www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article /Araştırma Makalesi

What Do Children Talk About? An Examination of Naturally Occurring Discourse During Mealtimes in Preschool Settings*

Çocuklar Ne Konuşuyor? Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Beslenme Saatlerinde Ortaya Çıkan Doğal Konuşmaların İncelenmesi

Aslı Balcı** - Zeynep Nur Aydın Kılıç***

Abstract: This study aims to examine naturally occurring conversations among children during mealtimes in preschool settings without adult guidance and to describe the content characteristics of these conversations. The study was conducted within a qualitative research approach and focused on children's peer interactions during daily routines. The study group consisted of 88 children attending six preschool settings. During the research process, audio recordings were collected at three separate mealtimes in each school, yielding data from a total of 18 mealtimes. Digital audio recorders were used during data collection, and brief observation notes were taken to support the recordings. The recordings obtained during the data collection process were transcribed and analyzed using inductive thematic analysis. The analysis revealed that children's conversations during mealtimes were organized under eight themes: Fiction and Media Narratives, Identity and Belonging, Emotional Expression, Adult Norms and References, Social Negotiation, Planning and Anticipation, Everyday Narratives, and Humor. The findings indicate that mealtimes are not merely care routines for children; rather, they provide a multilayered social context in which identity and belonging are constructed, emotions are expressed, humor is produced, planning and negotiation occur, and norms associated with the adult world are reinterpreted within children's interactions. In this respect, the study highlights the pedagogical potential of everyday routines in early childhood education.

---

* Ethical approval for this research was granted by the Rector's Office of Atatürk University, the Chair of the Ethics Committee for Social and Human Sciences, and the Ethics Committee of the Department of Educational Sciences, pursuant to Decision No. 12 adopted at the meeting held on January 22, 2026, under No. 02.
Araştırma için Atatürk Üniveristesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Başkanlığı, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 22.01.2026 tarih ve 02 nolu toplantısında alınan 12 nolu kararla etik onay alınmıştır.

** Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., *Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Basic Education, Division of Early Childhood Education*
Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
ORCID https://orcid.org/0000-0003-4329-6588
asli.balci@atauni.edu.tr

*** Asst. Prof. Dr., *Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, Division of Early Childhood Education*
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
ORCID https://orcid.org/0000-0001-9182-5152
zeynepnuraydin@gazi.edu.tr

Cite as/ Atıf: Balcı, A. & Aydın Kılıç, Z. N. (2026). What do children talk about? an examination of naturally occurring discourse during mealtimes in preschool settings / Çocuklar ne konuşuyor? Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme saatlerinde ortaya çıkan doğal konuşmaların incelenmesi. *Turkish Studies - Language and Literature*, *21*(Ö1), 289-348. [Special Issues Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer], Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.89752
Received/Geliş: 10 February/Şubat 2026
Accepted/Kabul: 15 September/Eylül 2026
Published/Yayın: 20 September/Eylül 2026
Checked by plagiarism software

Keywords: Early childhood education, mealtimes, preschool settings, children's talk, daily routines.

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme saatleri sırasında yetişkin yönlendirmesi olmaksızın ortaya çıkan doğal konuşmalarını incelemek ve bu konuşmaların içeriklerini betimlemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş ve çocukların günlük rutinler sırasında sergiledikleri akran etkileşimlerine odaklanmıştır. Çalışma grubunu, altı farklı okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören toplam 88 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde her okulda üç ayrı beslenme saatinde ses kaydı alınmış ve toplam 18 beslenme saatine ilişkin veri elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde dijital ses kayıt cihazları kullanılmış; ses kayıtlarını desteklemek amacıyla kısa gözlem notları da alınmıştır. Elde edilen kayıtlar yazıya aktarılmış ve veriler tümevarımsal tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda çocukların beslenme saatlerindeki konuşmalarının sekiz tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar; Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar, Kimlik ve Aidiyet, Duygusal İfade, Yetişkin Norm ve Referansları, Sosyal Müzakere, Planlama ve Öngörü, Gündelik Anlatılar ve Mizah olarak belirlenmiştir. Bulgular, beslenme saatlerinin çocuklar için yalnızca bir bakım rutini olmadığını; kimlik ve aidiyetin kurulduğu, duyguların ifade edildiği, mizahın üretildiği, planlama ve müzakerenin gerçekleştiği ve yetişkin dünyasına ait normların çocuk etkileşimleri içinde yeniden anlamlandırıldığı çok katmanlı bir sosyal bağlam sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, okul öncesi eğitimde günlük rutinlerin pedagojik potansiyeline dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, beslenme saatleri, okul öncesi eğitim ortamları, çocuk konuşmaları, günlük rutinler.

Structured Abstract

Preschools offer multidimensional learning environments where children participate not only in structured activities but also in daily routines such as eating, self-care, and peer interaction (Willemsen et al., 2023). Within these routines, mealtimes stand out as periods when children experience relatively limited adult guidance, interact more freely with their peers, and naturally express their daily experiences (Wiggins et al., 2024; Willemsen et al., 2023). The literature indicates that mealtimes are considered "pedagogical meals" in some cultural contexts, during which table manners, hygiene practices, and social values can be transmitted (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen et al., 2023). Daily routines are activities that occur naturally and are repeated in a particular order (McWilliam, 2010), and they are regarded as meaningful contexts in which children develop a sense of predictability and security while learning occurs in functional ways (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016; McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Educators can integrate learning into daily life by embedding instruction within the natural flow of routines; this approach has also been shown to be effective for children with special needs (Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019). Mealtimes may function as a "hybrid space" between everyday conversational styles at home and the more academic language of school, providing opportunities for children to narrate events, explain ideas, elaborate on experiences, and encounter new vocabulary within natural interaction (Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006). In addition, research suggests that children do not passively accept norms during these routines; rather, they test and reinterpret them through playfulness, negotiation, and rule-bending (Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023).

The aim of this study was to examine naturally occurring conversations among children during mealtimes in preschool settings without adult guidance and to describe the thematic patterns underlying these conversations. Accordingly, the study sought to identify the subject areas and meaning patterns reflected in children's mealtime discourse.

This study employed a qualitative research approach and was conducted as a descriptive study (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). The study group consisted of 88 children from six preschool institutions. Forty participants were girls (45.5%) and forty-eight were boys (54.5%). Fifty-nine children attended preschools (67.0%), while twenty-nine attended preschool classes within primary schools (33.0%). In terms of age distribution, 51 children were between 60–66 months old (58.0%) and 37 were between 67–72 months old (42.0%). During the data collection process, recordings were obtained using digital voice recorders, and brief observation notes were taken to support the recordings. Recordings were conducted during three separate mealtimes in each school, resulting in data from a total of 18 mealtimes. Each recording lasted approximately 20–35 minutes. Although the researchers were present in the setting, they did not interact with the children, and teachers did not direct the conversations beyond routine practices. The audio recordings were transcribed, and the data were analyzed using inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). No predetermined themes or theoretical categories were used; instead, codes and themes were derived directly from the data through open coding. Some statements were interpreted under more than one theme based on their different analytical functions. In accordance with ethical principles, children were anonymized using codes C1–C88. To enhance credibility, one researcher conducted the initial coding, and a portion of the dataset was independently recoded by the second researcher. Inter-coder agreement was 82%, and disagreements were resolved through discussion until consensus was reached (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

The analysis revealed that children's natural conversations during mealtimes were organized under eight overarching themes: (1) Fiction and Media Narratives, (2) Identity and Belonging, (3) Emotional Expression, (4) Adult Norms and References, (5) Social Negotiation, (6) Planning and Anticipation, (7) Everyday Narratives, and (8) Humor. The findings indicate that children construct narratives by blending imagination with digital media content, collectively expanding these stories while negotiating the boundaries between reality and fiction. A sense of identity and belonging emerges through the language of "we," shared preferences, objects, and references to physical characteristics, through which children also negotiate visibility and social positioning. Emotions such as fear, courage, and affection are openly expressed and co-regulated within peer interaction. Children frequently draw on adult-derived norms and references—including rules, warnings, and moral expressions—to organize peer relations, transferring elements of the adult world into mealtime conversations. Through negotiation patterns, children manage disagreement, sharing, joint decision-making, and boundary setting through dialogue, while also engaging in planning and future-oriented talk about upcoming activities and intentions. Everyday narratives function as a space where children share experiences,

produce social evaluations, and construct normative distinctions. Humor and language play transform mealtimes from a routine practice into a shared social space characterized by laughter, bonding, and the stretching of social norms.

The results of the study demonstrate that mealtimes are not merely care-and-feeding routines; rather, they constitute multilayered social interaction contexts in which identity and belonging are negotiated, emotions are expressed, humor is produced, planning and negotiation occur, and adult norms are reinterpreted through children's interactions. In this respect, mealtimes emerge as pedagogically rich learning contexts where children's social, emotional, linguistic, and cognitive competencies naturally become visible. From a practical perspective, the findings suggest emphasizing the pedagogical potential of mealtimes within early childhood programs, encouraging teachers to observe children's natural conversations without disrupting peer interaction, and considering these interactions as valuable sources of information for understanding developmental processes. Teacher education and in-service training programs may benefit from incorporating the pedagogical significance of peer interaction within daily routines and approaches grounded in non-intervention-based observation. Future research may further explore natural mealtime conversations across diverse age groups, socio-cultural contexts, and institutional settings.

Keywords: Early childhood education, mealtimes, preschool settings, children's talk, daily routines.

الملخص المنهجي

توفر دور الحضانة بيئات تعليمية متعددة الأبعاد يشارك فيها الأطفال ليس فقط في الأنشطة المنظمة ولكن أيضًا في الروتين اليومي ضمن هذه الروتينات، تبرز أوقات الوجبات كفترات يختبر.(Willemsen et al., 2023) مثل الأكل، والرعاية الذاتية، والتفاعل مع الأقران (Wiggins et al., فيها الأطفال توجيهاً بالغاً محدوداً نسبياً، ويتفاعلون بحرية أكبر مع أقرانهم، ويعبرون بشكل طبيعي عن تجاربهم اليومية تشير الأدبيات إلى أن أوقات الوجبات تعتبر "وجبات تربوية" في بعض السياقات الثقافية، حيث يمكن.(2024; Willemsen et al., 2023) الروتين اليومي هو.(Sepp & Höijer, 2016; Willemsen et al., 2023) خلالها نقل آداب المائدة وممارسات النظافة والقيم الاجتماعية أنشطة تحدث بشكل طبيعي وتتكرر بترتيب معين (ماكويليام، 2010)، وتعتبر سياقات ذات مغزى يطور فيها الأطفال إحساسًا بالقدرة على التنبؤ والأمان بينما يحدث التعلم بطرق وظيفية (هيوز-شولز وغافيديا-بين، 2016؛ ماكنمارا وهامفري، 2008؛ سباغنولا وفييز، 2007).يمكن للمعلمين دمج التعلم في الحياة اليومية عن طريق تضمين التعليم ضمن التدفق الطبيعي للروتين؛ وقد ثبت أن هذا النهج فعال أيضًا للأطفال ذوي قد تعمل أوقات الوجبات كـ "مساحة هجينة" بين أساليب المحادثة.(Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019) الاحتياجات الخاصة اليومية في المنزل واللغة الأكثر أكاديمية في المدرسة، مما يوفر للأطفال فرصًا لسرد الأحداث وشرح الأفكار وتفصيل التجارب ومصادفة بالإضافة إلى ذلك، تشير الأبحاث.(Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006) مفردات جديدة ضمن التفاعل الطبيعي إلى أن الأطفال لا يتقبلون المعايير بشكل سلبي خلال هذه الروتينيات؛ بل يختبرونها ويعيدون تفسيرها من خلال اللعب والمفاوضة وتجاوز كان الهدف من هذه الدراسة هو فحص المحادثات.(Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023) القواعد الطبيعية التي تجري بين الأطفال أثناء أوقات الوجبات في بيئات ما قبل المدرسة دون توجيه من البالغين ووصف الأنماط الموضوعية الكامنة وراء هذه المحادثات.وبناءً على ذلك، سعت الدراسة إلى تحديد المجالات الموضوعية وأنماط المعنى المنعكسة في خطاب الأطفال أثناء تناول الطعام.استخدمت هذه الدراسة منهجية بحث نوعية وتم إجراؤها كدراسة وصفية (كرسويل، 2013؛ ساندیلوفسكي، 2000).تألفت مجموعة الدراسة من 88 طفلاً من ست مؤسسات لمرحلة ما قبل المدرسة.كان هناك أربعون مشاركة من الفتيات (45.5٪) وثمانية وأربعون مشاركًا من الأولاد (54.5٪).التحق تسعة وخمسون طفلاً برياض الأطفال (67.0٪)، بينما التحق تسعة وعشرون بفصول ما قبل المدرسة داخل المدارس الابتدائية (33.0٪).فيما يتعلق بالتوزيع العمري، كان 51 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 60 و 66 شهرًا (58.0٪) و 37 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 67 و 72 شهرًا (42.0٪).أثناء عملية جمع البيانات، تم الحصول على التسجيلات باستخدام مسجلات صوت رقمية، وتم تدوين ملاحظات ملاحظة موجزة لدعم التسجيلات.تم إجراء التسجيلات خلال ثلاث وجبات منفصلة في كل مدرسة، مما أسفر عن بيانات من إجمالي 18 وجبة.استمر كل تسجيل ما بين 20 و 35 دقيقة تقريبًا.على الرغم من أن الباحث كان حاضرًا في الموقع، إلا أنه لم يتفاعل مع الأطفال، ولم يوجه المعلمون المحادثات إلى ما هو أبعد من الممارسات الروتينية.تم تفريغ التسجيلات الصوتية، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي لم يتم استخدام أي مواضيع محددة مسبقًا أو فئات نظرية؛ بدلاً من ذلك، تم اشتقاق الرموز والمواضيع.(Braun & Clarke, 2006) الاستقرائي مباشرة من البيانات من خلال الترميز المفتوح.تم تفسير بعض العبارات تحت أكثر من موضوع واحد بناءً على وظائفها التحليلية المختلفة.وفقًا لتعزيز المصداقية، أجرى باحثان التحليل بشكل مستقل، وتم التوصل إلى.C1-C88 للمبادئ الأخلاقية، تم إخفاء هوية الأطفال باستخدام الرموز كشف التحليل أن المحادثات الطبيعية للأطفال.(Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013) توافق في الآراء بشأن الرموز والموضوعات أثناء أوقات الوجبات كانت منظمة تحت ثمانية مواضيع رئيسية: (1) الخيال وروايات الوسائط، (2) الهوية والانتماء، (3) التعبير العاطفي، (4) معايير وإشارات البالغين، (5) التفاوض الاجتماعي، (6) التخطيط والترقب، (7) الروايات اليومية، و (8) الفكاهة.تشير النتائج إلى أن الأطفال يبنون السرديات من خلال مزج الخيال مع محتوى الوسائط الرقمية، ويتوسعون بشكل جماعي في هذه القصص مع التفاوض على الحدود بين الواقع والخيال.ينشأ شعور بالهوية والانتماء من خلال لغة "نحن"، والتفضيلات المشتركة، والأشياء، والإشارات إلى الخصائص الجسدية، والتي من خلالها يتفاوض الأطفال أيضًا على الرؤية والمكانة الاجتماعية.يتم التعبير عن المشاعر مثل الخوف والشجاعة والمودة وتنظيمها بشكل مشترك في التفاعلات بين الأقران.غالبًا ما يستمد الأطفال قواعد ومعايير مرجعية مستمدة من البالغين - بما في ذلك القواعد والتحذيرات والتعبيرات الأخلاقية - لتنظيم علاقات الأقران، وينقلون عناصر عالم البالغين إلى محادثات وقت الوجبة.من خلال أنماط التفاوض، يدير الأطفال الخلافات والمشاركة واتخاذ القرارات المشتركة ووضع الحدود من خلال الحوار، بينما يشاركون أيضًا في التخطيط والحديث الموجه نحو

