değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının güncellenmesi güçlü bir gerekçe sunmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma daha önce geliştirilmiş bir ölçme aracının psikometrik özelliklerini doğrulayıcı analizler yoluyla yeniden inceleyerek, güncel kullanım için uygunluğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Balat Uyanık, Değirmenci ve Malıyok tarafından 2015 yılında geliştirilen 60–72 Aylık Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği'nin (SDOO) güncel bağlamlarda yapısal geçerliliğini sürdürüp sürdürmediğini incelemeyi amaçlayan bir psikometrik yeniden geçerleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ölçme aracının yapısal geçerliğini güncel bir örneklem üzerinde test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Çağdaş geçerlik kuramı, psikometrik özellikleri sabit ve bağlamdan bağımsız yapılar olarak değil; örneklem, zaman ve uygulama koşullarına duyarlı dinamik özellikler olarak ele almaktadır (Messick, 1995; Kane, 2013). Bu nedenle, bir ölçme aracının farklı dönemlerde veya değişen eğitim bağlamlarında kullanılabilmesi için psikometrik özelliklerinin yeniden incelenmesi gerekmektedir (Boateng vd., 2018). Özellikle mevcut bir faktör yapısına sahip ölçeklerin yeni örneklem üzerindeki yapısal geçerliğinin doğrulanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) temel bir yöntem olarak önerilmektedir (Brown, 2015; Kline, 2016). DFA, bireylerden elde edilen ampirik verilerin, standartlaştırılmış bir ölçme aracının kuramsal yapısıyla ne ölçüde örtüşüğünü sınamak amacıyla kullanılan bir yapısal eşitlik modellemesi tekniğidir (Çapık, 2014; Şimşek, 2007). Sosyal-duygusal beklentilerin zaman içinde değişmesi ve eğitim ortamlarının dönüşüm geçirmesi göz önünde bulundurulduğunda, ölçme aracına ilişkin geçerlik kanıtlarının bu tür analizler aracılığıyla güncellenmesi gerekli görülmektedir. Bu bağlamda, gerçekleştirilen DFA sonuçlarının, ölçeğin güncel eğitim koşulları altında çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu ne ölçüde yansıttığını ortaya koyması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin güncel eğitim bağlamlarında psikometrik özelliklerini yeniden değerlendirmeyi amaçlayan bir psikometrik yeniden geçerleme çalışması olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ilinde bulunan bağımsız devlet anaokullarına devam eden 60–72 aylık 215 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı öğretmenler aracılığı ile doldurulmuş her bir öğretmenden rastgele seçilen 5 çocuk için ölçekleri doldurması istenmiştir. Çocukların %50,9'u (n=110) kız, %49,1'i (n=105) erkektir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sınıflandırılmış; buna göre çocukların %58,8'inin (n=127) orta, %30,6'sının (n=65) yüksek ve %10,6'sının (n=23) düşük sosyoekonomik düzeyden geldiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Demografik Bilgi Formu ve 60–72 Aylık Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği (SDOO) kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda, çocuğun cinsiyeti, ay cinsinden yaşı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen ailenin sosyoekonomik düzeyiyle ilgili maddeler yer almaktadır.

60–72 Aylık Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği (SDOO): Ölçek, Balat Uyanık, Değirmenci ve Malıyok tarafından okul öncesi çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçek (1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman) toplam 26 maddeden oluşmakta ve iki alt boyut altında yapılandırılmıştır:

- (1) Yeni bir çevreye uyum (14 madde)
- (2) Olumsuz duygularla başa çıkma (12 madde)

Ölçeğin geliştirilme çalışmasında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .96, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .97 olarak rapor edilmiş ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .95 olarak hesaplanmış olup, bu değer ölçeğin yüksek güvenilirliğini doğrulamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma süreci, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan alınan etik onay (Karar No: 553013, Mayıs 2023), okul yöneticilerin oluru alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmeden önce, çalışmaya katılan öğretmenler ve velilerden “Gönüllü Katılım Formu” aracılığıyla bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Velileri tarafından onam alınmayan çocuklar için herhangi bir ölçek doldurulmamış, araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri toplama işlemi, İstanbul ilinde yer alan 46 bağımsız resmi anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Örneklemin yalnızca bağımsız anaokullarıyla sınırlandırılmasının temel gerekçesi, bazı okul öncesi sınıfların ilkököl bünyesinde yer alması durumunda maruz kalabileceği ilkököl kültürünün etkisinden arındırılmış bir öğrenme ortamında, çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunun değerlendirilmesini sağlamaktır. İlkokula bağlı anaokulu sınıflarında gözlenen kurumsal iklim, akran etkileşim örüntüleri ve erken akademik beklentilere maruz kalma gibi etmenlerin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine dışsal etkiler oluşturabileceği ve doğal gelişimsel seyri etkileyebileceği varsayılmıştır. Bu nedenle, iç geçerliği artırmak ve bağlamsal yanlılığı en aza indirmek amacıyla bağımsız anaokulları tercih edilmiştir.

