

## Öğretmen -Çocuk İlişkisinin Çocukların Sosyal Yetkinlik-Davranışları, Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordaması

### Predicting of Social Competence-Behaviour, Social Problem Solving Skills with Teacher - Child Relations

Esra DERELİ<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 28.07.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.12.2016

DOI: 10.21764/efd.95967

**Özet:** Bu araştırmanın amacı öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu 167 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu; Öğretmen – Çocuk İlişkisi Ölçeği; Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-Ebeveyn Formu Ölçeği ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Veriler pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi ile sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen-çocuk ilişkileri alt boyutları ile sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisi alt boyutlarının sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerileri alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** *Öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyal yetkinlik, sosyal davranış, sosyal problem çözme, okul öncesi dönem*

**Abstract:** The objective of the present study is to examine teacher-child relations predict children's social competence and behaviour, social problem solving skills. The study was conducted with relational screening model, one of the screening models. Study sample included 167 children between the ages of 4 – 5 that attend preschool educational institutions. A personal information form, Teacher– Child Relationship Scale, Pre-School Social Competence and Behavior Evaluation Inventory-Parent Form and Wally Child Social Problem–Solving Detective Game Test were utilized as data collection tools. Data were tested with Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. Study findings demonstrated that there was a significant correlation between teacher – child relations sub-dimensions and social competence and behavior, social problem solving skills. Furthermore, it was determined that teacher– child relation sub-dimensions significantly predicted social competence and behavior, social problem solving skills sub-dimensions.

**Keywords:** *Teacher -child relations, social competenc, social behavior, social problem solving, preschool period*

## Giriş

Öğrenme, doğumdan başlayarak önce aileden daha sonra öğretmenlerden; çevreden; arkadaşlardan ve onlarla yaşadıkları deneyimlerden elde edilen davranışları kapsamaktadır. Bireyler için iletişim yani iki yönlü ilişki ailede başlar ve bu süreç okulda planlı ve programlı bir şekilde devam eder (Balay, Kaya ve Doğu, 2012; Çetin, 2001; Künkül, 2008). Okulda öğretmen ve çocuk, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğeleridir. Öğretmenler, öğretim sırasında çocuklarla çeşitli etkileşimlerde bulunarak, çocuğun yıllar boyunca devam eden gelişim sürecinin şekillenmesine yardımcı olabilmektedir (Pianta,1998).

<sup>1</sup>Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı derelie@ogu.edu.tr

Öğretmenin kişisel özellikleri ile öğretmenin çocuklara karşı tutumu ve çocukların sınıf içi davranışları arasında sıkı bir bağ vardır. Sevecen ve ilgili bir öğretmenin sınıfındaki çocuklara yönelik davranışları ile katı ve mesafeli bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları birbirinden farklıdır. Olumsuz öğretmen davranışları çocuklarda olumlu davranışlar oluşturmayacağı gibi başka olumsuz davranışlar oluşmasına da neden olabilir (Önder-Külahoğlu, 2000). Öğretmen-çocuk ilişkisi öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin derecesi ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz duygusal kalitesiyle tanımlanmaktadır. Her iki özellikte de öğretmen çocuk ilişkisi yakınlık, çatışma ve bağımlılık boyutlarından oluşmaktadır (Pianta, Nimetz ve Bennett,1997). Yakınlık öğretmen ve çocuk arasında var olan içtenlik ve açık iletişimi kapsar. Yakın öğretmen çocuk ilişkisinde okul öncesi dönem çocukları öğretmeni destekleyici bir yetişkin olarak görmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Ayrıca öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık öğretmenin de çocuğu olumlu bir çocuk olarak algıladığını, göstermektedir (Şahin, 2014). Bağımlılık öğretmenine aşırı güvenen, sahiplenici ve sırnaşık çocuk davranışını temsil eder ve çocuk öğretmeninden çalışmasının her aşamasında destek ve onay bekler (Brich ve Ladd, 1997). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık, çocuğun öğretmeni ile fiziksel yakınlık kurma, yardım ve olumsuz duygusal etkileşim arayışlarını içermektedir. Çocuk öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki göstermekte ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep etmektedir. Çatışma öğretmen-çocuk arasındaki uyumsuzluk ve anlaşmazlık olarak tanımlanır. Öğretmen-çocuk arasındaki çatışmada çocuk genellikle öğretmeni ile anlaşmazlık yaşar ve bu durum çocuğun öğretmenin destekleyici rolüne ilişkin güvensizlik yaşamasına neden olur (Brich ve Ladd, 1997). Çatışma çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir (Şahin, 2014).

Yakınlığın hakim olduğu öğretmen- çocuk ilişkisinde çocuklar, çatışma ve bağımlılığın hakim olduğu öğretmen-çocuk ilişkisinden daha az davranış problemleri sergilemekte, sosyal ilişkilerde daha başarılı olmakta, sosyal problemleri daha etkili çözebilmekte, daha çok okulu sevmekte, daha iyi akademik performans sergilemektedirler (Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008) . Özellikle okul öncesi dönemde yakın öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların olumlu davranışsal, sosyal ve akademik özelliklerinde makro düzeyde yer alan program politikası ve sınıf ortamının kalitesinden daha çok yordayıcı etkiye sahiptir. Çatışmalı ve bağımlı öğretmen- çocuk ilişkileri olumsuz davranışlar, olumsuz sosyal ilişkiler, düşük akademik başarı ve okula olumsuz tutumla ilişkilidir (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early ve Howes, 2008).