المستقبل حول الأنشطة والنوايا القادمة.تعمل السرديات اليومية كمساحة يشارك فيها الأطفال التجارب، وينتجون تقييمات اجتماعية، ويبنون تمييزات معيارية.يُحوّل الفكاهة والتلاعب باللغة أوقات الوجبات من ممارسة روتينية إلى مساحة اجتماعية مشتركة تتسم بالضحك والترابط وتوسيع الأعراف الاجتماعية.تُظهر نتائج الدراسة أن أوقات الوجبات ليست مجرد روتينات رعاية وتغذية؛ بل هي سياقات تفاعل اجتماعي متعددة الطبقات يتم فيها التفاوض على الهوية والانتماء، والتعبير عن المشاعر، وإنتاج الفكاهة، وحدوث التخطيط والتفاوض، وإعادة تفسير المعايير البالغة من خلال تفاعلات الأطفال.في هذا الصدد، تبرز أوقات الوجبات كمواقف تعليمية غنية تربوياً حيث تتجلى كفاءات الأطفال الاجتماعية والعاطفية واللغوية والمعرفية بشكل طبيعي.من منظور عملي، تشير النتائج إلى ضرورة التركيز على الإمكانات التربوية لأوقات الوجبات ضمن برامج الطفولة المبكرة، وتشجيع المعلمين على مراقبة محادثات الأطفال الطبيعية دون إزعاج تفاعل الأقران، والنظر إلى هذه التفاعلات كمصادر معلومات قيمة لفهم العمليات التنموية.قد تستفيد برامج إعداد المعلمين والتدريب أثناء الخدمة من دمج الأهمية التربوية للتفاعل بين الأقران ضمن الروتين اليومي والأساليب القائمة على الملاحظة غير التدخلية.قد تستكشف الأبحاث المستقبلية محادثات أوقات الوجبات الطبيعية عبر مختلف الفئات العمرية والسياقات الاجتماعية والثقافية والإعدادات المؤسسية

الكلمات المفتاحية: تعليم الطفولة المبكرة، أوقات الوجبات، بيئات مرحلة ما قبل المدرسة، حديث الأطفال، الروتين اليومي

Résumé Structuré

Introduction: Les établissements préscolaires offrent des environnements d'apprentissage multidimensionnels où les enfants participent non seulement à des activités structurées, mais également à des routines quotidiennes telles que les repas, les soins personnels et les interactions avec leurs pairs (Willemsen et al., 2023). Parmi ces routines, les repas se distinguent comme des moments où les enfants bénéficient d'une guidance adulte relativement limitée, interagissent plus librement avec leurs pairs et expriment spontanément leurs expériences quotidiennes (Wiggins et al., 2024 ; Willemsen et al., 2023). La littérature montre que, dans certains contextes culturels, les repas sont considérés comme des « repas pédagogiques » au cours desquels les manières de table, les pratiques d'hygiène et les valeurs sociales peuvent être transmises (Sepp & Höijer, 2016 ; Willemsen et al., 2023). Les routines quotidiennes, définies comme des activités naturelles et répétées dans un ordre particulier (McWilliam, 2010), constituent des contextes significatifs où les enfants développent un sentiment de prévisibilité et de sécurité, tout en apprenant de manière fonctionnelle (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016 ; McNamara & Humphry, 2008 ; Spagnola & Fiese, 2007). Les éducateurs peuvent intégrer l'apprentissage dans la vie quotidienne en insérant l'enseignement dans le flux naturel des routines ; cette approche s'est également révélée efficace pour les enfants ayant des besoins spécifiques (Macy & Bricker, 2007 ; Rahn et al., 2019). Les repas peuvent fonctionner comme un « espace hybride » entre les styles conversationnels familiaux et le langage plus académique de l'école, offrant aux enfants des occasions de raconter des événements, d'expliquer des idées, d'élaborer des expériences et d'acquérir un nouveau vocabulaire dans une interaction naturelle (Barnes et al., 2020 ; Beals, 1997 ; Snow & Beals, 2006). De plus, les recherches suggèrent que les enfants ne se contentent pas d'accepter passivement les normes au cours de ces routines ; ils les testent et les réinterprètent par le jeu, la négociation et le contournement des règles (Albon & Hellman, 2019 ; Alcock, 2007 ; Willemsen et al., 2023).

Objectif: L'objectif de cette étude était d'examiner les conversations spontanées entre enfants pendant les repas en milieu préscolaire, en l'absence de guidance adulte, et de décrire les schémas thématiques sous-jacents à ces échanges. L'étude visait ainsi à identifier les domaines thématiques et les structures de sens reflétées dans le discours des enfants lors des repas.

Méthodologie: Cette recherche a adopté une approche qualitative et a été menée comme une étude descriptive (Creswell, 2013 ; Sandelowski, 2000). Le groupe d'étude comprenait 88 enfants issus de six institutions préscolaires : 40 filles (45,5 %) et 48 garçons (54,5 %). Cinquante-neuf enfants fréquentaient des écoles maternelles (67,0 %), tandis que 29 étaient inscrits dans des classes préscolaires au sein d'écoles primaires (33,0 %). Concernant la répartition par âge, 51 enfants avaient entre 60 et 66 mois (58,0 %) et 37 entre 67 et 72 mois (42,0 %). Les données ont été recueillies à l'aide d'enregistreurs numériques et complétées par des notes d'observation. Trois repas ont été enregistrés dans chaque école, soit un total de 18 repas, chaque enregistrement durant environ 20 à 35 minutes. Les chercheurs étaient présents mais n'intervenaient pas, et les enseignants ne dirigeaient pas les conversations au-delà des pratiques routinières. Les enregistrements ont été transcrits et analysés par une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2006). Aucun thème prédéfini n'a été utilisé ; les codes et thèmes ont émergé directement des données par codage ouvert. Certaines déclarations ont été interprétées sous plusieurs thèmes en raison de leurs fonctions analytiques variées. Conformément aux principes éthiques, les enfants ont été anonymisés par des codes C1–C88. Pour renforcer la crédibilité, un chercheur a effectué le codage initial et une partie du corpus a été recodée indépendamment par un second

chercheur. L'accord intercodeurs était de 82 %, les divergences ayant été résolues par discussion jusqu'à consensus (Braun & Clarke, 2006 ; Creswell, 2013).

Résultats: L'analyse a révélé que les conversations naturelles des enfants pendant les repas s'organisaient autour de huit thèmes principaux : (1) récits fictifs et médiatiques, (2) identité et appartenance, (3) expression émotionnelle, (4) normes et références adultes, (5) négociation sociale, (6) planification et anticipation, (7) récits quotidiens, et (8) humour. Les résultats montrent que les enfants construisent des récits en mêlant imagination et contenus médiatiques numériques, en élargissant collectivement ces histoires tout en négociant les frontières entre réalité et fiction. Un sentiment d'identité et d'appartenance émerge à travers le langage du « nous », les préférences partagées, les objets et les références aux caractéristiques physiques, par lesquels les enfants négocient également visibilité et positionnement social. Les émotions telles que la peur, le courage et l'affection sont exprimées ouvertement et co-régulées dans l'interaction entre pairs. Les enfants mobilisent fréquemment des normes et références issues du monde adulte—règles, avertissements, expressions morales—pour organiser leurs relations, transférant des éléments du monde adulte dans leurs conversations. Par des schémas de négociation, ils gèrent désaccords, partage, décisions collectives et délimitation des frontières, tout en engageant des discussions prospectives sur les activités à venir. Les récits quotidiens servent d'espace où les enfants partagent des expériences, produisent des évaluations sociales et construisent des distinctions normatives. L'humour et le jeu linguistique transforment les repas en un espace social partagé marqué par le rire, la complicité et l'assouplissement des normes sociales.

Conclusion: Les résultats démontrent que les repas ne sont pas de simples routines de soins et d'alimentation ; ils constituent des contextes d'interaction sociale complexes où l'identité et l'appartenance sont négociées, les émotions exprimées, l'humour produit, la planification et la négociation réalisées, et les normes adultes réinterprétées par les enfants. Les repas apparaissent ainsi comme des contextes d'apprentissage riches sur le plan pédagogique, où les compétences sociales, émotionnelles, linguistiques et cognitives des enfants se manifestent naturellement. Sur le plan pratique, les résultats suggèrent de mettre en valeur le potentiel pédagogique des repas dans les programmes de la petite enfance, d'encourager les enseignants à observer les conversations naturelles des enfants sans perturber les interactions entre pairs, et de considérer ces échanges comme des sources précieuses pour comprendre les processus développementaux. La formation initiale et continue des enseignants pourrait bénéficier de l'intégration de la signification pédagogique des interactions entre pairs dans les routines quotidiennes et des approches fondées sur l'observation non interventionniste. Des recherches futures pourraient explorer davantage les conversations naturelles lors des repas à travers différents groupes d'âge, contextes socioculturels et environnements institutionnels.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance, repas, milieu préscolaire, discours des enfants, routines quotidiennes

Strukturierte Zusammenfassung

Einleitung: Vorschulen bieten multidimensionale Lernumgebungen, in denen Kinder nicht nur an strukturierten Aktivitäten teilnehmen, sondern auch an täglichen Routinen wie Essen, Selbstpflege und Interaktion mit Gleichaltrigen (Willemsen et al., 2023). Unter diesen Routinen stechen die Mahlzeiten hervor, da Kinder hier vergleichsweise wenig Anleitung durch Erwachsene erhalten, freier mit ihren Gleichaltrigen interagieren und ihre Alltagserfahrungen spontan ausdrücken (Wiggins et al., 2024; Willemsen et al., 2023). Die Literatur zeigt, dass Mahlzeiten in bestimmten kulturellen Kontexten als „pädagogische Mahlzeiten" betrachtet werden, in denen Tischmanieren, Hygienepraxen und soziale Werte vermittelt werden können (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen et al., 2023). Tägliche Routinen sind natürliche, sich wiederholende Aktivitäten in einer bestimmten Reihenfolge (McWilliam, 2010) und gelten als bedeutungsvolle Kontexte, in denen Kinder ein Gefühl von Vorhersagbarkeit und Sicherheit entwickeln, während Lernen auf funktionale Weise stattfindet (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016; McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Pädagog*innen können Lernen in den Alltag integrieren, indem sie Instruktionen in den natürlichen Ablauf der Routinen einbetten; dieser Ansatz hat sich auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen als wirksam erwiesen (Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019). Mahlzeiten können als „hybrider Raum" zwischen alltäglichen Gesprächsstilen zu Hause und der akademischeren Sprache der Schule fungieren und Kindern Gelegenheiten bieten, Ereignisse zu erzählen, Ideen zu erklären, Erfahrungen auszuführen und neues Vokabular in natürlicher Interaktion zu erwerben (Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006). Darüber hinaus legen Studien

nahe, dass Kinder Normen während dieser Routinen nicht passiv akzeptieren, sondern sie durch Spiel, Verhandlung und Regelabweichung erproben und neu interpretieren (Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023).