Veriler çevrimiçi bir platform aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin değerlendireceği çocukların seçiminde yanlılığı önlemek ve rastgeleliği sağlamak amacıyla, her ölçek formunun başlangıcına dijital bir gelişigüzel seçme mekanizması entegre edilmiştir. Bu mekanizma, velilerinden gönüllü katılım onamı alınmış çocukların yer aldığı sınıf listesi temel alınarak oluşturulmuş olup, 1 ile 30 arasında numaralar içeren bir çarktan oluşmaktadır. Öğretmenlerden, çarkı çevirerek oluşan sayıya karşılık gelen sınıf listesindeki çocuk için ölçeği doldurmaları istenmiştir. Bu işlem, her öğretmen için beş çocuk belirlenene kadar tekrarlanmıştır.

Araştırmanın okul olgunluğu kavramı özelinde yürütülmesi sebebiyle veriler çocukların anaokulu eğitimi sürecinin son iki haftasında, 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 05.06.2023-15.06.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından veri temizleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Eksik ya da tutarsız yanıtlar içeren formlar (n = 12) veri setinden çıkarılmış; sonuç olarak 215 geçerli veriden oluşan veri seti üzerinden analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizleri AMOS 26 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin iç yapısını incelemek ve verilerin daha önce belirlenmiş iki faktörlü kuramsal modelle ne ölçüde uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA öncesinde verilerin dağılım özellikleri incelenmiş; tek değişkenli normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla doğrulanmış ve buna bağlı olarak Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood ML) kestirim yöntemi kullanılmıştır.

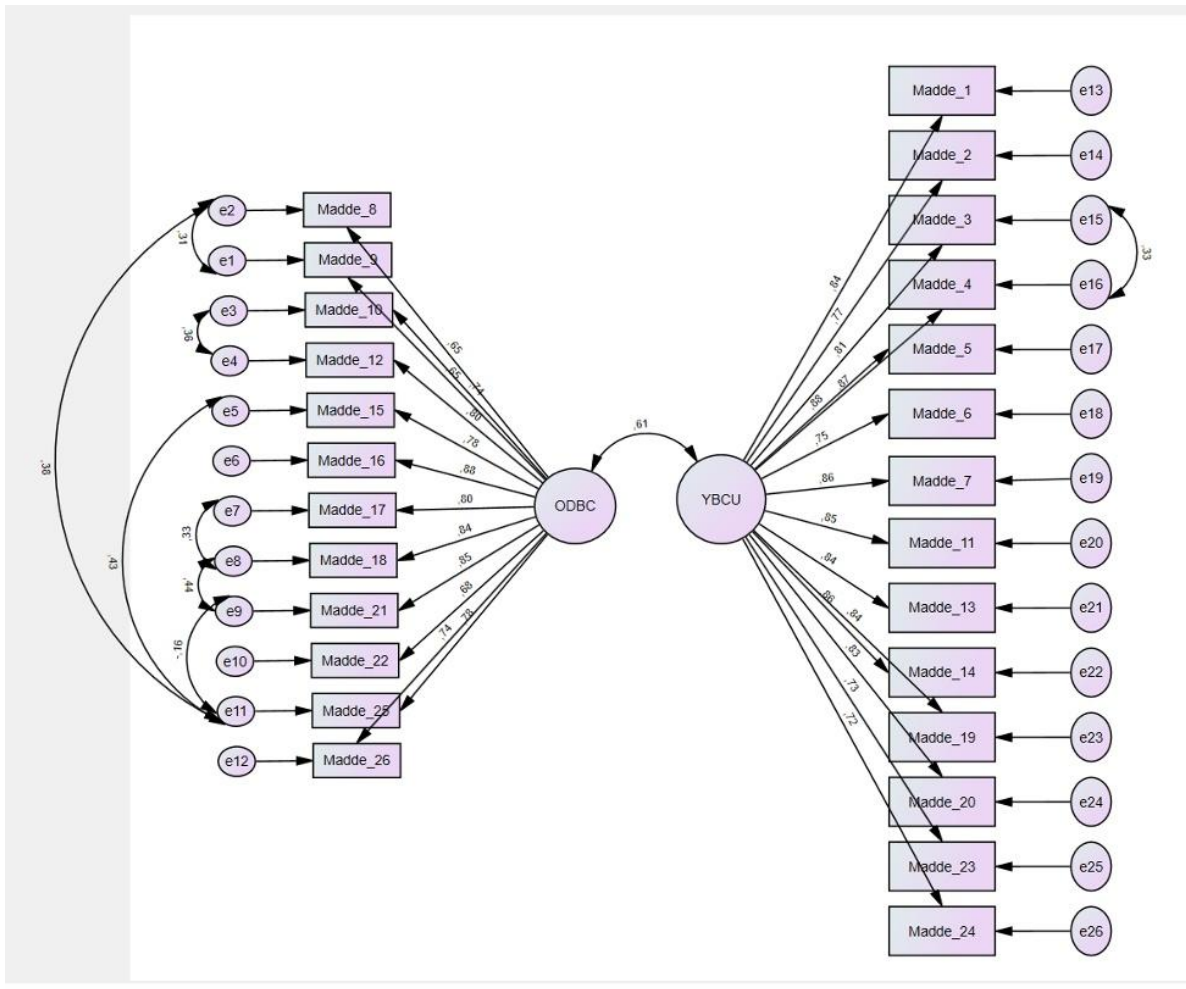
Model uyumu; Ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker–Lewis İndeksi (TLI) ve Uyum İyiliği İndeksi (GFI) gibi çoklu uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Modele katkısı yetersiz olan maddeleri belirlemek amacıyla standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata

varyansları incelenmiştir. Kuramsal olarak gerekçelendirilebildiği durumlarda, model parametrelerini iyileştirmek ve genel uyumu artırmak amacıyla modifikasyon indekslerinden (MI) yararlanılmıştır. Revize edilen alternatif modellerin karşılaştırılmasında Akaike Bilgi Kriteri (AIC) ve Bayesyen Bilgi Kriteri (BIC) değerleri dikkate alınmıştır.

Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel bulgular, ölçeğin mevcut örneklemdaki geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını desteklemek amacıyla Bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin yapısal geçerliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aracılığıyla incelenmiştir. DFA çalışması, Balat Uyanık, Değirmenci ve Malıyok (2015) tarafından özgün olarak önerilen ve Yeni Ortama Uyum ile Olumsuz Duyguları Yönetme alt boyutlarından oluşan iki faktörlü kuramsal yapı temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Özgün 26 maddelik iki faktörlü DFA modeline ait standartlaştırılmış yol diyagramı

Şekil 1'de sunulan analiz sonuçlarına göre, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri .097, Ortalama Karekök Artık (RMR) değeri ise .061 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca model uyum indeksleri incelendiğinde, Tucker-Lewis İndeksi (TLI) değerinin .88, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin ise .89 olduğu belirlenmiştir. RMSEA değerinin .08 eşik değerinin üzerinde olması ve hem TLI hem de CFI değerlerinin .90'ın altında kalması, özgün modelin verilerle zayıf uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011). İlk modele ilişkin ayrıntılı uyum iyileşme indeksleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Özgün modele ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları

Uyum İndeksleri	Analiz Sonucu	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
RMR	.061	.050- .080	.000-.050
TLI	.880	≥ .90	≥ .95
GFI	.766	≥ .85	≥ .90
AGFI	.717	≥ .85	≥ .90
NFI	.848	≥ .90	≥ .95
RFI	.830	≥ .90	≥ .95
IFI	.893	≥ .90	≥ .95
CFI	.893	≥ .95	≥ .97
RMSEA	.097	.050- .080	.000-.050

Tablo 1’de sunulan sonuçlar doğrultusunda, özgün modelde gözlenen yetersiz uyum indeksleri nedeniyle maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata varyansları incelenmiştir. İnceleme sonucunda 10., 12., 23. ve 26. maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .50’nin altında olduğu ve model uyumunu olumsuz etkilediği belirlenmiş; bu nedenle söz konusu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin çıkarılmasının ardından, kalan 22 madde ve iki faktörlü yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak yeniden değerlendirilmiştir.

Güncellenmiş modelin uyumunda belirgin bir iyileşme gözlenmiştir. Buna göre, RMSEA değeri .080’e düşmüş, RMR değeri ise .046 olarak iyileşmiştir. Ayrıca TLI değeri .928’e, CFI değeri ise .939’a yükselmiş ve bu değerler modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmiştir (Bentler & Hu, 1995; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011). Bunun yanı sıra, revize edilen modelin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiş ve Cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Revize edilen iki faktörlü yapıya ilişkin güncellenmiş uyum indeksleri Tablo 2’de sunulmuştur.