Bazı öğrenci-öğretmen ilişkileri yakınlık ve duygusallık içerirken, bazıları ise çatışma ve gerilim içermektedir. Okul hayatına ilk adımı olan okul öncesi evrede çocukların okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesi hiç kuşkusuz çok önemlidir. Okul öncesi dönemde okula karşı geliştirilmiş olumlu duygular çocuğun ilkökul ve daha sonraki okul yaşamına da etkilemektedir. Okul öncesi öğretmeniyle yaşanan çatışma, gerileyen pro-sosyal davranışın ve akranlara yönelik artan saldırgan davranışların belirleyicisidir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi, çocukların sınıf içerisindeki sosyal rollerinin bir belirleyicisi olarak işlev görebilir. Öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterdikleri ilişkiler çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerine katkıda bulunur. Ancak, olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların davranış problemleri sergilemelerine neden olmakta, öğretmenler zamanın çoğunu bu problemleri davranışlara çözüm getirmeye harcamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla yakın ilişkiler içinde olması çocukların gelişimi ve öğretmenlerin mesleki doyumu

açısından oldukça önemlidir (Gordon,1996). Okul ve sınıf içindeki olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, belli kurallar çerçevesinde oluşturulmuş bir düzen, iletişim ve etkileşimi olumlu yönde etkilemekte, bu durum öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşmesi istenen hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Künkül, 2008). İlgili literatür incelendiğinde korelasyonel ve boylamsal araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal, davranışsal ve akademik uyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Brich ve Ladd (1997) okul öncesi dönem çocukların (5-6 yaş) öğretmen- çocuk ilişkileri ile çocukların okula hazırbuluşlulukları, yalnızlıkları, sosyal ilişkileri, okula uyumları, okuldan sevmeye ya da okuldan kaçınmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmen çocuk ilişkisi boyutlarının (yakınlık, bağımlılık ve çatışma) çocukların okula uyumlarını, okula hazırbuluşluluklarını, yalnızlıklarını, sosyal ilişkilerini, okulu sevmeyi ve okuldan kaçınmalarını yordadığını bulmuşlardır.

Hughes, Bullock, Coplan, (2014) okul öncesine devam eden ( 4-5 yaş) çocukların öğretmen çocuk ilişkileri ile çocukların sosyal oyun, yalnızlık, antisosyallik, prososyallik, duygusal semptomlar, davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisi boyutları ile (yakınlık, bağımlılık ve çatışma) çocukların sosyal oyun, yalnızlık, antisosyallik, prososyallik, duygusal semptomlar, davranış problemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Jerome, Hamre ve Pianta ( 2008) okul öncesi dönemdeki çatışmalı ve yakın öğretmen- çocuk ilişkisinin çocukların ilkökuldaki akademik başarıları, sosyal uyumları ve davranış problemlerinde oluşturduğu farkı incelemiştir. Araştırmacılar okul öncesinde çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocukların, ilkökuldaki davranış problemleri puanlarının yakın öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca okul öncesinde yakın öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocukların, ilkökuldaki akademik başarının ve sosyal uyum puanlarının çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin hayatlarının şekillenmesi aşamasında öğretmenlerin rolü azımsanmayacak derecede önemlidir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerle sıcak ve arkadaşça bir ilişki kurduğunda, öğrenciler de öğretmene, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilirler (Cheng, 1994). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, çocukların okuldaki sosyal ve katılımcı davranışlarını etkilemektedir (Decker, Dona ve Christenson, 2007).Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimi genelde sınıf hakkında ve akranlara yönelik olumlu tutumları arttırabilir. Ayrıca, öğretmenleriyle olumlu ilişki içerisinde olan çocuklar, akranları ile etkileşim kurmada ve olumlu akran ilişkilerini sürdürmede öğretmenlerinden daha fazla destek alabilirler (Colwell ve Lindsey, 2003). Okul öncesi dönem, çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerilerini kazanmalarında kritik bir öneme sahiptir. Çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini kazanmasında öğretmen-çocuk ilişkisinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Öğretmen -çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisinin incelendiği araştırma tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli

kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise hali hazırda var olan birden fazla durumda birlikte değişim olup olmadığını değerlendirmektedir (Karasar, 2010 ).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Eskişehir/Türkiye il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 167 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt olarak 4-5 yaş grubunda olma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, gelişimsel problemi olmama alınmıştır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Durum	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	74	44.3
	Erkek	93	55.7
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	42	25.1
	Ortaöğretim	78	46.7
	Üniversite	47	28.1
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim	30	18.00
	Ortaöğretim	79	47.3
	Üniversite	58	34.7
Ailenin gelir düzeyi	0-1000 TL	9	5.4
	1001-2000 TL	76	45.5
	2001-3000 TL	43	25.7
	3001-4000 TL	20	12.0
	4000 TL 'den fazla	19	11.4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 44,3'ü kız, % 55,7'si erkek çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların annelerin % 25,1'i ilköğretim mezunu, % 46,7'si ortaöğretim mezunu, %28,1'i üniversite mezunudur. Çocukların babalarının % 18,0'ı ilköğretim mezunu, % 47,3'ü ortaöğretim mezunu, % 34,7'si üniversite mezunudur. Çocukların ailesinin gelir düzeyinin, % 5,4'ü 0-1000 TL. arasında.; %45,5'i 10001-2000 TL. arasında; %25,7'si 2001-3000 TL. arasında; % 12,0'ı 3001-4000 TL arasında.; % 11,4'ü 4000 TL 'den fazladır.

### Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik niteliklerini (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi) belirlemek amacı ile kullanılan formdur.

*Öğretmen -Çocuk İlişki Ölçeği: Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği:* Pianta (1996) tarafından 4-8 yaş arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkisini, öğretmenlerin algısına ve değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 28 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun test tekrar test güvenilirlik katsayıları, yakınlık alt boyutu için .88, çatışma alt boyutu için .92, bağımlılık alt boyutu için .76 ve toplam puan için ise .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ise, yakınlık alt boyutu için .86, çatışma alt boyutu için .92 ve bağımlılık için .64 olarak bulunmuştur (Pianta, 2011). Ölçek Şahin (2014) tarafından 4-6 yaş grubu çocuklar için Türkçeye

uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkiye formu 28 maddeden oluşmakta ve üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Çatışma boyutunda yer alan maddelerin yük değeri .50 ile .80 arasında değişmektedir. Aynı değerler yakınlık boyutunda yer alan maddeler için .50 - .80 arasında değişmektedir. Bağımlılık boyutunda yer alan maddeler için .45-.62 arasında değişmektedir (Şahin, 2014). Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) çatışma boyutu alt ölçeği için .84; yakınlık boyutu alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72 ve ölçeğin tamamı için .86'dır (Şahin, 2014). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi Yüksek-Usta (2014) tarafından sınanmış ve modelin iyi uyumluğu tespit edilmiştir (GFI=.80, NFI=.89, CFI=.93, RMSEA=.079).