Zielsetzung: Das Ziel dieser Studie war es, die natürlich auftretenden Gespräche unter Kindern während der Mahlzeiten in Vorschuleinrichtungen ohne Anleitung durch Erwachsene zu untersuchen und die zugrunde liegenden thematischen Muster dieser Gespräche zu beschreiben. Entsprechend sollte die Studie die Themenbereiche und Bedeutungsstrukturen identifizieren, die sich im Diskurs der Kinder während der Mahlzeiten widerspiegeln.

Methodik: Die Studie folgte einem qualitativen Forschungsansatz und wurde als deskriptive Untersuchung durchgeführt (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). Die Stichprobe bestand aus 88 Kindern aus sechs Vorschuleinrichtungen: 40 Mädchen (45,5 %) und 48 Jungen (54,5 %). 59 Kinder besuchten Kindergärten (67,0 %), während 29 Vorschulklassen innerhalb von Grundschulen besuchten (33,0 %). Hinsichtlich der Altersverteilung waren 51 Kinder zwischen 60–66 Monaten alt (58,0 %) und 37 zwischen 67–72 Monaten (42,0 %). Die Datenerhebung erfolgte mittels digitaler Audiorekorder, ergänzt durch kurze Beobachtungsnotizen. In jeder Einrichtung wurden drei Mahlzeiten aufgezeichnet, insgesamt 18 Mahlzeiten, mit einer Dauer von jeweils 20–35 Minuten. Die Forschenden waren anwesend, interagierten jedoch nicht mit den Kindern, und die Lehrkräfte lenkten die Gespräche nicht über die Routine hinaus. Die Tonaufnahmen wurden transkribiert und mittels induktiver thematischer Analyse ausgewertet (Braun & Clarke, 2006). Es wurden keine vorab festgelegten Themen oder theoretischen Kategorien verwendet; Codes und Themen wurden direkt aus den Daten durch offenes Kodieren abgeleitet. Einige Aussagen wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen analytischen Funktionen mehreren Themen zugeordnet. Gemäß ethischen Prinzipien wurden die Kinder durch Codes C1–C88 anonymisiert. Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit führte ein Forscher das erste Kodieren durch, ein Teil des Datensatzes wurde unabhängig von einem zweiten Forscher erneut kodiert. Die Übereinstimmung zwischen den Kodierenden betrug 82 %, und Meinungsverschiedenheiten wurden durch Diskussion bis zur Konsensfindung gelöst (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

Ergebnisse: Die Analyse ergab, dass die natürlichen Gespräche der Kinder während der Mahlzeiten unter acht übergeordneten Themen organisiert waren: (1) Fiktionale und mediale Erzählungen, (2) Identität und Zugehörigkeit, (3) Emotionale Ausdrucksformen, (4) Normen und Referenzen von Erwachsenen, (5) Soziale Verhandlung, (6) Planung und Antizipation, (7) Alltägliche Erzählungen und (8) Humor. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder Erzählungen konstruieren, indem sie Fantasie mit digitalen Medieninhalten verbinden, diese Geschichten gemeinsam erweitern und dabei die Grenzen zwischen Realität und Fiktion aushandeln. Ein Gefühl von Identität und Zugehörigkeit entsteht durch die Sprache des „Wir“, gemeinsame Vorlieben, Objekte und Verweise auf körperliche Merkmale, wodurch Kinder auch Sichtbarkeit und soziale Positionierung verhandeln. Emotionen wie Angst, Mut und Zuneigung werden offen ausgedrückt und im Peer-Kontext ko-reguliert. Kinder greifen häufig auf von Erwachsenen abgeleitete Normen und Referenzen zurück—einschließlich Regeln, Warnungen und moralischer Ausdrücke—um ihre Beziehungen zu organisieren und Elemente der Erwachsenenwelt in die Mahlzeitengespräche zu übertragen. Durch Verhandlungsmuster bewältigen Kinder Meinungsverschiedenheiten, Teilen, gemeinsame Entscheidungsfindung und Grenzziehung, während sie auch über zukünftige Aktivitäten und Absichten sprechen. Alltägliche Erzählungen dienen als Raum, in dem Kinder Erfahrungen teilen, soziale Bewertungen vornehmen und normative Unterscheidungen konstruieren. Humor und Sprachspiel verwandeln Mahlzeiten von einer Routinepraxis in einen geteilten sozialen Raum, der durch Lachen, Bindung und die Dehnung sozialer Normen gekennzeichnet ist.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse zeigen, dass Mahlzeiten nicht bloße Pflege- und Ernährungsroutinen sind, sondern komplexe soziale Interaktionskontexte darstellen, in denen Identität und Zugehörigkeit ausgehandelt, Emotionen ausgedrückt, Humor erzeugt, Planung und Verhandlung stattfinden und Normen von Erwachsenen durch Kinder neu interpretiert werden. Mahlzeiten erweisen sich somit als pädagogisch reichhaltige Lernkontexte, in denen die sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder auf natürliche Weise sichtbar werden. Praktisch gesehen legen die Ergebnisse nahe, das pädagogische Potenzial von Mahlzeiten in frühkindlichen Programmen zu betonen, Lehrkräfte zu ermutigen, die natürlichen Gespräche der Kinder ohne Unterbrechung der Peer-Interaktion zu beobachten und diese Interaktionen als wertvolle Informationsquellen für das Verständnis von Entwicklungsprozessen zu betrachten. Die Lehrerbildung und Fortbildungsprogramme könnten davon profitieren, die pädagogische

Bedeutung der Peer-Interaktion innerhalb täglicher Routinen sowie Ansätze der nicht-interventionistischen Beobachtung zu integrieren. Zukünftige Forschung könnte natürliche Mahlzeitengespräche über verschiedene Altersgruppen, soziokulturelle Kontexte und institutionelle Rahmenbedingungen hinweg weiter untersuchen.

Schlüsselwörter: Frühkindliche Bildung, Mahlzeiten, Vorschuleinrichtungen, Kindergespräche, tägliche Routinen

Resumen Estructurado

Introducción: Las instituciones de educación preescolar ofrecen entornos de aprendizaje multidimensionales en los que los niños participan no solo en actividades estructuradas, sino también en rutinas cotidianas como comer, el cuidado personal y la interacción con sus pares (Willemsen et al., 2023). Entre estas rutinas, los momentos de comida destacan como períodos en los que los niños reciben una guía adulta relativamente limitada, interactúan con mayor libertad con sus compañeros y expresan de manera espontánea sus experiencias diarias (Wiggins et al., 2024; Willemsen et al., 2023). La literatura señala que, en algunos contextos culturales, las comidas se consideran "comidas pedagógicas", durante las cuales se transmiten modales de mesa, prácticas de higiene y valores sociales (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen et al., 2023). Las rutinas diarias, definidas como actividades naturales que se repiten en un orden específico (McWilliam, 2010), constituyen contextos significativos en los que los niños desarrollan un sentido de previsibilidad y seguridad, mientras el aprendizaje ocurre de manera funcional (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016; McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Los educadores pueden integrar el aprendizaje en la vida cotidiana al incorporar la instrucción en el flujo natural de las rutinas; este enfoque también ha demostrado ser eficaz para niños con necesidades especiales (Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019). Las comidas pueden funcionar como un "espacio híbrido" entre los estilos conversacionales familiares y el lenguaje más académico de la escuela, ofreciendo oportunidades para que los niños narren eventos, expliquen ideas, elaboren experiencias y adquieran nuevo vocabulario en una interacción natural (Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006). Además, las investigaciones sugieren que los niños no aceptan pasivamente las normas durante estas rutinas; más bien, las ponen a prueba y las reinterpretan mediante el juego, la negociación y la transgresión de reglas (Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023).

Objetivo: El propósito de este estudio fue examinar las conversaciones espontáneas entre niños durante las comidas en entornos preescolares sin guía adulta y describir los patrones temáticos subyacentes a dichas conversaciones. En consecuencia, se buscó identificar las áreas temáticas y las estructuras de significado reflejadas en el discurso infantil durante las comidas.

Metodología: El estudio adoptó un enfoque cualitativo y se llevó a cabo como una investigación descriptiva (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). El grupo de estudio estuvo compuesto por 88 niños de seis instituciones preescolares: 40 niñas (45,5 %) y 48 niños (54,5 %). Cincuenta y nueve asistían a jardines de infancia (67,0 %), mientras que 29 estaban inscritos en clases preescolares dentro de escuelas primarias (33,0 %). En cuanto a la distribución por edad, 51 niños tenían entre 60–66 meses (58,0 %) y 37 entre 67–72 meses (42,0 %). La recolección de datos se realizó mediante grabadoras digitales de voz, complementadas con notas breves de observación. Se registraron tres comidas en cada institución, para un total de 18 comidas, con una duración aproximada de 20–35 minutos cada una. Los investigadores estuvieron presentes pero no interactuaron con los niños, y los docentes no intervinieron en las conversaciones más allá de las prácticas rutinarias. Las grabaciones fueron transcritas y los datos analizados mediante análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006). No se utilizaron temas o categorías teóricas predeterminadas; los códigos y temas se derivaron directamente de los datos mediante codificación abierta. Algunas declaraciones fueron interpretadas bajo más de un tema debido a sus diferentes funciones analíticas. Conforme a los principios éticos, los niños fueron anonimizados con códigos C1–C88. Para aumentar la credibilidad, un investigador realizó la codificación inicial y una parte del corpus fue recodificada de manera independiente por un segundo investigador. El acuerdo intercodificadores fue del 82 %, resolviéndose las discrepancias mediante discusión hasta alcanzar consenso (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

Resultados: El análisis reveló que las conversaciones naturales de los niños durante las comidas se organizaron en torno a ocho temas principales: (1) Narrativas ficticias y mediáticas, (2) Identidad y pertenencia, (3) Expresión emocional, (4) Normas y referencias adultas, (5) Negociación social, (6) Planificación y anticipación, (7) Narrativas cotidianas y (8) Humor. Los hallazgos indican que los niños construyen narrativas

mezclando imaginación con contenidos de medios digitales, expandiendo colectivamente estas historias mientras negocian los límites entre realidad y ficción. Un sentido de identidad y pertenencia emerge a través del lenguaje del "nosotros", las preferencias compartidas, los objetos y las referencias a características físicas, mediante las cuales los niños negocian también visibilidad y posicionamiento social. Emociones como miedo, valentía y afecto se expresan abiertamente y se co-regulan en la interacción entre pares. Los niños recurren con frecuencia a normas y referencias derivadas de los adultos—incluyendo reglas, advertencias y expresiones morales—para organizar las relaciones entre pares, transfiriendo elementos del mundo adulto a las conversaciones durante las comidas. A través de patrones de negociación, los niños gestionan desacuerdos, el compartir, la toma de decisiones conjunta y la delimitación de fronteras, al tiempo que participan en conversaciones orientadas al futuro sobre actividades e intenciones próximas. Las narrativas cotidianas funcionan como un espacio donde los niños comparten experiencias, producen evaluaciones sociales y construyen distinciones normativas. El humor y el juego lingüístico transforman las comidas de una práctica rutinaria en un espacio social compartido caracterizado por la risa, la unión y la flexibilización de las normas sociales.

Conclusión: Los resultados del estudio demuestran que las comidas no son meras rutinas de cuidado y alimentación; constituyen contextos de interacción social complejos en los que se negocian identidad y pertenencia, se expresan emociones, se produce humor, se planifica y negocia, y las normas adultas son reinterpretadas por los niños. En este sentido, las comidas emergen como contextos de aprendizaje pedagógicamente ricos, donde las competencias sociales, emocionales, lingüísticas y cognitivas de los niños se hacen visibles de manera natural. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren enfatizar el potencial pedagógico de las comidas en los programas de educación infantil, animar a los docentes a observar las conversaciones naturales de los niños sin interrumpir la interacción entre pares y considerar estas interacciones como fuentes valiosas de información para comprender los procesos de desarrollo. La formación inicial y continua de los docentes podría beneficiarse de la incorporación de la importancia pedagógica de la interacción entre pares en las rutinas diarias y de enfoques basados en la observación no intervencionista. Investigaciones futuras podrían explorar más a fondo las conversaciones naturales durante las comidas en diversos grupos de edad, contextos socioculturales y entornos institucionales.