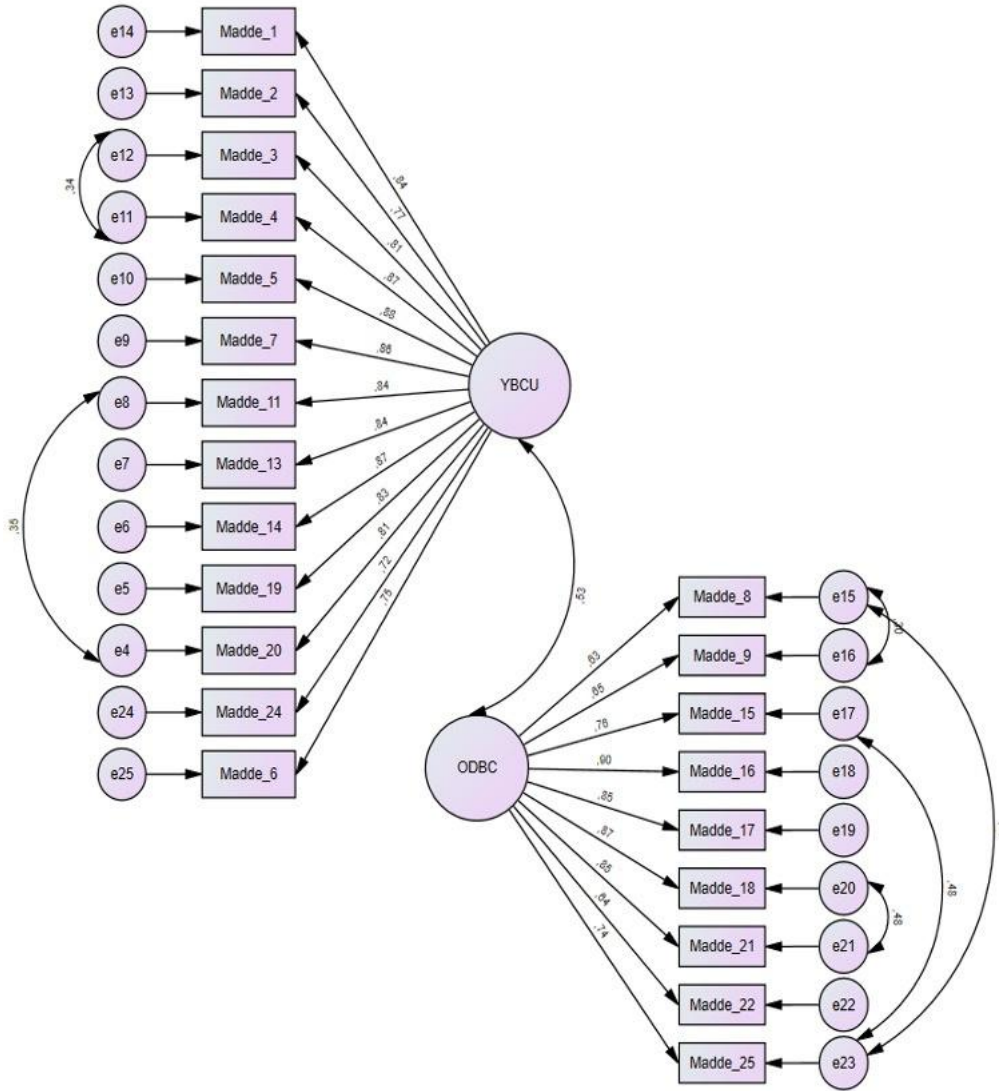
Tablo 2. Revize edilmiş 22 maddelik iki faktörlü modele ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyum istatistikleri

Uyum İndeksleri	Analiz Sonucu	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
RMR	.046	.050- .080	.000-.050
TLI	.928	≥ .90	≥ .95
GFI	.838	≥ .85	≥ .90
AGFI	.791	≥ .85	≥ .90
NFI	.90	≥ .90	≥ .95
RFI	.883	≥ .90	≥ .95
IFI	.939	≥ .90	≥ .95
CFI	.939	≥ .95	≥ .97
RMSEA	.080	.050- .080	.000-.050

Tablo 2’de görüldüğü üzere, GFI, TLI, NFI, IFI, CFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum eşik aralıkları içinde yer almakta; RMR değeri ise mükemmel uyum düzeyine karşılık gelmektedir. 60–72 aylık çocuklar için Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin (güncellenmiş iki faktörlü model) iki alt boyut ve toplam 22 maddeden oluşan birinci düzey faktöriyel yapısı AMOS 26 kullanılarak test edilmiştir (Şekil 2). Özel olarak, GFI (.838), TLI (.928), CFI (.939) ve RMSEA (.080) değerleri, model ile veri arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca CFI ve TLI değerlerinin .90’ın üzerinde olması ve RMSEA değerinin .080’e düşmesi, güncellenen 22 maddelik modelin yapı geçerliğini destekleyen güçlü kanıtlar sunmaktadır (Bentler & Hu, 1995; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Genel olarak bu bulgular, Yeni Bir Çevreye Uyum ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma alt boyutlarından oluşan güncellenmiş ölçeğin, 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu

değerlendirmede geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Güncellenmiş iki faktörlü modele ait standartlaştırılmış yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Revize edilmiş 22 maddelik iki faktörlü DFA modeline ait standartlaştırılmış yol diyagramı

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood, ML) kestirim yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). İlk aşamada gerçekleştirilen birinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)’nde (özgün model), standartlaştırılmış faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle dört madde ölçekten çıkarılmış ve analizler yeniden yürütülmüştür. Revize edilen iki faktörlü modele ilişkin DFA sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.

Güncel yapıya ait model uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur: $\chi^2(169, N = 215) = 471.753, p < .001; \chi^2/df = 2.39; RMSEA = .080; CFI = .93; TLI = .92$. Literatürde rapor edilen eşik değerlere göre bu indeksler, önerilen iki faktörlü modelin verilerle yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Genel olarak bu çalışmanın bulguları, Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin 22 maddelik güncel yapısının, kuramsal temele dayalı iki faktörlü yapıyı koruduğunu doğrulamaktadır. Düşük performans gösteren maddelerin çıkarılması, model-veri uyumunda belirgin bir iyileşme sağlamış; çoklu uyum indekslerinden elde edilen kabul edilebilir değerler, yapısal geçerlik için güçlü kanıtlar sunmuştur. Ayrıca ölçeğin yüksek iç tutarlılık katsayısı ($\alpha = .95$), her iki alt boyut için de güvenilir

ölçümler sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, güncellenmiş ölçeğin mevcut eğitim bağlamlarında 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu değerlendirmede psikometrik açıdan sağlam bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 60–72 aylık çocuklar için geliştirilen Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin psikometrik özellikleri, mevcut eğitim dinamikleri ışığında yeniden değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin Yeni Bir Çevreye Uyum ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma alt boyutlarından oluşan özgün kuramsal yapısını koruduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yapısal geçerliği güçlendirmek amacıyla 10., 12., 23. ve 26. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Güncellenen 22 maddelik form, yüksek iç tutarlılık ($\alpha = .95$) ve kabul edilebilir uyum indeksleri sergileyerek, ölçeğin Türkiye bağlamında çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğunu değerlendirmede psikometrik açıdan güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmuştur.