*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ebeveyn Formu Ölçeği:* Ölçek 3- 6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını ebeveyn gözlemine dayalı olarak değerlendirmek için LaFreniere (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .73 ve .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Ölçeğin kaygı-geri çekilme boyutu ile öfke-saldırganlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur, sosyal yetkinlik alt boyutu ile kaygı-çekilme ve öfke-saldırganlık alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki vardır (Kotler ve McMahan, 2002). Ölçeğin 4-5 yaş grubu çocuklar için faktör yapısını belirlemek ve işlemeyen maddeleri tespit etmek için 317 çocuktan elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda on maddenin işlemediği ve ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi açıklanan varyansı % 76.26 olan üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen yapıyı doğrulamak için diğer veri setine (300 çocuktan elde edilen verilere) Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve modelin iyi uyumluğu tespit edilmiştir (GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.98, RMSEA=.06,  $\chi^2/sd=2.07$ ). Ölçek geneli için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .82, alt boyutlar için .97, .86 ve .92 olarak bulunmuştur (Dereli- İman, Danişman, Yaya ve Akın-Demircan, 2016).

*Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği:* Webster-Stratton (1990) tarafından Spivak ve Shure'nun (1985) Preschool Problem Solving Test ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test ölçeklerinden oluşturmuştur. Ölçek, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin nitelik ve niceliğini ölçmekte; yetişkin ve çocuk problemlerinden oluşmaktadır. Ölçek akran problemleri (akran ilişkileri) ve yetişkin problemlerinden oluşan (nesne edinimi) on beş farklı varsayımsal problem durumunu sunan resimli hikayelerden oluşmaktadır. Ölçeğin prososyal çözüm kategorileri için Cronbach Alpha değeri .65, antisosyal çözüm kategorileri için Cronbach Alpha değeri .64'dür. Ölçeğin yapı geçerliği Rubin ve Krasnor'un Çocuk Sosyal Problem Çözme ölçeği ile sınanmıştır. Prososyal stratejileri arasındaki korelasyon katsayısı ( $r=.60$ ), antisosyal stratejiler arasındaki korelasyon katsayısı ( $r=.50$ ) olarak belirlenmiştir (Webster-Stratton ve Lindsay, 1999). Ölçek araştırmacı tarafından Türk çocuklarına uyarlanmıştır. Ölçek formu 4-5 yaş grubu toplam 411 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formunu sınamak için DFA yapılmıştır. Ölçeğin DFA modeline ilişkin uyum parametreleri ( $X^2=224.15$ ;  $sd=93$   $X^2/sd=2.41$ ; GFI=.90; AGFI=.87; CFI=.94; RMSEA=.065; SRMR=.02) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve ölçek bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırası ile .85, .74 ve .86 olarak belirlenmiştir.

#### Verilerin Toplanması

Öğretmen- Çocuk İlişkisi Ölçeği, okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu çocukların öğretmenleri tarafından sınıfındaki çocukları gözlemleyerek doldurulmuştur. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği ise aynı çocukların ebeveynleri tarafından çocuklarını gözlemleyerek doldurmuşlardır

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği araştırmacı tarafından aynı çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma ölçekleri Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izin alınarak uygulanmıştır. Ayrıca, araştırma ölçekleri çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerine verilmeden önce ve test

uygulanmadan önce çocuğun ebeveyni ve okul öncesi öğretmeninden ölçekleri uygulama izni alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin ölçeklere cevap vermesinde ve çocukların teste katılmasında gönüllük esası dikkate alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, dağılımların normal olup olmadığı Kolmogorov – Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov- Smirnov testi verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler için Kolmogorov-Smirnov değerlerinin .091 ile .575 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca çarpıklık katsayılarının .047 ile .373 arasında, basıklık katsayılarının ise .176 ile -.689 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin 1'in altında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Tek değişkenli normallik değerleri Z değerleri ile, çok değişkenli normallik ve uç değerleri Mahalanobis Distance testiyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2009). Herhangi bir uç değere ve çok değişkenli normalliği bozan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisi alt boyut puanları ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerileri alt boyut puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile; öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerileri alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2009).

### Bulgular

Bu bölümde 4-5 yaş çocukların öğretmen- çocuk ilişkisi, sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerileri arasındaki korelasyon katsayısına; öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Çatışma (1)	1								
Yakınlık (2)	-.176*	1							
Bağımlılık (3)	.291**	-.431**	1						
Sosyal yetkinlik (4)	-.449**	.508**	.117	1					
Kaygı/ Geriçekilme (5)	.344**	-.422**	.046	-.415**	1				
Öfke/Saldırganlık (6)	.622**	-.120	.146	-.518**	.231**	1			
Akranlara Yönelik SPÇ (7)	-.254**	.490**	-.184*	.706**	-.276**	-.252**	1		
Yetişkinlere Yönelik SPÇ (8)	-.251**	.467**	-.178*	.646**	-.303**	-.225**	.850**	1	
Toplam SPÇ (9)	-.262**	.499**	-.188*	.710**	-.295	-.253**	.982**	.934**	1

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi çatışma ile sosyal yetkinlik ( $r = -.44, p < .01$ ), akranlara yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.25, p < .01$ ), yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.25, p < .01$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = -.26, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki; çatışma ile kaygı/geriçekilme ( $r = .34, p < .01$ ), öfke/saldırganlık ( $r = .62, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yakınlık ile sosyal yetkinlik ( $r = .50, p < .01$ ), akranlara yönelik sosyal problem çözme ( $r = .49, p < .01$ ), yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = .46, p < .01$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = .49, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; yakınlık ile kaygı/geriçekilme ( $r = -.42, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Bağımlılık ile akranlara yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.18, p < .05$ ), yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.178, p < .05$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = -.18, p < .05$ ) arasında negatif

yönde anlamlı ilişki vardır. Sosyal yetkinlik ile kaygı/geriçekilme ( $r = -.41, p < .01$ ) ve öfke/saldırganlık ile ( $r = -.51, p < .01$ ) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki; akranlara yönelik sosyal problem çözme ( $r = .70, p < .01$ ), yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = .64, p < .01$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = .71, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Kaygı/geriçekilme ile öfke/saldırganlık ( $r = .23, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki; akranlara yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.27, p < .01$ ), yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = -.22, p < .01$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = -.25, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Akranlara yönelik sosyal problem çözme ile yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ( $r = .85, p < .01$ ) ve toplam sosyal problem çözme ( $r = .98, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ile toplam sosyal problem çözme ( $r = .93, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmen- çocuk ilişkilerinin, çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini ne düzeyde yordandığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

*Tablo 3. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranışların Sosyal Yetkinlik Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>
		B	Std. Hata	Beta	t			
Sosyal Yetkinlik	(Constant)	19.313	3.409		5.666**	35.256**	.394	.382
	Çatışma	-.444	.077	-.390	-5.731**			
	Yakınlık	.558	.096	.418	5.797**			
	Bağımlılık	.091	.136	.050	.672			

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen-çocuk ilişkisi sosyal yetkinliği anlamlı düzeyde yordamaktadır [ $R^2 = .394$ ;  $F = 35.256, p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi sosyal yetkinlikten alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %39,4’ünü açıkladığını göstermektedir. Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ( $\beta = .418; p < .01$ ) sosyal yetkinliğin en güçlü yordayıcısı olup bunu çatışma boyutu ( $\beta = -.390; p < .01$ ) izlemektedir.