Palabras clave: Educación infantil, comidas, entornos preescolares, discurso infantil, rutinas

结构化摘要

引言： 学前教育机构提供多维度的学习环境，儿童不仅参与结构化的活动，还参与日常的例行事务，如进餐、自我照料和同伴互动（Willemsen 等，2023）。在这些日常事务中，进餐时间尤为突出，因为此时儿童受到的成人指导相对有限，他们能够更自由地与同伴互动，并自然地表达日常经验（Wiggins 等，2024；Willemsen 等，2023）。文献指出，在某些文化背景下，进餐被视为"教育性餐食"，在此过程中可以传递餐桌礼仪、卫生习惯和社会价值观（Sepp & Höijer, 2016；Willemsen 等，2023）。日常例行事务是自然发生并按特定顺序重复的活动（McWilliam, 2010），被认为是有意义的情境，儿童在其中发展出可预测性和安全感，同时以功能性的方式进行学习（Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016；McNamara & Humphry, 2008；Spagnola & Fiese, 2007）。教育者可以通过将教学嵌入日常流程来将学习融入生活；这一方法也被证明对有特殊需要的儿童有效（Macy & Bricker, 2007；Rahn 等，2019）。进餐时间可能成为家庭日常对话风格与学校更具学术性的语言之间的"混合空间"，为儿童提供讲述事件、解释观点、扩展经验以及在自然互动中接触新词汇的机会（Barnes 等，2020；Beals, 1997；Snow & Beals, 2006）。此外，研究表明，儿童在这些例行事务中并非被动接受规范，而是通过游戏、协商和打破规则来测试和重新诠释规范（Albon & Hellman, 2019；Alcock, 2007；Willemsen 等，2023）。

研究目的： 本研究旨在考察学前教育环境中儿童在进餐时无成人指导下的自然对话，并描述这些对话背后的主题模式。研究试图识别儿童进餐话语中反映的主题领域和意义结构。

方法： 本研究采用质性研究方法，作为描述性研究进行（Creswell, 2013；Sandelowski, 2000）。研究对象为来自六所学前教育机构的88名儿童，其中40名为女孩（45.5%），48名为男孩（54.5%）。59名儿童就读于幼儿园（67.0%），29名就读于小学附设的学前班（33.0%）。在年龄分布

方面，51名儿童为60–66个月（58.0%），37名为67–72个月（42.0%）。数据收集过程中使用数字录音设备，并辅以简短的观察笔记。每所学校录制三次进餐，共计18次，每次约20–35分钟。研究人员在场但未与儿童互动，教师也未在例行事务之外引导对话。录音资料被转录，并采用归纳性主题分析进行处理（Braun & Clarke, 2006）。未使用预设主题或理论类别，而是通过开放编码直接从数据中提取代码和主题。部分陈述因其不同的分析功能被归入多个主题。遵循伦理原则，儿童以代码 C1–C88 匿名化。为增强可信度，一名研究者进行了初始编码，部分数据集由另一名研究者独立复编码。编码者间一致率为82%，分歧通过讨论达成共识（Braun & Clarke, 2006；Creswell, 2013）。

结果： 分析显示，儿童在进餐时的自然对话可归纳为八个主要主题：（1）虚构与媒体叙事，（2）身份与归属，（3）情感表达，（4）成人规范与参照，（5）社会协商，（6）计划与预期，（7）日常叙事，以及（8）幽默。研究结果表明，儿童通过将想象与数字媒体内容相结合来建构叙事，并在集体扩展故事的过程中协商现实与虚构的边界。通过“我们”的语言、共同偏好、物品和身体特征的引用，儿童形成身份与归属感，同时协商可见性与社会定位。恐惧、勇气和情感等情绪在同伴互动中被公开表达并共同调节。儿童经常借用成人的规范与参照——包括规则、警告和道德表达——来组织同伴关系，将成人世界的元素转移到进餐对话中。通过协商模式，儿童在对话中处理分歧、分享、共同决策和界限设定，同时进行关于未来活动和意图的计划性讨论。日常叙事为儿童提供了分享经验、进行社会评价和建构规范性区分的空间。幽默与语言游戏使进餐从例行事务转变为共享的社会空间，其特征是笑声、联结和社会规范的延展。

结论： 研究结果表明，进餐不仅仅是照料与喂养的例行事务，而是复杂的社会互动情境，在其中身份与归属被协商，情感被表达，幽默被创造，计划与协商得以展开，成人规范被儿童重新诠释。进餐因此成为教育学上丰富的学习情境，儿童的社会、情感、语言和认知能力在其中自然显现。从实践角度看，研究结果建议在早期教育项目中强调进餐的教育潜力，鼓励教师在不干扰同伴互动的情况下观察儿童的自然对话，并将这些互动视为理解发展过程的宝贵信息来源。师资培训与在职培训项目可通过纳入同伴互动在日常例行事务中的教育意义以及基于非干预观察的方法而获益。未来研究可进一步探讨不同年龄组、社会文化背景和机构环境中的自然进餐对话。

关键词： 早期儿童教育，进餐，学前教育环境，儿童话语，日常例行事务。

Структурированное Резюме

Введение: Дошкольные учреждения предоставляют многомерные образовательные среды, где дети участвуют не только в структурированных занятиях, но и в повседневных рутинах, таких как приём пищи, уход за собой и взаимодействие со сверстниками (Willemsen и др., 2023). Среди этих рутин приёмы пищи выделяются как периоды, когда дети получают относительно ограниченное руководство взрослых, более свободно взаимодействуют со сверстниками и спонтанно выражают свой повседневный опыт (Wiggins и др., 2024; Willemsen и др., 2023). Литература указывает, что в некоторых культурных контекстах приёмы пищи рассматриваются как «педагогические трапезы», во время которых могут передаваться правила поведения за столом, гигиенические практики и социальные ценности (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen и др., 2023). Повседневные рутины — это естественные, повторяющиеся в определённом порядке действия (McWilliam, 2010), которые считаются значимыми контекстами, где дети развивают чувство предсказуемости и безопасности, а обучение происходит функциональным образом (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016; McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Педагоги могут интегрировать обучение в повседневную жизнь, включая инструкции в естественный поток рутин; этот подход также доказал эффективность для детей с особыми потребностями (Macy & Bricker, 2007; Rahn и др., 2019). Приёмы пищи могут функционировать как «гибридное пространство» между домашними разговорными стилями и более академическим языком школы, предоставляя детям возможность рассказывать события, объяснять идеи, развивать опыт и осваивать новую лексику в естественном взаимодействии (Barnes и др., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006). Кроме того, исследования показывают, что дети не пассивно принимают нормы в ходе этих рутин; напротив, они проверяют и переосмысливают их через игру, переговоры и нарушение правил (Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen и др., 2023).

Цель исследования: Целью данного исследования было изучение естественных разговоров между детьми во время приёмов пищи в дошкольных учреждениях без руководства взрослых и описание тематических паттернов, лежащих в основе этих разговоров. Соответственно, исследование стремилось выявить тематические области и смысловые структуры, отражённые в дискурсе детей во время трапез.

Методология: Исследование было выполнено в рамках качественного подхода и проведено как описательное (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). В выборку вошли 88 детей из шести дошкольных учреждений: 40 девочек (45,5 %) и 48 мальчиков (54,5 %). 59 детей посещали детские сады (67,0 %), а 29 — дошкольные классы при начальных школах (33,0 %). По возрастному распределению: 51 ребёнок был в возрасте 60–66 месяцев (58,0 %), 37 — 67–72 месяцев (42,0 %). В процессе сбора данных использовались цифровые диктофоны, а также краткие наблюдательные записи. В каждой школе было проведено три записи приёмов пищи, всего 18, продолжительностью 20–35 минут каждая. Исследователи присутствовали, но не взаимодействовали с детьми, а педагоги не направляли беседы сверх рутинных практик. Аудиозаписи были транскрибированы, а данные проанализированы методом индуктивного тематического анализа (Braun & Clarke, 2006). Темы и категории не задавались заранее; коды и темы были выведены непосредственно из данных посредством открытого кодирования. Некоторые высказывания были интерпретированы в рамках более чем одной темы в зависимости от их аналитических функций. В соответствии с этическими принципами дети были анонимизированы с помощью кодов C1–C88. Для повышения надёжности один исследователь провёл первичное кодирование, часть данных была независимо перекодирована вторым исследователем. Согласованность кодировщиков составила 82 %, разногласия были разрешены путём обсуждения до достижения консенсуса (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013).

Результаты: Анализ показал, что естественные разговоры детей во время приёмов пищи организованы вокруг восьми основных тем: (1) вымышленные и медийные нарративы, (2) идентичность и принадлежность, (3) эмоциональное выражение, (4) нормы и ссылки на взрослых, (5) социальные переговоры, (6) планирование и предвосхищение, (7) повседневные нарративы и (8) юмор. Результаты свидетельствуют, что дети конструируют нарративы, сочетая воображение с цифровым медиаконтентом, коллективно расширяя эти истории и одновременно согласовывая границы между реальностью и вымыслом. Чувство идентичности и принадлежности проявляется через язык «мы», общие предпочтения, предметы и ссылки на физические характеристики, посредством которых дети также согласовывают видимость и социальное позиционирование. Эмоции, такие как страх, смелость и привязанность, открыто выражаются и совместно регулируются в рамках взаимодействия со сверстниками. Дети часто обращаются к нормам и ссылкам, заимствованным из взрослого мира — правилам, предупреждениям и моральным выражениям — для организации отношений со сверстниками, перенося элементы взрослого мира в разговоры за столом. Через модели переговоров дети управляют несогласием, дележом, совместным принятием решений и установлением границ, а также обсуждают будущие действия и намерения. Повседневные нарративы функционируют как пространство, где дети делятся опытом, формируют социальные оценки и конструируют нормативные различия. Юмор и языковая игра превращают приёмы пищи из рутинной практики в совместное социальное пространство, характеризующееся смехом, сплочённостью и расширением социальных норм.

Заключение: Результаты исследования показывают, что приёмы пищи — это не просто рутины ухода и кормления; они представляют собой многослойные контексты социальной интеракции, где согласовываются идентичность и принадлежность, выражаются эмоции, создаётся юмор, осуществляется планирование и переговоры, а нормы взрослых переосмысливаются детьми. Таким образом, приёмы пищи выступают как педагогически насыщенные контексты обучения, где социальные, эмоциональные, языковые и когнитивные компетенции детей естественным образом становятся видимыми. С практической точки зрения результаты предполагают акцент на педагогическом потенциале приёмов пищи в программах раннего детства, поощрение педагогов наблюдать за естественными разговорами детей без нарушения взаимодействия со сверстниками и рассматривать эти взаимодействия как ценные источники информации для понимания процессов развития. Подготовка и повышение квалификации педагогов могут выиграть от включения педагогической значимости взаимодействия между сверстниками в повседневные рутины и подходы, основанные на наблюдении без вмешательства. В будущем исследования могут более подробно

изучить естественные разговоры во время приёмов пищи в разных возрастных группах, социокультурных контекстах и институциональных условиях.

Ключевые слова: дошкольное образование, приёмы пищи, дошкольные учреждения, детская речь, повседневные рутины.