Yeniden yapılandırılan ölçek öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak uygulanmaktadır. Çocuklarla günlük ve uzun süreli etkileşim içinde bulunan öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler, davranış örüntülerinin zaman içinde sistematik biçimde gözlemlenmesine olanak tanımakta ve süregelen etkileşime dayalı mesleki yargıyı desteklemektedir (Baker ve Soden, 1998; Janus ve Offord, 2007). Bu yönüyle güncellenmiş ölçme aracının, Türkiye’de beş yaş grubu çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğu düzeylerinin belirlenmesinde ve destek gereksinimi duyulan alt alanların saptanmasında eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal-duygusal okul olgunluğunu değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının benzer kuramsal çerçevelere dayandığı görülmektedir. Örneğin, Janus ve Offord (2007) tarafından geliştirilen Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği, sosyal yeterlik ve duygusal olgunluk alanlarını kapsamaktadır. Sosyal yeterlik boyutunda sorumluluk alma, yetişkinler ve akranlarla saygılı iletişim kurma ve yeni yaşantılara yönelik merak gibi davranışlar yer alırken; duygusal olgunluk boyutu prososyal davranışlar, kaygı/endişe tepkileri, dikkat ve hiperaktivite sorunları ile saldırgan davranışları içermektedir. Benzer biçimde Munnik (2018) tarafından geliştirilen ölçme aracı da sosyal yeterlik ve duygusal yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Duygusal yeterlik; duygusal olgunluk, duygularla başa çıkma, olumlu benlik algısı, bağımsızlık ve dikkat süreçlerini kapsarken; sosyal yeterlik boyutu sosyal beceriler, prososyal davranışlar, kurallara uyum ve iletişim öğelerini içermektedir. Bu araçların alt boyutları ve madde içerikleri incelendiğinde, mevcut çalışmada belirlenen Yeni Bir Çevreye Uyum ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma alt boyutlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri, daha karmaşık duygu düzenleme becerilerini (ör., hayal kırıklığıyla başa çıkma) ve sosyal bağ kurma davranışlarını (ör., kendi haklarını savunma) ölçmeyi hedefleyen maddelerin mevcut örnekleme yeterli model uyumu göstermemesidir. Bu durum, son on yılda çocukların sosyokültürel bağlamda yaşanan belirgin dönüşümlerle ilişkilendirilebilir. Alan yazın, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal yeterliklerin bilişsel hazırbuluşluğa kıyasla daha belirleyici hale geldiğini ve ileri akademik başarıyı doğrudan yordadığını ortaya koymaktadır (Luo ve Yuan, 2024; Whittaker vd., 2024). Bununla birlikte, Kim ve Stormont (2024) tarafından yürütülen boylamsal çalışmalar, erken çocuklukta olumsuz duygulanım örüntülerinin yürütücü işlevler ve davranışsal uyum üzerinde artan riskler oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çıkarılan maddelerin ölçmeyi hedeflediği ileri düzey duygu düzenleme ve sosyal bağ kurma davranışlarının sınıf ortamında sınırlı biçimde gözlemlenebilmesi, son yıllarda değişen sınıf iklimiyle tutarlı görünmektedir.

Madde çıkarımını etkileyen önemli dışsal etmenlerden biri COVID-19 pandemisi ve hızlanan dijitalleşme sürecidir. Pandemi sonrası dönemde yapılan araştırmalar, çocukların akran etkileşimlerinde ölçülebilir değişimler, artan duygu düzenleme güçlükleri ve okula uyumda zorluklar yaşadığını bildirmektedir (Adynski vd., 2024; Hosokawa vd., 2024). Ayrıca dijitalleşmeyle birlikte artan ekran maruziyeti, çocukların yüz yüze etkileşim, müzakere ve hak arama davranışlarını sergileyebilecekleri

fırsatları sınırlandırmış olabilir (Zhoc vd., 2025). Bu nedenle, özgün ölçekte yer alan bazı davranışların sınıf bağlamında gözlemlenmesi güçleşmiş olabilir.

Buna ek olarak, çalışmanın yürütüldüğü bağımsız anaokullarının sosyokültürel bağlamları da bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Bağımsız anaokulları genellikle oyun temelli ve koruyucu bir öğrenme iklimi sunarken, ilkokul bünyesindeki okul öncesi sınıflar daha akademik yönelimli ve rekabetçi olabilmektedir. Aile ve okul ortamlarının duygu düzenleme üzerindeki etkileşimli etkisine dikkat çeken çalışmalar, destekleyici ebeveynlik ve öğretmenlik uygulamalarının çocukların problem çözme ve öz savunma davranışlarını dolaylı olarak şekillendirdiğini göstermektedir (Lin ve Faldowski, 2023; O'razalievna, 2025). Bağımsız anaokullarında ebeveyn ve öğretmenlerin çatışma durumlarında çocuklar adına müdahale etme eğiliminin artması, çıkarılan maddelerin hedeflediği özerk davranışların ortaya çıkmasını sınırlamış olabilir.