*Tablo 4. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranışların Kaygı/ Geriçekilme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>
		B	Std. Hata	Beta	t			
Kaygı/ Geriçekilme	(Constant)	22.458	2.985		7.525**	20.774**	.277	.263
	Çatışma	.190	.068	.208	2.804**			
	Yakınlık	-.498	.084	-.465	-5.906**			
	Bağımlılık	.273	.119	.186	2.294*			

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen-çocuk ilişkisi kaygı/geriçekilmeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir [ $R^2 = .277$ ;  $F = 20.774, p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi kaygı/geriçekilmeden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %27,7’sini açıkladığını göstermektedir. Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre yakınlık ( $\beta = -.465; p < .01$ ) kaygı/geriçekilmenin en güçlü yordayıcısı olup bunu çatışma boyutu ( $\beta = .208; p < .01$ ) ve bağımlılık boyutu ( $\beta = .186; p < .05$ ) izlemektedir.

Tablo 5. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranışların Öfke/Saldırganlık Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>
		B	Std. Hata	Beta	t			
Öfke/ Saldırganlık	(Constant)	-.085	2.182		-.039	34.568**	.389	.378
	Çatışma	.462	.050	.637	9.326**			
	Yakınlık	.009	.062	.010	.145			
	Bağımlılık	-.051	.087	-.044	-.588			

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen-çocuk ilişkisi öfke/saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamıştır [ $R^{2=}$  .389;  $F = 34.568$ ,  $p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi öfke/saldırganlıktan alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 38.9’unu açıkladığını göstermektedir. Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre sadece çatışma boyutu ( $\beta = .637$ ;  $p < .01$ ) öfke/saldırganlığı yordamaktadır.

Tablo 6. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Sosyal Problem Çözmenin Akranlara Yönelik Sosyal Problem Çözme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>
		B	Std. Hata	Beta	t			
Akranlara Yönelik SPÇ	(Constant)	2.058	1.000		2.059*	20.251**	.272	.258
	Çatışma	-.059	.023	-.193	-2.594*			
	Yakınlık	.155	.028	.433	5.481**			
	Bağımlılık	.026	.040	.053	.655			

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen-çocuk ilişkisi akranlara yönelik sosyal problem çözmeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir [ $R^{2=}$  .272;  $F = 20.251$ ,  $p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi akranlara yönelik sosyal problem çözmeden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %27,2’sini açıkladığını göstermektedir. Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre yakınlık ( $\beta = .433$ ;  $p < .01$ ) akranlara yönelik sosyal problem çözmenin en güçlü yordayıcısı olup bunu çatışma boyutu ( $\beta = -.193$ ;  $p < .05$ ) izlemektedir.

Tablo 7. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Sosyal Problem Çözmenin Yetişkinlere Yönelik Sosyal Problem Çözme Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>
		B	Std. Hata	Beta	t			
Yetişkinlere Yönelik SPÇ	(Constant)	1.299	.531		2.446*	18.091**	.249	.236
	Çatışma	-.031	.012	-.197	-.607*			
	Yakınlık	.076	.015	.406	5.060**			
	Bağımlılık	.015	.021	.060	.731			

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen-çocuk ilişkisi yetişkinlere yönelik sosyal problem çözmeyi anlamlı düzeyde yordamıştır [ $R^{2=}$  .249;  $F = 18.091$ ,  $p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi yetişkinlere yönelik sosyal problem çözmeden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 24,9’unu açıkladığını göstermektedir.



Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre yakınlık ( $\beta = .406$ ;  $p < .01$ ) yetişkinlere yönelik sosyal problem çözmenin en güçlü yordayıcısı olup bunu çatışma boyutu ( $\beta = -.197$ ;  $p < .05$ ) izlemektedir.

*Tablo 8. Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çocukların Toplam Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Öğretmen-Çocuk İlişkisi	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmemiş		F	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
		B	Std. Hata	Beta	t			
Toplam	(Constant)	3.357	1.459		2.301*	21.457**	.283	.270
Sosyal	Çatışma	-.090	.033	-.202	-2.727**			
Problem Çözme	Yakınlık	.231	.041	.439	5.598**			
	Bağımlılık	.042	.058	.058	.715			

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen-çocuk ilişkisi toplam sosyal problem çözmeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir [ $R^2 = .283$ ;  $F = 21.457$ ,  $p < .01$ ]. Öğretmen- çocuk ilişkisi toplam sosyal problem çözmeden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 28,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Regresyon eşitliği ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçlarına göre yakınlık ( $\beta = .439$ ;  $p < .01$ ) toplam sosyal problem çözmenin en güçlü yordayıcısı olup bunu çatışma boyutu ( $\beta = -.202$ ;  $p < .05$ ) izlemektedir.