संरचित सारांश

परिचय: प्राथमिक विद्यालय बहुआयामी शिक्षण वातावरण प्रदान करते हैं, जहाँ बच्चे केवल संरचित गतिविधियों में ही नहीं, बल्कि भोजन, आत्म-देखभाल और सहपाठियों के साथ बातचीत जैसी दैनिक दिनचर्याओं में भी भाग लेते हैं (Willemsen आदि, 2023)। इन दिनचर्याओं में भोजन का समय विशेष रूप से महत्वपूर्ण है, क्योंकि इस दौरान बच्चों को अपेक्षाकृत कम वयस्क मार्गदर्शन मिलता है, वे अपने साथियों के साथ अधिक स्वतंत्रता से बातचीत करते हैं और अपने दैनिक अनुभवों को स्वाभाविक रूप से व्यक्त करते हैं (Wiggins आदि, 2024; Willemsen आदि, 2023)। साहित्य से पता चलता है कि कुछ सांस्कृतिक संदर्भों में भोजन को "शैक्षणिक भोजन" माना जाता है, जिसके दौरान भोजन शिष्टाचार, स्वच्छता प्रथाएँ और सामाजिक मूल्य संप्रेषित किए जा सकते हैं (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen आदि, 2023)। दैनिक दिनचर्या प्राकृतिक रूप से होने वाली और एक निश्चित क्रम में दोहराई जाने वाली गतिविधियाँ होती हैं (McWilliam, 2010), जिन्हें सार्थक संदर्भ माना जाता है, जहाँ बच्चे पूर्वानुमेयता और सुरक्षा की भावना विकसित करते हैं और सीखना कार्यात्मक तरीकों से होता है (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016; McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007)। शिक्षक सीखने को दैनिक जीवन में एकीकृत कर सकते हैं, निर्देशों को दिनचर्या के प्राकृतिक प्रवाह में सम्मिलित करके; यह दृष्टिकोण विशेष आवश्यकताओं वाले बच्चों के लिए भी प्रभावी सिद्ध हुआ है (Macy & Bricker, 2007; Rahn आदि, 2019)। भोजन का समय घर की बातचीत शैली और विद्यालय की अधिक शैक्षणिक भाषा के बीच एक "संकरित स्थान" के रूप में कार्य कर सकता है, जिससे बच्चों को घटनाओं का वर्णन करने, विचारों को समझाने, अनुभवों को विस्तृत करने और प्राकृतिक बातचीत में नए शब्दावली से परिचित होने का अवसर मिलता है (Barnes आदि, 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006)। इसके अतिरिक्त, शोध से पता चलता है कि बच्चे इन दिनचर्याओं के दौरान मानदंडों को निष्क्रिय रूप से स्वीकार नहीं करते; बल्कि वे उन्हें खेल, वार्ता और नियमों को तोड़ने के माध्यम से परखते और पुनः व्याख्यायित करते हैं (Albon & Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen आदि, 2023)।

उद्देश्य: इस अध्ययन का उद्देश्य प्रीस्कूल वातावरण में बच्चों के बीच भोजन के समय स्वाभाविक रूप से होने वाली बातचीत का अध्ययन करना था, जहाँ वयस्क मार्गदर्शन अनुपस्थित था, और इन वार्तालापों के अंतर्निहित विषयगत पैटर्न का वर्णन करना था। अध्ययन ने बच्चों के भोजन संबंधी संवाद में परिलक्षित विषय क्षेत्रों और अर्थ संरचनाओं की पहचान करने का प्रयास किया।

पद्धति: यह अध्ययन गुणात्मक अनुसंधान दृष्टिकोण पर आधारित था और इसे वर्णनात्मक अध्ययन के रूप में संचालित किया गया (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000)। अध्ययन समूह में छह प्रीस्कूल संस्थानों के 88 बच्चे शामिल थे: 40 लड़कियाँ (45.5%) और 48 लड़के (54.5%)। 59 बच्चे प्रीस्कूल में पढ़ते थे (67.0%), जबकि 29 प्राथमिक विद्यालयों की प्रीस्कूल कक्षाओं में (33.0%)। आयु वितरण के अनुसार, 51 बच्चे 60–66 महीने (58.0%) और 37 बच्चे 67–72 महीने (42.0%) के थे। डेटा संग्रह प्रक्रिया के दौरान डिजिटल वॉयस रिकॉर्डर का उपयोग किया गया और रिकॉर्डिंग को समर्थन देने के लिए संक्षिप्त अवलोकन नोट्स लिए गए। प्रत्येक विद्यालय में तीन भोजन समय रिकॉर्ड किए गए, कुल 18 भोजन समय, प्रत्येक रिकॉर्डिंग लगभग 20–35 मिनट तक चली। शोधकर्ता उपस्थित थे लेकिन बच्चों के साथ बातचीत नहीं की, और शिक्षक दिनचर्या से परे वार्तालापों का निर्देशन नहीं करते थे। ऑडियो रिकॉर्डिंग का लिप्यंतरण किया गया और डेटा का विश्लेषण प्रेरक विषयगत विश्लेषण (Braun & Clarke, 2006) द्वारा किया गया। कोई पूर्वनिर्धारित विषय या सैद्धांतिक श्रेणियाँ उपयोग नहीं की गईं; कोड और विषय सीधे डेटा से खुले कोडिंग द्वारा निकाले गए। कुछ कथनों को उनकी विभिन्न विश्लेषणात्मक भूमिकाओं के आधार पर एक से अधिक विषयों के अंतर्गत व्याख्यायित किया गया। नैतिक सिद्धांतों के अनुसार, बच्चों को C1–C88 कोड द्वारा गुमनाम किया गया। विश्वसनीयता बढ़ाने के लिए, एक शोधकर्ता ने प्रारंभिक कोडिंग की और डेटा सेट के एक हिस्से को दूसरे शोधकर्ता द्वारा स्वतंत्र रूप से पुनः कोडित किया गया। कोडरों के बीच सहमति 82% थी, और असहमति चर्चा के माध्यम से हल की गई (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013)।

परिणाम: विश्लेषण से पता चला कि बच्चों की स्वाभाविक बातचीत भोजन के समय आठ प्रमुख विषयों के अंतर्गत संगठित थी: (1) कल्पना और मीडिया कथाएँ, (2) पहचान और संबंध, (3) भावनात्मक अभिव्यक्ति, (4) वयस्क मानदंड और संदर्भ, (5) सामाजिक वार्ता, (6) योजना और प्रत्याशा, (7) दैनिक कथाएँ, और (8) हास्य। निष्कर्ष बताते हैं कि बच्चे

कल्पना को डिजिटल मीडिया सामग्री के साथ मिलाकर कथाएँ बनाते हैं, सामूहिक रूप से इन कहानियों का विस्तार करते हैं और वास्तविकता और कल्पना के बीच की सीमाओं पर वार्ता करते हैं। "हम" की भाषा, साझा पसंद, वस्तुएँ और शारीरिक विशेषताओं के संदर्भ के माध्यम से पहचान और संबंध की भावना उत्पन्न होती है, जिसके द्वारा बच्चे दृश्यता और सामाजिक स्थिति पर भी वार्ता करते हैं। भय, साहस और स्नेह जैसी भावनाएँ खुले तौर पर व्यक्त की जाती हैं और सहपाठी बातचीत में सह-नियंत्रित होती हैं। बच्चे अक्सर वयस्क-व्युत्पन्न मानदंडों और संदर्भों—नियमों, चेतावनियों और नैतिक अभिव्यक्तियों—का उपयोग सहपाठी संबंधों को व्यवस्थित करने के लिए करते हैं, वयस्क दुनिया के तत्वों को भोजन वार्तालापों में स्थानांतरित करते हैं। वार्ता पैटर्न के माध्यम से, बच्चे असहमति, साझा करना, संयुक्त निर्णय-निर्धारण और सीमाओं की स्थापना का प्रबंधन करते हैं, साथ ही आगामी गतिविधियों और इरादों के बारे में भविष्य-उन्मुख बातचीत में संलग्न होते हैं। दैनिक कथाएँ एक ऐसा स्थान बनाती हैं जहाँ बच्चे अनुभव साझा करते हैं, सामाजिक मूल्यांकन करते हैं और मानक भेद बनाते हैं। हास्य और भाषा का खेल भोजन को एक दिनचर्या अभ्यास से साझा सामाजिक स्थान में बदल देता है, जिसकी विशेषता हँसी, बंधन और सामाजिक मानदंडों का विस्तार है।

निष्कर्ष: अध्ययन के परिणाम दर्शाते हैं कि भोजन केवल देखभाल और पोषण की दिनचर्या नहीं है; बल्कि यह बहुस्तरीय सामाजिक अंतःक्रिया संदर्भ है, जहाँ पहचान और संबंध पर वार्ता होती है, भावनाएँ व्यक्त की जाती हैं, हास्य उत्पन्न होता है, योजना और वार्ता होती है, और वयस्क मानदंड बच्चों द्वारा पुनः व्याख्यायित किए जाते हैं। इस प्रकार, भोजन शैक्षणिक रूप से समृद्ध शिक्षण संदर्भ के रूप में उभरता है, जहाँ बच्चों की सामाजिक, भावनात्मक, भाषाई और संज्ञानात्मक क्षमताएँ स्वाभाविक रूप से प्रकट होती हैं। व्यावहारिक दृष्टिकोण से, निष्कर्ष सुझाव देते हैं कि प्रारंभिक बाल्यावस्था कार्यक्रमों में भोजन की शैक्षणिक क्षमता पर जोर दिया जाए, शिक्षकों को प्रोत्साहित किया जाए कि वे बच्चों की स्वाभाविक बातचीत का अवलोकन करें बिना सहपाठी अंतःक्रिया को बाधित किए, और इन अंतःक्रियाओं को विकासात्मक प्रक्रियाओं को समझने के लिए मूल्यवान सूचना स्रोत माना जाए। शिक्षक शिक्षा और सेवा-में-प्रशिक्षण कार्यक्रम सहपाठी अंतःक्रिया की शैक्षणिक महत्ता को दैनिक दिनचर्या में शामिल करने और गैर-हस्तक्षेप आधारित अवलोकन दृष्टिकोणों को अपनाने से लाभान्वित हो सकते हैं। भविष्य के शोध विभिन्न आयु समूहों, सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भों और संस्थागत सेटिंग्स में स्वाभाविक भोजन वार्तालापों का और अधिक अन्वेषण कर सकते हैं।

कीवर्ड: प्रारंभिक बाल्यावस्था शिक्षा, भोजन, प्रीस्कूल वातावरण, बच्चों की बातचीत, दैनिक दिनचर्या।

Yapılandırılmış Özet

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yalnızca yapılandırılmış etkinliklere değil; beslenme, öz bakım ve akran etkileşimi gibi günlük rutinlere de katıldıkları çok boyutlu öğrenme ortamlarıdır (Willemsen vd., 2023). Bu rutinler arasında beslenme saatleri, yetişkin yönlendirmesinin görece sınırlı olduğu, çocukların akranlarıyla daha serbest biçimde etkileşim kurabildikleri ve günlük deneyimlerini doğal olarak paylaşabildikleri zaman dilimleri olarak öne çıkmaktadır (Wiggins vd., 2024; Willemsen vd., 2023). Bazı kültürel bağlamlarda "pedagojik öğünler" olarak değerlendirilen beslenme saatlerinde sofra kuralları, hijyen uygulamaları ve toplumsal değerler aktarılabilmektedir (Sepp ve Höijer, 2016; Willemsen vd., 2023). Günlük rutinler, günün doğal akışı içinde belirli zamanlarda tekrarlanan etkinliklerdir (McWilliam, 2010). Bu rutinler, çocukların öngörülebilirlik ve güven duygusu geliştirdikleri ve yeni becerileri günlük yaşam içinde öğrendikleri anlamlı bağlamlar sunmaktadır (Hughes-Scholes ve Gavidia-Payne, 2016; McNamara ve Humphry, 2008; Spagnola ve Fiese, 2007). Eğitimciler, öğretimi rutinlerin doğal akışına yerleştirerek günlük yaşamı doğal bir öğrenme fırsatına dönüştürebilirler; bu yaklaşımın özel gereksinimli çocuklar açısından da etkili olduğu belirlenmiştir (Macy ve Bricker, 2007; Rahn vd., 2019). Beslenme saatleri, ev ortamındaki gündelik konuşmalar ile okulda kullanılan daha akademik dil arasında köprü kuran melez alanlar olarak işlev görebilir. Bu süreçte çocuklar olayları anlatma, düşüncelerini açıklama, deneyimlerini ayrıntılandırma ve yeni sözcüklerle karşılaşma fırsatı bulmaktadırlar (Barnes vd., 2020; Beals, 1997; Snow ve Beals, 2006). Araştırmalar ayrıca çocukların rutinlerdeki normları edilgen biçimde kabul etmediklerini; oyun, müzakere ve kuralları esnetme yoluyla sınadıklarını ve yeniden anlamlandırdıklarını göstermektedir (Albon ve Hellman, 2019; Alcock, 2007; Willemsen vd., 2023).

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme saatleri sırasında yetişkin yönlendirmesi olmaksızın ortaya çıkan doğal konuşmalarını incelemek ve bu konuşmaların altında yatan tematik örüntüleri betimlemektir. Bu doğrultuda çocukların beslenme saatlerindeki konuşmalarında yer alan konu alanlarının ve anlam örüntülerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). Çalışma grubunu altı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 88 çocuk oluşturmuştur. Katılımcıların 40'ı kız (%45,5), 48'i erkektir (%54,5). Çocukların 59'u bağımsız anaokullarına (%67,0), 29'u ise ilkokullar bünyesindeki anasınıflarına (%33,0) devam etmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde çocukların 51'inin 60–66 aylık (%58,0), 37'sinin ise 67–72 aylık (%42,0) olduğu belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde dijital ses kayıt cihazları kullanılmış ve kayıtları desteklemek amacıyla kısa gözlem notları alınmıştır. Her okulda üç ayrı beslenme saatinde kayıt yapılmış ve toplam 18 beslenme saatine ilişkin veri elde edilmiştir. Her bir kayıt yaklaşık 20–35 dakika sürmüştür. Araştırmacılar ortamda bulunmalarına karşın çocuklarla etkileşim kurmamış; öğretmenler de rutin uygulamalar dışında konuşmalara yön vermemiştir. Ses kayıtları yazıya aktarılmış ve veriler tümevarımsal tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sürecinde önceden belirlenmiş temalar veya kuramsal kategoriler kullanılmamış; kodlar ve temalar açık kodlama yoluyla doğrudan verilerden oluşturulmuştur. Bazı ifadeler, farklı analitik işlevleri doğrultusunda birden fazla tema kapsamında değerlendirilmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda çocukların kimlikleri gizlenmiş ve Ç1–Ç88 arasındaki kodlarla belirtilmiştir. İnandırıcılığı artırmak amacıyla ilk kodlama araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiş, veri setinin bir bölümü ise ikinci araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yeniden kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %82 olarak belirlenmiş; görüş ayrılıkları uzlaşmaya varılıncaya kadar tartışılarak giderilmiştir (Braun ve Clarke, 2006; Creswell, 2013).