Buna karşın, Yeni Bir Çevreye Uyum ve Olumsuz Duygularla Başa Çıkma alt boyutlarının korunmuş olması, bu boyutların okul olgunluğu çerçevesindeki kuramsal ve deneysel önemini doğrulamaktadır. Yeni Bir Çevreye Uyum boyutu, ev ortamından örgün eğitim bağlamlarına geçişte çocukların ekolojik uyumunu; duygu düzenleme, çevresel uyum ve iletişim becerilerine ilişkin beklentileri yansıtmaktadır (Bierman, 2008). Olumsuz Duygularla Başa Çıkma boyutu ise okula devam, görevde sebat ve akademik başarı için kritik bir yordayıcıdır. Olumsuz duyguları etkili biçimde yönetebilen çocukların içsel motivasyon geliştirme, sınıf içi etkinliklere katılımı sürdürme ve daha yüksek akademik performans sergileme olasılıkları daha yüksektir (McClelland vd., 2006; McClelland vd., 2000; Raver ve Knitzer, 2002).

Sonuç olarak, ölçeğin güncellenmiş 22 maddelik formu, sosyal-duygusal okul olgunluğunu değerlendirmede güncel, kültürel açıdan duyarlı ve sosyokültürel geçerliği yüksek bir ölçme aracı sunmaktadır. Alan yazınla tutarlı biçimde, güncellenmiş ölçeğin Türkiye'de erken çocukluk eğitimi bağlamında hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için işlevsel ve güçlü bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi değerlendirilmektedir.

Öneriler

Eğitmcilerin ve okul yöneticilerinin, okul öncesi değerlendirme süreçlerine sosyal-duygusal okul olgunluğunun sistematik olarak ölçülmesini entegre etmeleri önerilmektedir. Sosyal-Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinin güncellenmiş 22 maddelik formu, okul ortamına uyum sağlama ya da olumsuz duygularla başa çıkma alanlarında ek desteğe gereksinim duyabilecek çocukların erken dönemde belirlenmesine olanak tanıyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunmaktadır. İlkokula geçiş öncesinde bu tür değerlendirmelerin uygulanması, zamanında ve hedefe yönelik müdahalelerin planlanmasını mümkün kılarak çocukların okula uyum sürecinin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlayabilir. Okula geçişi desteklemeyi amaçlayan müdahale programlarında, çocukların yeni öğrenme ortamlarına uyumlarını ve olumsuz duyguları yönetme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere öncelik verilmesi önerilmektedir.

Araştırma perspektifinden bakıldığında, gelecekte yapılacak çalışmaların revize edilen ölçeğin ölçme değişmezliğini farklı bölgeler, sosyoekonomik gruplar ve eğitim ortamları arasında incelemesi önerilmektedir. Ayrıca, ölçeğin ileri akademik başarı, okula uyum ve iyi oluş üzerindeki yordayıcı geçerliğini ele alan boylamsal araştırmalar, ölçme aracının uzun vadeli kullanılabilirliği ve sağlamlığına ilişkin daha kapsamlı kanıtlar sunacaktır.

Kaynakça

- Acar, Ş. S., & Sezer, T. (2024). 5-6 yaş çocuklarının okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1410478>
- Adynski, H., Propper, C. B., Beeber, L. S., Gilmore, J. H., Zou, B., & Santos, H. P. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of Psychiatric Nursing*, 51, 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003>

- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2025). Developing the “Social Skills Assessment Scale–Teacher Form” for preschool children: A study of validity and reliability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(1), 39–55. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.390>
- Alifa, R., Sobarna, A., & Hakim, A. R. (2025). Dari adaptasi ke internalisasi: Implementasi MPLS di pendidikan anak usia dini. *Bandung Conference Series: Early Childhood Teacher Education*, 5(2). <https://doi.org/10.29313/bcsecte.v5i2.21238>
- Balat Uyanık, G., Değirmenci, Ş. & Malıyok, G. (2015). Okul öncesi dönem Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi V. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi.
- Baker, A. J., & Soden, L. M. (1998). The challenges of parent involvement research. *ERIC Clearinghouse on Urban Education*.
- Bierman, K., Nix, R., Greenberg, M., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T. & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6 (149). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bordignon, C., & Lam, T. C. M. (2004). The early assessment conundrum: Lessons from the past, implications for the future. *Psychology in the Schools*, 41(7), 737–749. <https://doi.org/10.1002/pits.20019>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Caballero, B. F. (2025). Comunidad, solidaridad, esperanza: A Hispanic framework for social–emotional leadership in education. *Critical Questions in Education*, 16(3), 32–47. <https://academyforeducationalstudies.org/wp-content/uploads/2025/10/volume-16-issue-3-complete-final.pdf#page=32>
- Canbulat, T., & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–35.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarda doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196–205.
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Pepe, A. (2025). Social–emotional learning interventions in preschool education: A systematic review. *Educational Psychology Review*.
- Chen, C.-Y., Squires, J., Chen, C.-I., Wu, R., & Xie, H. (2020). The adaptation and psychometric examination of a social-emotional developmental screening tool in Taiwan. *Early Education and Development*, 31(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1611126>
- Christian, H., Ball, S., Zubrick, S., Brinkman, S., Turrell, G., Boruff, B., ... & Foster, S. (2017). Relationship between the neighbourhood-built environment and early child development. *Health & Place*, 48, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.08.010>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2010a). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization*, 590–613.
- Denham, S. A., Brown, C., & Domitrovich, C. (2015). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 26(5–6), 1–27.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Drymond, M., Sanchez, A., von der Embse, N. P., Francis, G., & Ross, D. (2023). Universal screening in early childhood populations: A systematic review. [Journal name unavailable], 7(1). <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1035>
- Du, Y. (2024). *From adaptation to validation: Elevating research standards in educational measurement*. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/uw3v9>