## Tartışma

Araştırmada öğretmen çocuk ilişkisinin çatışma boyutu ile sosyal yetkinlik, akranlara yönelik sosyal problem çözme, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ve toplam sosyal problem çözme arasında negatif yönde; öğretmen çocuk ilişkisinin çatışma ile kaygı/gerçekilme, öfke/saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ile sosyal yetkinlik, akranlara yönelik sosyal problem çözme, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ve toplam sosyal problem çözme arasında pozitif yönde; öğretmen çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ile kaygı/gerçekilme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmen çocuk ilişkisinin bağımlılık boyutu ile akranlara yönelik sosyal problem çözme, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ve toplam sosyal problem çözme arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlar, sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçları öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık ve çatışma alt boyutlarının sosyal yetkinlik ve davranışlarının sosyal yetkinlik alt boyutunda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu sosyal yetkinlikte pozitif yönlü; çatışma boyutu ise sosyal yetkinlikte negatif yönlü yordayıcı etkiye sahiptir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçları öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık, çatışma ve bağımlılık alt boyutlarının sosyal yetkinlik ve davranışlarının kaygı/gerçekilme alt boyutunda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu kaygı/gerçekilmede negatif yönlü; çatışma ve bağımlılık boyutları ise kaygı/gerçekilmede pozitif yönlü yordayıcı etkiye sahiptir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçları öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma alt boyutunun sosyal yetkinlik ve davranışlarının öfke/saldırganlık alt boyutunda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma boyutu öfke/saldırganlıkta negatif yönlü yordayıcı etkiye sahiptir. Öğretmenler çocukların yaşamında güçlü ve etkili bir rol oynamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların gelişiminde kaynak görevi sağlayabilir. Bu ilişkiler çocuğu eğitebilir,

gelişimini destekleyebilir ya da çatışma ve riskin kaynağı olabilir. Öğretmen çocuk ilişkisi çocukların sosyal, davranış ve akademik başarıları ile ilişkilidir (Dobbs ve Arnold, 2009; Hamre ve Pianta, 2001). Öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık alt boyutu, çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Yüksek yakınlık puanları, öğretmenin o çocuğu iyi bir çocuk olarak algıladığını, çocuğun da öğretmenini destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü ve etkili bir kaynak olarak onu kullandığını göstermektedir (Şahin, 2014). Okul öncesi düzeyde, çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesinde ebeveyn çocuk ilişkisi kadar öğretmen çocuk ilişkisi de önemli rol oynamaktadır (Eraslan- Çapan,2009). Öğretmenleri ile yakın ilişkileri olan çocukların, öğretmenlerinden gerektiğinde yardım talep etmeleri, öğretmenin isteklerini yerine getirmeleri ve sınıfta işbirlikçi olmaları daha olasıdır. Bu dönemde sosyal yetkinliklerin kazanımında çocuğun yakın çevresindeki yetişkin ve akranların önemli bir etkisi vardır. Çocuk yaşadığı alanlardaki bireyleri gözleyerek, model alarak ve öğrendiklerini deneyimleyerek sosyal ilişkileri öğrenebilmektedir (Ahmetoğlu, 2011). Öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık boyutunun hakim olması çocuğun sosyal ilişkilerde olumlu örnekleri görmesine, öğretmenin de olumlu sosyal ilişkileri kazanmasına destek olarak sosyal yetkinliklerin pekişmesine, böylece öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu çocukların sosyal yetkinlik puanlarının artmasına katkı sağlamış olabilir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma alt boyutu puanları çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Öğretmen tarafından tanımlanan yüksek çatışma puanları, çocukla yaşanan olası anlaşmazlıklara, duygusal olarak o çocukla nasıl baş edebileceğini bilememeye ve kendini o ilişki içinde etkili olarak tanımlayamamaya işaret etmektedir (Şahin, 2014). Öğretmen çocuk ilişkisinde yaşanan çatışmalar öğretmenin çocuğun istenmeyen davranışlarına odaklanmasına, çocuğun anlaşılmadığını düşünmesine, sınıfta kendini tehdit altında hissetmesine yol açabilir (Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Öğretmen çocuk ilişkisinde çatışmalı yaklaşım düşmanca veya münakaşalı etkileşim ve öğretmen çocuk arasındaki uyumsuzluk olarak da tanımlanabilir. Çocuklar öğretmenin fikirlerine itiraz edebilir, işbirliği yapmaz ve muhalif olabilirler (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve Stuhlman, 2004). Öğretmenle çocuk arasında yaşanan çatışma çocuğun sosyal ilişkilerde olumlu örnekleri görmesini engelleyerek, çocukların prososyal davranma ve ilişkileri sürdürmede gerekli olan sosyal becerileri kazanmalarını zorlaştırabilir (Zimmer-Gembeck, Geiger, ve Crick, 2005). Olumsuz öğretmen davranışları çocuklarda olumlu davranışlar oluşturmayacağı gibi başka olumsuz davranışlar oluşmasına neden olabilir (Önder-Külahoğlu, 2000). Bu durum öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma boyutunun sosyal yetkinliği negatif yönde yordamasının, kaygı/geriçekilmeyi pozitif yönde yordamasının nedeni olabilir. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışmanın hakim olması öğretmenin çocuğun istenmeyen davranışlarına odaklanmasına, çocuğun anlaşılmadığını düşünmesine, sınıfta kendini tehdit altında hissetmesine yol açarak çocukların öfke/saldırganlık davranışlarına neden olabilir (Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Bu durum öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma boyutunun öfke/saldırganlığı pozitif yönde yordamasının nedeni olabilir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen çocuk ilişkilerinde yakınlık boyutunun sosyal-duygusal gelişimi pozitif yönde etkilediği, çatışma boyutunun ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Pianta ve Stuhlman (2004); Sabol ve Pianta (2012) öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutunun çocukların sosyal yetkinlikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Birch ve Ladd (1997); Ladd, Birch ve Buhs (1999) araştırmalarında, öğretmen-çocuk ilişkisinde yüksek yakınlık boyutu puanlarının, çocukların yüksek sosyal yetkinlik ve prososyal davranışları ile; düşük agresif davranış ve sosyal geriçekilme ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Birch ve Ladd (1998) okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışmalı olmasının düşük düzeylerde prososyal davranış, yüksek düzeyde agresif davranışlarla ilgili olduğunu; Hughes, Bullock ve Coplan (2014) ise öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma boyutu ile çocukların sosyal oyunları, sosyal yetenekleri ve prososyal davranışları arasında negatif anlamlı ilişki, agresif davranışları arasında ise pozitif anlamlı ilişki belirlemiştir. Ruions (2014) okul öncesi dönem çocukların öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma boyutu ile olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı ilişki, fiziksel saldırganlıkla pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Öğretmen-

çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ile olumlu sosyal davranış arasında pozitif anlamlı ilişki, fiziksel saldırganlıkla negatif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu okul öncesi dönem çocukların olumlu sosyal davranışlarını pozitif yönde yordadığını; çatışma boyutunun ise saldırganlık, hiperaktiviteyi pozitif yönde, olumlu sosyal davranışları negatif yönde yordadığını bulmuştur. Howes, Hamilton ve Matheson (1994); Pianta ve Stuhlman (2004) öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlığın hakim olduğu ilişkide çocukların sosyal yetkinlik davranışları sergilemelerinin, çatışmanın hakim olduğu ilişkide çocukların sosyal yetkinlik davranışları sergilemelerinden daha olası olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen çocuk ilişkisinde bağımlılık alt boyutu puanları, çocukların fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını, olumsuz duygusal etkileşimleri, bazı çocuklara karşı yüksek düzeyde cevaplayıcı olma davranışlarını içermektedir. Bu alt ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenin çocuğun kendisine aşırı bağımlı olmasına yönelik problemlere işaret etmektedir. Çocuk öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki göstermektedir ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep etmektedir. Öğretmen çocuk ilişkisinde aşırı bağımlı çocuklar öğretmenlerine sahiplenici tarzda davranırlar, sosyal-duysal ve akademik problemleri çözmeye öğretmene güvenirlir. Öğretmeni ile bağımlı ilişkiye sahip çocuklar yaşıtıları ile karşılaştırıldığında akranları ile etkileşim kurmak yerine daha çok öğretmenle etkileşim kurmayı tercih edebilirler (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve Stuhlman, 2004). Öğretmenlerine fazlasıyla güvenen çocuklar akran ilişkilerindeki ince ayrıntıları anlayamayabilirler, akranları ile iletişimi başlatmada ve sürdürmede zorlanabilirler. Bu durum çocuklarda sosyal geri çekilme, düşük sosyal yeterlilik, yalnızlık ve anksiyeteye neden olabilir (Hughes, Bullock ve Coplan, 2014). Öğretmen-çocuk ilişkisinde bağımlılığın hakim olması çocuğun bağımsız hareketlerini engelleyerek sosyal ilişkilerde pasif olmasına, arkadaşları ile etkileşimlerinin sınırlı olmasına, öğretmenin lider olmadığı etkinliklere katılmasında zorluk yaşamasına neden olarak sosyal ilişkilerinde kaygı/geriçekilme davranışı sergilemelerine neden olabilir. İlgili literatür araştırma bulgusunu desteklemektedir. Hughes, Bullock ve Coplan (2014) öğretmen- çocuk ilişkisinde bağımlılık boyutu hakim olan çocukların diğer gruptaki çocuklara göre daha çok kaygılı oldukları ve kaygılı oyun sergilediklerini bulmuşlardır

Standardize edilmiş regresyon katsayısı ve bağımsız değişkenlere ilişkin t-testi sonuçları öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık ve çatışma alt boyutlarının sosyal problem çözmenin akranlara yönelik sosyal problem çözme, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme alt boyutlarında ve sosyal problem çözmeye önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu akranlara yönelik sosyal problem çözmeye, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözmeye, sosyal problem çözmeye pozitif yönlü yordayıcı etkiye; çatışma boyutu ise akranlara yönelik sosyal problem çözmeye, yetişkinlere yönelik sosyal problem çözmeye ve sosyal problem çözmeye negatif yönlü yordayıcı etkiye sahiptir. Sosyal problem çözme “bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; D’Zurilla ve Nezu, 1999; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözme günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmeyi içermektedir. Okul öncesi dönem çocukları günlük yaşamlarında akranları ve yetişkinlerle çözmesi gereken pek çok sosyal problemle karşılaşmaktadırlar. Çocuklar sosyal problem çözmeyi yaşadığı toplum içinde öğrenmektedirler. Çocukların sosyal problemleri çözerken kullandıkları stratejiler genellikle çocuğun yakın çevresinde bulunan anne-baba, öğretmen, kardeş, akran gibi bireylerin kullandıkları stratejilerle benzerlik göstermektedir. Çocukların etkili sosyal problem çözme becerilerinde yetersiz olmaları genellikle etkili çözüm yollarını bilmemelerinden, etkili çözüm yollarını sergileyen modellerin olmamasından, prososyal çözümlerin yeterince pekiştirilmemesi ve bu davranışları yeterince deneyimlememesinden kaynaklanmaktadır (Crick ve Dodge, 1994; D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık gösteren öğretmenin çocukla gerektiği kadar ilgilenerek, sorularına cevaplayıcı olarak, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunarak ve olumlu davranışları ile çocuklara model olarak, çocukların da benzer davranışları sergilemelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık, çocuğun öğretmenini destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü ve etkili bir kaynak olarak onu kullandığını göstermektedir (Şahin, 2014). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık boyutunda öğretmenin sosyal problemleri çözerken sergilediği olumlu davranışlar çocukların da sosyal problemleri çözerken benzer stratejileri kullanmalarına katkı sağlamış olabilir. Bu nedenle öğretmen çocuk ilişkisindeki yakınlık çocukların sosyal problem çözme becerilerini pozitif yönde yordamış olabilir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma çocukla yaşanan olası anlaşmazlıklara, duygusal olarak o çocukla nasıl baş edebileceğini bilememeye ve kendini o ilişki içinde etkili olarak tanımlayamamaya işaret etmektedir. Öğretmen çocuk ilişkisinde yaşanan çatışmalar öğretmenin çocuğun istenmeyen davranışlarına odaklanmasına, çocuğun anlaşılmadığını düşünmesine, sınıfta kendini tehdit altında hissetmesine yol açabilir (Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Öğretmen çocuk ilişkisinde çatışmalı yaklaşım düşmanca veya münakaşalı etkileşim ve öğretmen çocuk arasındaki uyumsuzluk olarak da tanımlanabilir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yaşanan düşmanca veya münakaşalı etkileşimde çocuk problem çözmeye etkili yöntemleri gözlemleme imkanı bulamamaktadır. Öğretmenle yaşanan çatışmalı bir ilişki çocuğun akranları veya diğer yetişkinlerle yaşadığı sosyal problemleri de uygun olmayan stratejiler kullanarak çözmelerine neden olabilir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi, çocukların sınıf içerisindeki sosyal rollerinin bir belirleyicisi olarak işlev görebilir. Yani, olumlu öğretmen-çocuk etkileşimi genelde sınıf hakkında olumlu tutumları arttırabilir. Ayrıca akranlara yönelik olarak da olumlu tutumların oluşmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenleriyle daha olumlu ilişki içerisinde olan öğrenciler, akranları ile etkileşim kurmada ve olumlu akran ilişkileri kurmada öğretmenlerinden daha fazla destek alabilirler. Böylece çocuklar etkili ve prososyal sosyal problem çözme becerilerini gözlemleme ve deneyimleme imkanı bulabilirler (Colwell ve Lindsey, 2003). Bu nedenle öğretmen çocuk ilişkisinin çatışma boyutu sosyal problem çözmeyi negatif yönde yordamış olabilir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen çocuk ilişkilerinde yakınlık boyutunun prososyal davranışları pozitif yönde etkilediği, çatışma boyutunun ise antisosyal davranışları pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Mitchell- Copeland, Denham ve DeMulder (1997); Howes, Hamilton ve Matheson (1994) yakınlığın hakim olduğu öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocuklar diğer çocuklara göre akran ilişkilerinde daha çok prososyal davranış sergilediklerini; Hughes, Cavell, Jackson (1999) ise olumlu öğretmen çocuk ilişkisinin çocuklardaki saldırganlık davranışlarını azalttığını bulmuşlardır. Birch ve Ladd (1998). Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışmalı olmasının ilköğretim birinci sınıfta çocukların prososyal davranışlarının azalttığını, antisosyal davranışlarının arttırdığını bulmuşlardır. Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser (2007) okul öncesi dönem çocukların öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma ve bağımlılık boyutu ile saldırganlık arasında pozitif anlamlı ilişki, prososyal davranış arasında negatif anlamlı ilişki; Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ile prososyal davranış arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutunun prososyal davranışları pozitif yönde yordadığını, çatışma ve bağımlılık boyutunun ise saldırganlığı pozitif yönde yordadığını belirlemişlerdir. .

## Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışların, sosyal problem çözmelerin kazanımında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Bu sonuçlara ilişkin şu öneriler getirilebilir.

Öğretmen-Çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarda, sosyal problem çözmede önemli etken olduğu bulunmuştur. Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu artırmaya, çatışma ve bağımlılık boyutunu azaltmaya yönelik eğitim programları hazırlanarak çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarında, sosyal problem çözmede etkisi incelenebilir. Öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen faktörleri incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma farklı yaş gruplarında ve farklı örneklem gruplarında incelenerek sonuçları karşılaştırılabilir. Çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarla, sosyal problem çözme becerilerini etkileyebilecek diğer faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Ahmetoğlu, E. (2011). *Sosyal gelişim ( ss.39-60) . Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi içinde.* ( Editör: Yeşim Fazlıoğlu), İstanbul: Kriter Yayınları.
- Balay, R., Kaya, A. & Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (42)*, 103-128.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cheng, Y.C. (1994). Teacher leadership style: A classroom level study. *Journal of Educational Administration, 32(3)*, 54-71.
- Colwell, M.J., & Lindsey, E.W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*, 249-258
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101
- Çetin Ş.(2001) . İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 149*,40-52
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Akın-Demircan, Z. & Yaya, D. (2016). Turkish adaptation of pre-school teachers' and parents' scales of social competence and behavioral evaluation for the age group of 4-5. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 6(1)*, 30-46,
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83-109.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 424-440.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1999). *Problem- solving therapy: A social competence approach to clinical intervention.* New York: Springer.

- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. In E. C. Chang, T.
- Eraslan-Çapan, B. (2009). Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 127-142.
- Howes, C, Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-63.
- Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R.J. (2014). A person-centred analysis of teacher–child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253–267
- Hughes, J.N., Cavell T.A., & Jackson T. (1999). Influence of teacher–student relationship on childhood aggression: A prospective study, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- Jerome, E.M., Bridget K. Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18, 4, 915-945.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Adana). <http://ulusaltezmerkezi.com/ogrencilerin-sinif-ici-etkinliklere-katilim-duzeyleri-ile-algiladiklari-sinif-atmosferi-arasindaki-iliski/> adresinden edinilmiştir.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills, *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Önder-Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Palermo, F., Hanish L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.04.002.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E.(1997). Mother-child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263–280.

- Sabol, T.J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262.
- Şahin, D.(2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13* (25), 87-102.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Adana Konya)
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17* (2), 96–113
- Webster-Stratton, C., Reid M.J., & Stoolmiller, M.(2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49* (5), 471–488.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology, 28*, 25–93
- Yüksek- Usta, S.(2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Ankara) <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1877/b1968ee0-ab1d-423e-8734-9c8718239098.pdf?sequence=1> adresinden edinilmiştir.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Geiger, T.C., & Crick, N.R.( 2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations Gender Moderation and Bidirectional Associations. *Journal of Early Adolescence, 25* (4), 421-452

## Extended Summary

### Purpose

Teacher – child relations are an important source of support for the adaptation of children to school environment and their relations with their peers. Positive teacher – child relations allow the development of social interactions that are necessary to effectively cope with the discussions and difficulties. These relations also promote positive perceptions of the child about the school in general and provide social support by creating safe actions in academic and social environment. It is possible for the children to distance themselves from the school, experience loneliness and exhibit lower academic performance and social competence without these types of social resources. Intimate and trust based relationship between the teacher and the child provides the child an area where she or he could experience expressing her or his social request and demand, while at the same time, provides the teacher information on the social competence of the child. Teachers, when they could not establish a quality and healthy relationship with the children, spend most of educational and instructional time trying to find solutions to the problem behavior of the children.

The aim of the present study is to examine the relationships among teacher-child relations, social competence and behaviour, social problem solving skills and whether teacher-child relations predict children's social competence and behaviour, social problem solving skills in attending preschool education. The study was realized at fall and spring semester in 2015-2016 academic year.