Analiz sonucunda çocukların beslenme saatlerinde ortaya çıkan doğal konuşmalarının sekiz ana tema altında toplandığı belirlenmiştir: (1) Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar, (2) Kimlik ve Aidiyet, (3) Duygusal İfade, (4) Yetişkin Norm ve Referansları, (5) Sosyal Müzakere, (6) Planlama ve Öngörü, (7) Gündelik Anlatılar ve (8) Mizah. Bulgular, çocukların hayal gücü ile dijital medya içeriklerini bir araya getirerek anlatılar oluşturduklarını, bu anlatıları birlikte genişlettiklerini ve gerçeklik ile kurgu arasındaki sınırları müzakere ettiklerini göstermektedir. Kimlik ve aidiyet duygusu; "biz" dili, ortak tercihler, nesneler ve fiziksel özelliklere ilişkin ifadeler üzerinden şekillenmekte, çocuklar bu yolla sosyal görünürlüklerini ve grup içindeki konumlarını da müzakere etmektedirler. Korku, cesaret ve sevgi gibi duygular akran etkileşimi içerisinde açıkça ifade edilmekte ve birlikte düzenlenmektedir. Çocuklar, akran ilişkilerini düzenlemek amacıyla kurallar, uyarılar ve ahlaki ifadeler gibi yetişkin dünyasından aktarılan norm ve referanslara sıklıkla başvurmakta; yetişkin dünyasına ait unsurları beslenme saatlerindeki konuşmalarına taşımaktadırlar. Müzakere örüntüleri aracılığıyla anlaşmazlıkları, paylaşmayı, birlikte karar almayı ve sınır koymayı konuşarak yönetmekte; aynı zamanda yaklaşan etkinlikler ve niyetler hakkında planlama ve geleceğe yönelik konuşmalar gerçekleştirmektedirler. Gündelik anlatılar, çocukların deneyimlerini paylaştıkları, sosyal değerlendirmeler yaptıkları ve normatif ayrımlar oluşturdukları bir alan işlevi görmektedir. Mizah ve dil oyunları ise beslenme saatlerini sıradan bir rutinden çıkararak gülme, yakınlık kurma ve sosyal normları esnetme ile biçimlenen ortak bir sosyal alana dönüştürmektedir.

Araştırmanın sonuçları, beslenme saatlerinin yalnızca bakım ve beslenme rutinlerinden oluşmadığını; kimlik ve aidiyetin müzakere edildiği, duyguların ifade edildiği, mizahın üretildiği, planlama ve uzlaşmanın gerçekleştiği ve yetişkin normlarının çocukların etkileşimleri aracılığıyla yeniden yorumlandığı çok katmanlı sosyal etkileşim bağlamları oluşturduğunu göstermektedir. Bu yönüyle beslenme saatleri, çocukların sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel yeterliklerinin doğal biçimde görünür hâle geldiği pedagojik açıdan zengin öğrenme bağlamları olarak öne çıkmaktadır. Uygulamaya dönük olarak bulgular, okul öncesi eğitim programlarında beslenme saatlerinin pedagojik potansiyelinin vurgulanmasını, öğretmenlerin akran etkileşimini bozmadan çocukların doğal konuşmalarını gözlemlemelerini ve bu etkileşimleri gelişimsel süreçleri anlamaya yönelik değerli bilgi kaynakları olarak değerlendirmelerini önermektedir. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında günlük rutinler içerisindeki akran etkileşimlerinin pedagojik önemine ve müdahalesiz gözleme dayalı yaklaşımlara yer verilmesi yararlı olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda doğal beslenme saati konuşmaları farklı yaş grupları, sosyokültürel bağlamlar ve kurumsal ortamlar açısından daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, beslenme saatleri, okul öncesi eğitim ortamları, çocuk konuşmaları, günlük rutinler.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

What Do Children Talk About? An Examination of Naturally Occurring Discourse During Mealtimes in Preschool Settings

Introduction

Learning in early childhood is shaped not only by planned activities but also by the social interactions and experiences that children construct within their daily routines. Preschool education institutions stand out as environments where children spend a significant portion of their day and learn not only to play but also to engage in nutrition, self-care, and social interaction (Willemsen et al., 2023). The daily routines within these institutions provide unique social contexts in which children come together intensively with individuals outside their families for the first time, internalize social norms through experience, and construct peer culture (Wiggins et al., 2024; Willemsen et al., 2023). In particular, recurring daily routines, such as mealtimes, emerge as important periods that support children's participation in social life and enable natural learning.

Daily routines are recurring activities, such as dressing and mealtimes, that take place at specific times within the natural flow of the day (McWilliam, 2010). These routines are considered fundamental frameworks that structure children's everyday life experiences. In the context of early childhood education, routines refer to sequential steps within a single activity or to patterns embedded within recurring sequences of activities throughout the day (McNamara & Humphry, 2008).

Daily routines are not merely caregiving times but also meaningful contexts in which children acquire new skills, reinforce existing ones, and engage in functional learning. The repetitive and predictable nature of routines allows children to experience the consequences of their behaviors and provides a secure environment that supports learning (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2016). In this context, educators can transform routines into natural learning opportunities that support educational goals without interrupting the daily flow (Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019).

The importance of routines in child development lies in the predictability and structure they provide. Daily routines create a positive emotional climate that supports children's development by fostering a sense of organization and belonging (McNamara & Humphry, 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Through this structure, children are better able to make sense of their environment and feel more secure in their daily lives. Moreover, because children's learning is not limited to structured educational activities, daily routines such as breakfast, play, and cleaning are considered fundamental contexts for learning (Boavida et al., 2014).

Daily routines also serve important functions in the development of children's social skills and independence. During daily routines, children not only develop self-care skills such as eating and dressing but also develop their peer relationships by interacting with one another, learning from one another, and inviting one another to participate in activities (Hwang et al., 2013; McNamara & Humphry, 2008). In addition, daily routines provide implicit learning opportunities and create an

effective instructional environment, particularly for children with special needs. By embedding instruction within the natural flow of routines, educators can integrate instructional goals into daily life and make children's learning processes more meaningful (Macy & Bricker, 2007; Rahn et al., 2019). Regular routines also support children's ability to follow directions, wait their turn, and adapt to classroom expectations, thereby facilitating school transition and being associated with long-term academic success (Spagnola & Fiese, 2007).

Finally, daily routines also affect children's physical health and overall well-being. In particular, outdoor routines increase children's physical activity levels, support their motor development, and positively influence their mood by providing the freedom of movement afforded by being outdoors (Kiviranta et al., 2024). In this respect, daily routines are considered not merely as tools for time management but as pedagogical resources that holistically support children's social, emotional, cognitive, and physical development (Kiviranta et al., 2024; Pereira et al., 2025).

Mealtimes in Early Childhood Education and Their Importance

While traditional educational approaches have largely focused on structured activities, recent research has revealed that mealtimes embedded within daily routines provide highly rich learning contexts for children's linguistic, cognitive, and social development (Snow & Beals, 2006). In early childhood education settings, mealtimes are regarded not only as periods during which children meet their physical needs but also as unique social environments where they engage in intensive interactions with peers, experience social norms, and construct their meaning systems (Wiggins et al., 2024; Willemsen et al., 2023).

Mealtimes also play an important role in children's socialization processes. In certain cultural contexts, mealtimes are conceptualized as "pedagogical meals" and are used as a means of learning through which table manners, hygiene rules, and social values are conveyed (Sepp & Höijer, 2016; Willemsen et al., 2023). During this process, teachers guide children in adapting to social norms by reiterating expectations and instructions. In contrast, children naturally experience fundamental social skills such as waiting their turn, expressing gratitude, and sharing (Willemsen et al., 2023).

The perspective on mealtimes in early childhood education has evolved from an understanding that focuses solely on meeting a biological need to one that considers these periods as a pedagogical platform where children construct peer community culture (Alcock, 2007; Pereira et al., 2025). Children can transform these routines, during which they are physically bound to the table, from tedious obligations into enjoyable and meaningful social activities by playing with the rules and using humor and creativity (Alcock, 2007). In this process, mealtimes provide an interactional space in which children do not passively accept social norms but rather test, reinterpret, and make sense of these norms together with their peers.

Mealtimes are also considered important learning environments where children actively teach and model one another. By observing their peers' behavior during the routine, children gain confidence in participating and send social invitations to one another through verbal or nonverbal cues. In this process, children may coach their peers by reminding them of the routine's rules or demonstrating how an action should be performed; at times, they may even assume guidance roles typically associated with the teacher (McNamara & Humphry, 2008).

Peer interactions during mealtimes provide dynamic social practices for children. Rather than passively accepting the rules embedded in routines, children test and reinterpret these norms through playfulness, negotiation, or rule-bending (Albon & Hellman, 2019; Willemsen et al., 2023).

Mealtimes are also defined as "hybrid spaces" that serve as a bridge between informal conversational forms in the home environment and more academic discourse patterns in school (Barnes et al., 2020). In this context, children both produce everyday, spontaneous, and peer-oriented discourse and participate in a learning environment that develops their discursive skills. These natural

interactions that emerge among peers during mealtimes function both as a meaning-making space in which children construct their own social worlds and as a developmental context in which linguistic and social learning takes place (Wiggins et al., 2024; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

Naturally occurring conversations within daily routines support children's language use in longer, more connected, and more meaningful ways (Barnes et al., 2020). Mealtime conversations, in particular, provide children with opportunities to explain and elaborate on events and encounter diverse vocabulary in a natural interaction (Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006). Research indicates that such interactions directly support children's verbal expression and that these gains are associated with reading skills in the primary school years (Barnes et al., 2020; Snow & Beals, 2006; Spagnola & Fiese, 2007). In addition, during these interactions, children have the opportunity to demonstrate their social and cognitive skills by talking not only about objects but also about their own feelings, thoughts, and desires, as well as the inner worlds of others (O'Neill et al., 2009). Moreover, children sustain wordplay, imitations, and conversational styles initiated by their peers by observing them, and they develop new ideas based on one another's expressions during interaction. Such interactions enable children to construct their own peer culture without adult guidance and to develop a strong sense of belonging (Alcock, 2007). In this context, mealtimes emerge as significant social practices in which children actively manage social interactions, collaboratively shape social rules, and create a shared world of meaning (O'Neill et al., 2009; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

Mealtimes provide a rich communicative environment in which children in early childhood experiment with both the formal and functional aspects of language. During these periods, children explore the structural features of language through word and sound play, such as producing rhyming words, creating nonsensical chants, and playing with names; at the same time, they generate humorous discourse that challenges adults' notions of logical reality by developing creative narratives related to the body and the senses (Alcock, 2007; O'Neill et al., 2009). Mealtimes also include interactions that involve narration and metalinguistic reflection, allowing children to recount past experiences, provide explanations, and discuss language rules (Spagnola & Fiese, 2007). In addition, through examples of "subversive humor" that may be considered contrary to social etiquette, children test adult authority and social norms, thereby creating an enjoyable and bonding interactional space with their peers (Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023). In light of these findings, mealtimes can be understood as a significant communicative context in which children use language not only for communication but also as a tool for identity exploration, social bonding, and negotiating boundaries.

From an educational perspective, observing the discourse produced by children during daily routines such as mealtimes provides an important pedagogical opportunity to reveal how children relate to their peers, the extent to which they demonstrate sensitivity to the phonological features of language, and how they use language to make sense of the world (Alcock, 2007; Jennings et al., 2012). Such studies contribute significantly to the literature by demonstrating that daily routines should not be regarded merely as caregiving periods, but rather as fundamental learning contexts in which children structure their learning through everyday experiences (Boavida et al., 2014; McWilliam, 2010). In this regard, the analysis of naturally occurring child discourse within routines offers a holistic perspective on children's cognitive, social, and linguistic competencies and provides a strong foundation for the development of more qualified, child-centered educational strategies (Kiviranta et al., 2024; Rahn et al., 2019).

Numerous studies have emphasized that mealtimes in early childhood education constitute an important interactional context for children's social and linguistic development (Barnes et al., 2020; Snow & Beals, 2006; Willemsen et al., 2023). These studies indicate that mealtime routines provide natural communicative environments that support children's language use and create important opportunities for social interaction. However, a substantial portion of the existing literature

focuses on interactions occurring under teacher guidance or on the pedagogical functions of mealtime routines (Kultti, 2014; Sepp et al., 2006; Willemsen et al., 2023). Studies examining the content characteristics of naturally occurring conversations that children establish with their peers without adult guidance remain quite limited (Alcock, 2007; O'Neill et al., 2009; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). In particular, there is a notable gap in the literature regarding the thematic orientations of peer conversations during mealtimes, how children construct meaning during these interactions, and how they negotiate their social relationships. Therefore, examining the content and meaning patterns of naturally occurring child conversations during mealtimes may contribute to a better understanding of the social and linguistic functions of daily routines in early childhood.