- Eisen, L., Barshay, S., & Daniels, H. (2025). A nationwide analysis of child development amid the COVID-19 pandemic. *Pediatrics Open Science*, 5(2), Article e000578. <https://publications.aap.org/pediatricsopenscience/article/doi/10.1542/pedsos.2025-000578>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 13–38). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gómez-Carmona, C. D., Ramírez-Arroyo, A. P., & Rico-González, M. (2025). Interventions to develop preschool-aged children's emotional competence through movement and instrument for its evaluation. *Physical Education in Early Childhood*, 144-154.
- Gormley, W., Phillips, D., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095–2109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x>
- Hosokawa, R., et al. (2024). Impact of COVID-19 on preschool children's socio-emotional development. *Child Psychiatry & Human Development*.
- Houri, A., & Miller, F. G. (2020). A systematic review of universal screeners used to evaluate social-emotional and behavioral aspects of kindergarten readiness. *Early Education and Development*, 31(5), 653–675. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1677132>
- Hunter, L. J., Bierman, K. L., & Hall, C. M. (2018). Assessing noncognitive aspects of school readiness: The predictive validity of brief teacher rating scales of social-emotional competence and approaches to learning. *Early Education and Development*, 29(8), 1081–1094. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1495472>
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Jose, B., Varghese, S. M., Sharma, S., & Jena, R. (2025). The silence curriculum: Emotional neglect in schools and its psychiatric risks. *Frontiers in Education*, 10, Article 1631264. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2025.1631264/full>
- Kim, Y. H., & Stormont, M. (2024). Investigating trajectories of negative emotionality in early childhood and first-grade outcomes. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2023.2296388>
- Koç, N. (2022). Erken çocukluk dönemini pandemi sürecinde yaşamış ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 10(3), 1016-1041. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1155682>
- Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim temelinde sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115–150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Lin, M., & Faldowski, R. A. (2023). The relationship of parent support and child emotional regulation to school readiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4867. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064867>
- López, M. (2024). Socio-emotional support in early education during crises. *Early Years*.
- Luo, S., & Yuan, S. (2024). Young children's perceptions and experiences of school readiness during the transition from preschool to primary school in China. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12910>
- Malti, T. (2011). Developing life skills in youth. İçinde: Malti, T., & Hanbury, C. *The Jacobs Foundation guideline on monitoring and evaluating life skills for youth development*. Volume 1: The guidelines. Zürich: Jacobs Foundation, 8-23.
- Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2017). Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social-emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11(1), 21-31.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Mazhar, M., et al. (2025). Emotion knowledge and school readiness: Longitudinal evidence. *Early Childhood Research Quarterly*.

- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.74>.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762. <https://doi.org/10.1037/dev000159>
- Munnik, E. (2018). Social-emotional school readiness as a distinct construct. *South African Journal of Childhood Education*.
- Näslund-Hadley, E., et al. (2023). Adapting SEL programs during the pandemic. *World Bank Education Papers*.
- Ngwaru, J. M. (2012). Parental involvement in early childhood care and education: Promoting children's sustainable access to early schooling through social-emotional and literacy development. *Southern African Review of Education*, 18(2), 25–40.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- O'razalievna, N. D. (2025). Psychological factors affecting the adaptation of preschool children to the social environment: The role of family and kindergarten environments. *Journal of Multidisciplinary Academic and Practice Studies*, 3(3), 805-815. <https://doi.org/10.35912/jomaps.v3i3.3439>
- Polat Unutkan, Ö. (2003). Marmara ilköğretme hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–19.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Three- and Four-Year-Old Children*. Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266.
- Sak, R., & Yorgun, E. (2020). Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 495-526.
- Sezgin, E., Bilge, Y., Çelik, B., & Sevük, E. N. (2023). Okul öncesi çocuklarda sosyal-duygusal uyumun davranış düzenleme ve sosyal becerilerle ilişkisinde duygusal kararsızlık ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 161-183. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1373592>
- Silva, L., Silva, L., & Mélo, D. L. D. (2024). As emoções da criança na transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(12), 2379-2391. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17485>
- Simsek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sousa, D. A. (2021). Neuroscience research: Support for social-emotional and cognitive learning. *International Practices for Social-Emotional Learning*, 57(1), 6-10. <https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1851580>
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2017). The assessment of socio-emotional competencies. *Journal of Educational Measurement*.
- Ştefan, C. A., Cristescu, D., & Dănilă, I. (2023). A randomized controlled trial of the effectiveness and mechanisms of change in a school-based intervention combining universal and indicated prevention for preschoolers' behavior problems. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2298642>

- Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Walog, R., Revalde, H., Duites, A., Opingo, K. M., Mangubat, R., & Espina, R. C. (2024). Building social-emotional foundations in early childhood education: Approaches and outcomes. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 144-150. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.9.16>
- Wang, C., Williams, K., Shahaeian, A., & Harrison, L. (2018). Early predictors of escalating internalizing problems across middle childhood. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 200-212. <https://doi.org/10.1037/spq0000218>
- Whittaker, J. E., Hofkens, T., Vitiello, V. E., Pianta, R. C., DeCoster, J., & Ansari, A. (2024). Patterns of children's readiness at school entry and their association with kindergarten academic and social-emotional outcomes: Do classroom interactions matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 112-123.
- Wolf, S., & McCoy, D. (2019). The role of executive function and social-emotional skills in the development of literacy and numeracy during preschool: A cross-lagged longitudinal study. *Developmental Science*, 22(4), e12800. <https://doi.org/10.1111/desc.12800>
- Xia, X. (2024). Parental involvement and Chinese children's cognitive and social-emotional school readiness: Differential effects across family socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 161, 107647.
- Zhoc, K. C. H., Tse, J. T. K., & King, R. B. (2025). The importance of social and emotional learning in facilitating positive transitions from kindergarten to primary school in Hong Kong. *Journal of Early Childhood Research*. <https://doi.org/10.1177/1476718x251349938>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Extended Abstract

Introduction

Social-emotional school readiness has emerged as a critical determinant of children's successful transition to formal schooling, particularly within the context of rapidly evolving educational dynamics shaped by the COVID-19 pandemic and increasing digitalization. Contemporary research highlights that social-emotional competencies, such as emotional regulation, social adaptation, and interpersonal interaction, are not merely complementary skills but foundational mechanisms that influence academic engagement, classroom adjustment, and long-term developmental trajectories.

Despite the growing recognition of its importance, existing measurement tools in early childhood education may not fully capture the transformed nature of children's social-emotional behaviors under current conditions. Pandemic-related disruptions, prolonged exposure to digital environments, and shifting social interaction patterns have raised concerns regarding the stability of previously validated psychometric structures. This situation necessitates the re-evaluation of existing instruments to ensure their contextual validity and reliability.

In this regard, the present study aims to re-examine the psychometric properties of the Social-Emotional School Readiness Scale (SESR), originally developed for children aged 60-72 months, within the framework of contemporary educational dynamics.

Method

This study was designed as a psychometric re-validation study employing a quantitative research approach. The primary objective was to test whether the original factor structure of the SESR remains valid within a contemporary sample. The study sample consisted of 215 preschool children aged 60-72 months enrolled in independent public preschools in İstanbul during the spring term of the 2022-2023 academic year. A convenience sampling method was employed. Data were collected through teacher evaluations based on systematic classroom observations. The SESR is a 26-item Likert-type scale structured around two dimensions: (1) Adjustment to New Environment and (2) Managing Negative Emotions. To test the construct validity of the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using AMOS 26. Prior to analysis, normality assumptions were examined, and Maximum Likelihood estimation was applied. Model fit was evaluated using multiple fit indices, including χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI, and GFI. Additionally, standardized factor loadings and error variances were analyzed to identify problematic items. Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient.

Results

Initial CFA results indicated that the original 26-item two-factor model demonstrated inadequate fit with the data (e.g., RMSEA > .08, CFI and TLI < .90). A detailed examination of standardized factor loadings revealed that four items (Items 10, 12, 23, and 26) had loadings below the acceptable threshold (.50) and negatively affected model fit.

Following the removal of these items, the revised 22-item two-factor model showed a substantial improvement in fit indices (RMSEA = .080, CFI = .93, TLI = .92), indicating an acceptable level of model-data fit. Furthermore, the internal consistency of the revised scale was found to be high (Cronbach's $\alpha = .95$), supporting the reliability of the instrument.

These findings suggest that while the core theoretical structure of the scale remains intact, certain items may no longer adequately represent children's social-emotional behaviors in the current educational context. This may be attributed to post-pandemic shifts in children's social interaction patterns and emotional expression, as well as the increasing influence of digital environments.

Discussion and Conclusion

The results of this study provide empirical evidence supporting the validity and reliability of the revised 22-item version of the Social-Emotional School Readiness Scale. The two-factor structure,

Adjustment to New Environment and Managing Negative Emotions, continues to represent key dimensions of social–emotional school readiness. However, the need to remove specific items indicates the presence of potential construct drift, likely influenced by recent educational and social transformations. The findings underscore the importance of periodically re-evaluating measurement tools to ensure their relevance and accuracy in changing contexts. Moreover, the study highlights that contemporary preschool environments, particularly independent preschools characterized by play-based and protective structures, may influence the manifestation of certain social–emotional behaviors, thereby affecting how these constructs are measured.

In conclusion, the revised SESR can be considered a valid and reliable instrument for assessing social–emotional school readiness among Turkish preschool children. Future research is recommended to further examine the scale’s measurement invariance across different contexts and to explore its applicability in diverse cultural and educational settings.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