### *Methodology*

Research universe includes 4 and 5 years old children that attend state preschool educational institutions at Eskişehir city center in Turkey. Study sample consisted of 167 children who attended preschool education institutions. The sample was selected with one of the purposive sampling methods, criterion sampling method. Sampling criteria were determined as being in 4-5 age group, attending a preschool educational institution, and not having a developmental problem. The research was carried out through the data gathered from 74 (44.3 %) female and 93 (55.7 %) male preschool education children. 25.1 % of the participants had elementary school graduate mothers, 46.7 % of the participants had secondary school graduate mothers, and 28.1 % of the participants had university or master/ doctoral graduate mothers. 18.00 % of the participants had elementary school graduate fathers, 47.3 % of the participants had secondary school graduate fathers, and 34.7 % of the participants had university or master/ doctoral graduate fathers. 50.90 % of the participants were from the lower socio-economic level, 25.7 % of the participants were from the middle socio-economic level and 23.4 % of the participants were from the upper socio-economic level. The present study was conducted with relational screening model and screening research models. This study is a quantitative and relational study aimed at examining the relationships among teacher-child relations, social competence and behaviour, social problem solving skills and whether teacher-child relationship predicts social competence and behavior and social problem-solving. Teacher - Child Relationship Scale was filled out by the preschool teacher of the participating children and Pre-School Social Competence and Behavior Evaluation Inventory-Parent Form was filled out by the parent while observing the children. Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test test was applied to children individually by the author. SPSS 21.00 was used for examination of data. Data were tested with Product-Moment Correlation Coefficient and multiple regression analysis. A personal information form developed by research, Teacher-Child Relationship Scale developed by Pianta (1996), Pre-School Social Competence and Behavior Evaluation Inventory-Parent Form developed by LaFreniere(1990) and Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test developed by Webster-Stratton (1990) were utilized as data collection tools.

### *Results and Discussion*

According to research findings, it was found that negative correlation between conflict and social competence ( $r = -.44, p < .01$ ), negative correlation between conflict and social problem solving of their peers ( $r = -.25, p < .01$ ), negative correlation between conflict and social problem solving of their adults ( $r = -.25, p < .01$ ), negative correlation between conflict and total social problem solving ( $r = -.26, p < .01$ ), positive correlation between conflict and anxiety/ withdrawn ( $r = .34, p < .01$ ), positive correlation between conflict and anger / aggression ( $r = .62, p < .01$ ). Positive correlation between closeness and social competence ( $r = .50, p < .01$ ), positive correlation between closeness and social problem solving of their peers ( $r = .46, p < .01$ ), positive correlation between closeness and social problem solving of their adults ( $r = .49, p < .01$ ), positive correlation between closeness and total social problem solving ( $r = .49, p < .01$ ), negative correlation between closeness and anxiety/ withdrawn ( $r = -.42, p < .01$ ). Negative correlation between dependency and social problem solving of their peers ( $r = -.18, p < .05$ ), negative correlation between dependency and social problem solving of their adults ( $r = -.17, p < .01$ ), negative correlation between dependency and total social



problem solving ( $r = -.18, p < .01$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted social competence significantly [ $R^2 = .394$ ;  $F = 35.256, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 39,4% of the total variance in social competence scores. According to independent variables t-test results, the conflict subdimension predicted social competence ( $\beta = -.390; p < .01$ ). According to independent variables t-test results, the closeness subdimension predicted social competence ( $\beta = .418; p < .01$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted anxiety/ withdrawn significantly [ $R^2 = .277$ ;  $F = 20.774, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 27,7 % of the total variance in anxiety/ withdrawn scores. According to independent variables t-test results, the conflict subdimension predicted anxiety/ withdrawn ( $\beta = .208; p < .01$ ). According to independent variables t-test results, the closeness subdimension predicted anxiety/ withdrawn ( $\beta = -.465; p < .01$ ). According to independent variables t-test results, the dependence subdimension predicted anxiety/ withdrawn ( $\beta = .186; p < .05$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted anger / aggression significantly [ $R^2 = .389$ ;  $F = 34.568, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 38,9 % of the total variance in anger / aggression scores. According to independent variables t-test results, the only conflict subdimension predicted anger / aggression ( $\beta = .208; p < .01$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted social problem solving of their peers significantly [ $R^2 = .272$ ;  $F = 20.251, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 27,2 % of the total variance in social problem solving of their peers scores. According to independent variables t-test results, the conflict subdimension predicted social problem solving of their peers ( $\beta = -.193; p < .05$ ). According to independent variables t-test results, the closeness subdimension predicted social problem solving of their peers ( $\beta = .433; p < .01$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted social problem solving of their adults significantly [ $R^2 = .249$ ;  $F = 18.091, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 24,9 % of the total variance in social problem solving of their their adults scores. According to independent variables t-test results, the conflict subdimension predicted social problem solving of their adults ( $\beta = -.197; p < .05$ ). According to independent variables t-test results, the closeness subdimension predicted social problem solving of their adults ( $\beta = .406; p < .01$ ). Teacher-child relations subdimensions predicted total social problem solving significantly [ $R^2 = .283$ ;  $F = 21.457, p < .01$ ]. Teacher-child relation explained 28,3 % of the total variance in total social problem solving scores. According to independent variables t-test results, the conflict subdimension predicted total social problem solving ( $\beta = -.202; p < .05$ ). According to independent variables t-test results, the closeness subdimension predicted total social problem solving ( $\beta = .439; p < .01$ ).

In the study, it was observed that teacher relations sub-dimensions significantly predicted children's children's social competence and behaviour, social problem solving skills sub-dimensions. Based on this finding, it could be stated that teacher-child relationship is a significant factor for children's social competence and behaviour, social problem solving skills. Children learn about social competence and behaviour, social problem solving skills in their relations with their teachers. In social competence and behaviour, social problem solving skills, children tend to use the strategies that their teacher use. If the teacher is moderate, affectionate, accepting and sincere in its relationship with the child, solves the problems with communication and used active strategies in social problem solving. At preschool level, teacher - child relationship plays a significant role in fulfilling social, emotional and physical needs of the child, as much as the parent -child relationship. However, if conflict reigns in teacher - child relationship, problems are resolved with conflict and they experience problems with negative social problem solving they experience, it is possible for children not to achieve social competence and behaviour, social problem solving skills. When the relevant literature is examined found that positive correlation between closeness dimension of the teacher-child relationship and social competence, prosocial behavior of children. Also, when the relevant literature is examined found that negative correlation between closeness dimension of the teacher-child relationship aggressive behavior and social withdrawal. When the relevant literature is examined found that negative correlation between conflict dimension of the teacher-child relationship and social play, social competence, prosocial behavior of children; but positive correlation between conflict dimension of the

teacher-child relationship aggressive behavior. Also, found that positive correlation between dependence dimension of the teacher-child relationship and anxiety, anxious play.

### *Conclusion*

Study findings demonstrated that there was a significant correlation between teacher – child relations sub-dimensions and social competence and behavior, social problem solving skills. Furthermore, it was determined that teacher– child relation sub-dimensions significantly predicted social competence and behavior, social problem solving skills sub-dimensions.