This study aims to examine the naturally occurring conversations of children during mealtimes in early childhood education settings, without adult guidance. Mealtimes are considered interactional contexts in which children can engage more freely with their peers and express their everyday experiences naturally. In this regard, the conversations produced by children during mealtimes were analyzed and grouped into themes, with topics and meaning domains addressed within each theme. Accordingly, the study sought to answer the following research questions:

- Under which themes can the naturally occurring conversations of children during mealtimes in early childhood education settings, without adult guidance, be categorized?
- Which topics and content domains are prominent in children's naturally occurring conversations during mealtimes?

Method

Research Design

This study was designed within the qualitative research approach and conducted as a descriptive study (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). Qualitative research aims to examine phenomena and events in their natural settings holistically and descriptively, focusing on participants' perspectives (Yıldırım & Şimşek, 2016). According to Creswell (2013), such studies focus on describing experiences, interactions, and discourses that emerge in natural settings as they are. In this regard, the study examined the naturally occurring conversations of children during mealtimes in early childhood education settings without adult guidance; no comparison or experimental intervention was included.

Participants

The study participants were 88 children enrolled in public kindergartens and preschool classrooms affiliated with primary schools in the central districts of Erzurum. The study was conducted in six schools; in each, children were observed during three separate mealtimes, and the conversations that emerged during these periods were recorded on audio. In selecting the schools where the study would be conducted, both criterion and convenience sampling, which are purposive sampling methods, were used (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). As a criterion, institutions were preferred that implemented simultaneous mealtimes for all classes at the school level and had a common dining hall rather than classrooms. This criterion was determined to examine environments where children could be present in the same setting with peers from different classes and where naturally occurring conversations during mealtimes could be observed within a richer interactional context. Public kindergartens and preschool classrooms affiliated with primary schools that met these criteria and were accessible to the researchers were included in the study through convenience sampling. When the children's demographic characteristics were examined, 40 were girls (45.5%) and 48 were boys (54.5%). Of the participants, 59 attended kindergartens (67.0%), while 29 attended preschool classrooms within primary schools (33.0%). In terms of age distribution, 51 children were between 60–66 months (58.0%), and 37 were between 67–72 months (42.0%).

Regarding mothers' educational levels, 15 were primary school graduates (17.0%), 18 were middle school graduates (20.5%), 32 were high school graduates (36.4%), and 23 were university graduates (26.1%). Fathers' educational levels were distributed as follows: 9 primary school graduates (10.2%), 17 middle school graduates (19.3%), 27 high school graduates (30.7%), and 35 university graduates (39.8%).

Data Collection Tools

In this study, digital audio recorders were used as the data collection tool. To record naturally occurring conversations among children during mealtimes, the audio recorders were placed at specific points in the dining hall where conversations could be clearly captured. Depending on the size of the setting, the number of children, and the noise level, more than one audio recorder was used simultaneously when necessary. The devices used were digital recorders capable of capturing ambient conversations with high sound quality. In addition, brief observation notes on children's conversations were taken during data collection.

Data Collection

Ethical approval for this research was granted by the Rector's Office of Atatürk University, the Chair of the Ethics Committee for Social and Human Sciences, and the Ethics Committee of the Department of Educational Sciences, pursuant to Decision No. 12 adopted at the meeting held on January 22, 2026, under No. 02.

The study's data were collected through audio recordings made during children's mealtimes in early childhood education settings. The data collection process was carried out in public kindergartens and preschool classrooms affiliated with primary schools; observations were conducted across six schools, with recordings obtained during three separate mealtimes at each school. In this way, it was aimed to reduce the effects of single-time-point situations and to capture children's naturally occurring conversations across different days. In this context, a total of 18 mealtime recordings were obtained in the study. The data were collected using a non-participant, naturalistic observation approach that examines interactions within children's daily routines in their natural context. Audio recorders were placed at appropriate locations in the dining hall to capture conversations clearly without disrupting the natural flow of mealtime. Considering the size of the setting, the number of children, and the noise level, more than one audio recorder was used simultaneously in some sessions. Each recording lasted approximately 20–35 minutes.

To support the audio recordings, six pre-service teachers were also included in the data collection process. The pre-service teachers positioned themselves at different points in the dining hall during mealtimes, took brief notes regarding children's conversations, and contributed particularly to identifying expressions that were not clearly audible in the audio recordings. These pre-service teachers were senior students enrolled in an early childhood education program and were already present in the schools where the data collection process was conducted as part of their teaching practicum; therefore, they were familiar with the children. This situation allowed children to continue their daily routines naturally without feeling unfamiliar during the research process. During data collection, although the researcher was present in the setting, no interaction with the children occurred; likewise, teachers did not provide any guidance or intervention beyond routine practices during mealtimes. Through this approach, it was aimed to preserve the natural and spontaneous nature of the conversations that emerged during children's interactions with their peers.

Observations were conducted during mealtimes within the schools' daily routines. Therefore, the presence and number of children participating in the sessions varied depending on daily attendance. Following the data collection process, audio recordings and observation notes were evaluated together, and the data were integrated and transferred to the analysis process. Prior to data collection, written informed consent was obtained from parents regarding the recording of children's

voices. The collected audio recordings were used solely for research purposes, and all data were handled in accordance with the principles of confidentiality and anonymity.

Data Analysis

The audio recordings obtained within the scope of the study were transcribed, and the data were analyzed through thematic analysis. Thematic analysis is a flexible analytical approach that systematically identifies recurring patterns of meaning within qualitative data and organizes them into themes (Braun & Clarke, 2006). In this study, thematic analysis was conducted using an inductive approach; no predetermined themes or theoretical categories were used during the analysis process. Initially, the transcribed data were read repeatedly to identify meaningful units, which were then coded using open coding. Subsequently, content-sharing codes were grouped into themes, which were organized to reflect the inherent structure of the data. This process aimed to describe the content characteristics and dominant themes of children's conversations during mealtimes. During the analysis, some child utterances were addressed under different themes within the framework of different analytical functions. This situation was not due to data repetition but rather to the reinterpretation of utterances within multiple contexts of meaning. In line with ethical principles, all children were anonymized and represented throughout the text with codes ranging from C1 to C88. Deriving themes directly from the data in qualitative research ensures that the meanings of participants' discourses are preserved as faithfully as possible (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of this study, various strategies were implemented during the analysis. First, the audio recordings were transcribed, and the texts were repeatedly read and initially coded by one researcher in accordance with the thematic analysis procedures proposed by Braun and Clarke (2006). A portion of the dataset was then independently recoded by the second researcher, who had expertise in early childhood education. The coding decisions of the two researchers were compared, and inter-coder agreement was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994) [Agreement / (Agreement + Disagreement)]. The inter-coder agreement rate was 82%. Disagreements were subsequently reviewed by the two researchers and resolved through discussion until consensus was reached.

In addition, the data were examined multiple times, code–theme relationships were reviewed, and the extent to which the themes represented the data was assessed. This iterative analytical process enhances the credibility of qualitative findings (Creswell, 2013). Furthermore, direct quotations from the data were included under each theme to support the interpretation of the findings (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

Analysis of the study's data revealed that children's discourses during mealtimes exhibited patterns in content, function, and interactional forms. These patterns were grouped under eight themes: Fiction and Media Narratives, Identity and Belonging, Emotional Expression, Adult Norms and References, Social Negotiation, Planning and Anticipation, Everyday Narratives, and Humor. Figure 1 presents the themes and their corresponding subthemes.



Figure 1: Thematic Map

Theme 1. Fiction and Media Narratives

The theme of Fiction and Media Narratives encompasses the narratives that children produce during mealtimes through imagination, media content, and peer interaction. Within this theme, the subtheme of fear scenarios was particularly prominent. Under this subtheme, it was observed that children constructed fear-laden stories by combining imaginary elements with images they encountered through digital media. These narratives were generally shaped around figures and settings associated with threat, such as monsters, clowns, and toilets, and these elements were linked to digital tools such as videos, phones, and cartoons.

Fear scenarios were generally sustained by expanding a story initiated by one child through the contributions of others. This indicates that the narrative was constructed collectively within the group rather than individually. For example, C57 combined an imaginary narrative related to the underground with media content and expressed it as follows: “There is a treasure well underground. There is gold. However, there is a monster there, and it kills people. A human head came out of the toilet and ate people, in a video.” This discourse demonstrates that children combine fear-themed content with their imagination and share it with their peers. It was observed that children directly expressed feelings of fear and expanded the narrative collaboratively by sharing these emotions with their peers. In addition, it was found that fear scenarios were not limited to digital content but could

also occur in children's everyday lives. In conversations developed in the context of an amusement park, the figure of the clown emerged as a prominent element of fear. C3's warning, "Do not ever go to the amusement park, there is a clown there," indicates that fear scenarios were transformed into a form of warning directed at other children. C20's response to this statement, "If we go to the amusement park, will the clown get angry and eat us?" reveals that the narrative became a shared fear scenario within the group. C68's statement, "I was very scared when I went to the amusement park," shows that personal experiences also supported these narratives.

Another prominent subtheme within this theme is the negotiation of reality and fiction. Under this subtheme, it was observed that children questioned, accepted, or rejected the reality of imaginary or media-based narratives expressed by their peers. The validity of these narratives was negotiated within the group through questions and objections. For example, C24's response to C45's fear narrative with the question "How do you know?" indicates that the narrative was being questioned. C45's reply, "I know, it exists near our park," reveals that an imaginary narrative was legitimized by placing it within real-life locations.

In contrast, C4's statement, "I do not believe it, it is not real," reflects a critical stance toward the narrative. C13's remark, "There is also Spider-Man in our park," demonstrates that media characters were incorporated into the narrative by being transferred into real-life contexts. These reciprocal discourses show that children do not passively accept narratives involving imagination and fiction but rather discuss and evaluate them through peer interaction.

Under the subtheme of digital content transmission, it was determined that children shared scenes from videos and cartoons they had watched with one another and reproduced this content not only through verbal narration but also through sound imitation and bodily enactments. It was observed that digital content was brought into the conversational context not only at the narrative level but also in a performative manner. For example, C7's statement, "They punch in the videos," accompanied by making punching sounds, demonstrates that the viewed content was directly incorporated into the interaction during mealtime. Similarly, it was found that children talked about physical characteristics and preferences through cartoon characters. Digital content functioned as a factor that initiated and sustained social interaction among children. C73's narration of a video to C21 and C21's request, "Send it to my mother's phone," indicate that digital content became a shared experience that children wanted to exchange. In addition, role assignments based on popular characters such as Wednesday and Elsa reveal that children incorporated digital characters into their identity constructions and play narratives. These findings demonstrate that children actively produce fiction- and media-based narratives during mealtimes and create a shared narrative space by exchanging digital content around emotions such as fear, curiosity, and enjoyment.

Theme 2. Identity and Belonging

The theme of Identity and Belonging reflects the social identities, belonging relationships, and comparison practices that children construct with their peers during mealtimes. Within this theme, it was observed that children's ways of establishing similarities, emphasizing differences, and positioning themselves in relation to their peers were prominent.

The subtheme of bonding through objects indicates that children develop a sense of belonging through personal belongings. Objects such as water bottles and lunch boxes were compared in terms of color and size, and the emphasis on "being the same" was frequently expressed. C43's statement, "Our lunch boxes are the same," and C44's response, "Yes, both of ours are blue," demonstrate that this shared similarity was mutually acknowledged. Similarly, statements such as "Our water bottles are the same size" reveal that bonds established through objects were widespread within the group.

Under the subtheme of physical characteristics, children described and compared themselves and their peers based on features such as eye color and physical appearance. These physical descriptions generally used positive, aesthetic language. The comparison of C21's eyes to "glass" and "Oltu stone" indicates that children used metaphorical expressions. Differences were listed through statements such as "My eyes are green," "mine are dark blue," and "mine are black." At the same time, C9's remark, "We are all both beautiful and handsome," presented an inclusive emphasis on social identity.

The subtheme of preferences constituted an important domain through which children expressed themselves. Preferences related to colors, food, clothing, cartoon characters, and sports figures were explicitly articulated. Statements such as "I like the color blue very much" and "I like the color yellow very much" were used as a means of establishing commonality. In sharing food preferences, expressions such as "I like it with potatoes" and "I like both cheese and potatoes very much" were notable. Responses such as "You can take some of mine if you want," given to children who expressed dislike for a particular food, indicate that preferences were associated with sharing behavior. Statements such as "I like Elsa" and "Icardi scored a very nice goal" reveal that cultural references were also embedded within the language of preferences.

Under the subtheme of group and belonging language, children used the "we" discourse to define themselves as belonging to a group. In conversations centered on sports teams, the question "Which team do you support?" emerged as an attempt to determine group affiliation. Responses such as "I support Galatasaray" and "I support Beşiktaş" indicate that children positioned themselves within different groups. In addition, the repetition of the statement "We are Turkish" demonstrates that a shared sense of belonging was constructed through national identity.

Within the subtheme of social comparison, children compared themselves with their peers based on the objects, foods, and experiences they possessed. Expressions such as "mine," "more," and "the most" were used to emphasize quantity and superiority. Statements such as "There is watermelon in my bottle" and "Our car is also a Bugatti" show that comparisons sometimes evolved into exaggerated narratives. Expressions such as "Mine was much, much the most" and "I collected them all by myself," referring to candies gathered during a holiday, indicate that comparisons were sustained through justification.

The subtheme of challenge was characterized by children's efforts to defend their claims and prove themselves to their peers. The statement "I will finish first" suggests that mealtime could turn into a competitive exchange. In conversations about candies collected during holidays and experiences of driving cars, children supported their claims of superiority with justifications. C86's statements, "I drove my father's big car" and "Drifting is like a baby's game for me," and C57's response demonstrate that the challenge was sustained reciprocally. Discussions such as "Who will be the champion?" based on sports teams also provided a typical example of this subtheme.

These findings indicate that children use mealtimes as an intensive interactional context in which they construct their social identities, express their sense of belonging, and position themselves by comparing themselves with their peers.

Theme 3. Emotional Expression

The theme of Emotional Expression reveals how children express emotions such as fear, courage, and affection during mealtimes and how they share these emotions with their peers.

Under the subtheme of sharing fear, children openly expressed their fears and created a shared emotional space by circulating those feelings within the group. Expressions of fear were mostly articulated through specific places and figures. For example, C31's statement, "I get very scared when the electricity goes out," reflects the direct sharing of a personal fear experience. Similarly, C12's statement, "There was a man in the toilet, he cut off his head, I was very scared,"

and C34's remark, "Do not accept the camera, it will come out of the phone and kill us," indicate that fear circulated within the group through imagined or observed experiences.

Under the subtheme of display of courage, children positioned themselves as strong through claims of resisting fear, endurance, and competence. C63's statement, "If you get scared, do not watch it. I sometimes watch it," presents exposure to fear-inducing content as a sign of courage. C38's statement, "I can drink 100 of these," reflects an exaggerated emphasis on endurance. Unusual experiences were also incorporated into narratives of courage. C86's statements, "I drove my father's big car" and "I drifted," were met with questioning responses from C57, and the claim was reinforced with the explanation, "My father taught me." Reciprocal expressions based on everyday objects, such as "You cannot open my bottle" – "I can," also demonstrate that claims of courage and strength were sustained through challenge.

Under the subtheme of expressing affection, children expressed positive feelings toward their peers through direct verbalizations. C69's statement to C62, "I love you very much," is an example of explicitly expressed affection. Reciprocal expressions such as "You are very beautiful" – "You are very beautiful too" reflect the sharing of positive emotions. At times, expressions of affection also emerged as a means of maintaining relationships.

These findings indicate that children use mealtimes as an important socio-emotional context in which they openly express emotions such as fear, courage, and affection, and share and negotiate them within peer interactions.

Theme 4. Adult Norms and References

The theme of Adult Norms and References reveals how children use discourses about family members, teachers, and the adult world during mealtimes and how they make sense of their own behavior through these discourses.

Under the subtheme of parental references, children conveyed their possessions, knowledge, and experiences by referring to their mothers, fathers, and other family members. C17's statement, "My brother bought me a new jersey," and C39's remark, "My father bought me one too," indicate that parents occupy a central role in narratives of ownership. Similarly, expressions such as C86's "My father taught me" and C16's "My father said so" reveal that the source of knowledge is presented as adults. Parental references were also observed in planning processes. C1's statement, "Let us ask our fathers for permission and come," and C39's suggestion, "Come with your father," show that children associate social activities with adult approval and guidance. Additionally, statements such as C71's "We will go with my father, mother, and sibling" and C14's "My father took us there last weekend" demonstrate that experiences are interpreted within a family context.

Under the subtheme of rules and warnings, children defined appropriate and inappropriate behaviors through teacher responses, safety concerns, and classroom order, and they warned their peers accordingly. C80's warning to C33, "Eat a little, otherwise our teacher might get angry," shows that the teacher's reaction is used as a regulatory mechanism. Statements such as C43's "If we run, we might fall" and C5's "Our knees might bleed" indicate that safety-related warnings are shared among peers. It was also observed that rules were reinforced through comparisons between classes. In response to C21's statement, "The children in the other class are very naughty," C18's "We are not like them," and C53's "We do not upset our teacher" demonstrate that adherence to rules is associated with a positive group identity. The sharing of responsibility was also included within this subtheme. C6, who was the class leader, said, "Friends, give me your trash," and C58's statement, "Let me pick it up right away," for a piece of trash on the floor, indicate that the children internalized classroom order. Furthermore, C38's statement, "Teacher, C65 spoke rudely," and C65's response, "I was joking," show that behavioral boundaries are negotiated through reference to the teacher.

Within the subtheme of moral concepts, children articulated distinctions between right and wrong through expressions derived from adult discourse. C4's statement, "Bad people watch those videos; I do not watch them," reflects a moral evaluation of media content. In the context of mealtimes, the concept of "waste" emerged prominently. C51's warning to C27, "If you do not finish it, it will be a waste," and C27's question, "What is waste?" followed by C51's explanation, "Waste is a very bad thing," demonstrate that moral concepts are transmitted among peers in an instructive manner. C18's support of this view with "Yes, waste is very bad" and C27's suggestion, "If I cannot finish it, I will eat it at home," show that the moral principle is addressed together with a solution.

Under the subtheme of social and political discourse, children reproduced statements they heard from adults and the media in their own words. C12's statement, "America is helping Israel," and C66's "They want to take over Turkey as well," indicate that discourses related to social events are incorporated into mealtime conversations. C44's statement, "We are Turkish," is a brief yet strong expression of belonging in this context. C54's question, "Aren't you sad for the Palestinians today?" shows that emotional evaluations accompany these discourses. Additionally, C12's warning, "Do not drink cola," demonstrates that a politically informed belief is transferred into everyday eating behavior.

Under the subtheme of parental authority, children positioned adults as protective, instructive, and guiding figures. In response to C25's statement, "A cabinet almost fell on me," C33's reply, "My mother saved me," indicates that parental intervention is decisive in dangerous situations. Adults were also prominent in the transmission of knowledge. When C49 read statements such as "Vitamin milk" and "It says calcium" on a package, C39's question, "Where did you learn that?" and C19's "Did your mother teach you?" were noteworthy. C49's response, "My grandfather taught me," indicates that knowledge is attributed to an adult source, while C19's statement, "Wow, C49 is very cool," shows that this knowledge gains social value.

These findings indicate that children use mealtimes as an interactional context in which they reproduce the rules, values, and discourses of the adult world and position family members and teachers as regulatory, instructive, and reassuring elements of social life.

Theme 5. Social Negotiation

The findings under the theme of Social Negotiation indicate that children use mealtimes as an intensive interactional context in which they negotiate social relationships, make conflicts visible, and develop ways to reach agreement. In this process, children regulate social situations such as exclusion, sharing, decision-making, and boundary-setting through verbal interaction. Under the subtheme of conflict and reconciliation, tensions emerged particularly around expectations of closeness and spending time together. C72's complaint to C9, "You are not sitting with me," was alleviated by C9's response, "I am not upset," followed by the suggestion, "You can come tomorrow," and reconciliation was transformed into a shared decision through C72's proposal, "Then let us sit together, the three of us." This process demonstrates that children openly express their emotional tensions and generate solutions to maintain relationships.

Sharing and helping behaviors emerged as strategies that prevent conflict and strengthen social bonds. C88's statement to C41, "You can take some of my cake if you want," and C33's expression, "You can eat some of mine if you like," indicate that voluntary sharing is presented as a natural solution. C46's statement, "I need to go home and get my toys," and C6's response, "C46, I can give you my toys," show that sharing emerges voluntarily.

Under the subtheme of joint decision-making and problem-solving, children negotiated tensions through conversation and developed common solutions. When C77 took food from a peer without asking for permission, the decision, "Tomorrow you can eat what they bring," demonstrates that agreement is shaped through mutual expectations.

The subtheme of boundary-setting reveals that children act as agents in social interaction by expressing their own preferences. Statements such as C33's "I do not want to eat anymore, I am not hungry," and C41's "I do not like this" show that boundary-setting based on individual preferences is expressed explicitly. C59's reasoned refusal of a disliked food, together with the teacher's acceptance of the request, indicates that boundaries were negotiated and recognized within social interaction.

Taken together, these findings demonstrate that children use mealtimes not merely as a daily routine but also as a dynamic interactional context in which they regulate social relationships, manage emotional tensions, and develop ways to reach agreement. In this process, children both express their own needs and emotions and actively demonstrate their social skills for living with peers.

Theme 6. Planning and Anticipation

The theme of Planning and Anticipation reveals how children structure their future-oriented thinking during mealtimes and how they use planning and anticipation skills within peer interaction.

Under the subtheme of future-oriented planning, children expressed their plans and expectations for activities in the near future. The conversation initiated by C71's statement, "We will go on a picnic this weekend because the weather is nice," continued with C39's "We will also go with my father, mother, and sibling," and C71's "We will also go as a family," indicating that plans were structured within a family context. C35's statement, "We become very crowded at picnics," reflects an anticipation of a future situation. C14's remark, "My father took us there last weekend," shows that past experiences are used to make sense of plans.

The subtheme of planning joint activities demonstrates that children organize activities they will do together by talking about them and shaping plans through mutual negotiation. C57's statement, "We can do it together," was followed by C86's suggestion, "In my grandfather's field in the village," and C57's response, "Okay, then we can go there," indicating that both the place and the activity were determined collaboratively. In digital contexts, C2's invitation, "Let us meet in PUBG tonight," and C83's response show that joint activities are also structured in virtual environments. The discussion of C55's suggestion, "Let us make a paper phone," and its possible consequences, such as "Would our father get angry?" demonstrates that children anticipate outcomes while making plans. In conversations about toy days and home visits, it was also observed that mutual conditions were determined and plans were revised accordingly.

Under the subtheme of probability and prediction, children made inferences about situations that had not yet occurred and negotiated uncertainties using expressions such as "I think," "maybe," and "I wonder." In response to C18's question, "Who do you think will be the champion?" C15's answer, "Galatasaray will be," and C63's "I think it will be Fenerbahçe" indicate that different possibilities were defended with justifications. Regarding an upcoming trip, around C40's question, "I wonder where our teacher will take us," C42's "I think we will go somewhere like a museum," C71's "Maybe it will be a big place," and C75's "Maybe there will be bones" show that assumptions were constructed collaboratively. Statements such as C8's "We will explore there," C42's "We will play games," and C29's "I think we will eat cotton candy" indicate that predictions were supported by imagination. Similarly, C48's statement, "My mother might get angry," demonstrates that anticipations regarding adult reactions were also incorporated into these conversations.

These findings indicate that children use mealtimes as a cognitively rich interactional context in which they plan for the future, generate possible scenarios, and evaluate time, place, and outcomes during peer interaction.

Theme 7. Everyday Narratives

The theme of Everyday Narratives demonstrates that children convey events occurring within and outside the classroom during mealtimes, interpret them collectively, and make social inferences based on shared information.

Under the subtheme of talking about others, children shared events related to individuals outside their immediate context by elaborating on them. The narrative initiated by C64's statement, "A girl in the other class got hurt," was completed by C47's "She was crying," and C22's "She fell, her knee was bleeding." C70's question, "Was it bleeding a lot?" and C22's response indicate that the event was reconstructed among peers. C15's question, "Did her mother come?" and C9's explanation, "Her mother came, they left by car," show that adult intervention was incorporated into the narrative. Expressions such as "They probably took her to the hospital" indicate that inferences about the event's outcome were generated.

The subtheme of event narration emerged from conversations in which children conveyed experienced or observed situations in a sequential, descriptive manner. The elaboration of the narrative "A girl in the other class got hurt" with statements such as "She was crying," "Her knee was bleeding," and "Her mother came" indicates that events were narrated within a cause-and-effect framework. Personal experiences were also incorporated into these narratives. C85's statement, "My arm was also broken," was related to C49's observation, "The teacher's arm was broken," and C3's remark, "Of course it hurts," provided an empathetic evaluation. In addition, expressions such as "What is this smell?", "It is probably coming from the toilet," and "There was chocolate inside my cake" show that small, spontaneous situations could also become narrative topics.

Under the subtheme of social evaluation, children distinguished right from wrong by comparing behaviors and positioning themselves within positive social norms. In response to C21's statement, "The children in the other class are very naughty," C22's reply, "They always run around and upset their teacher," created a negative group characterization. In contrast, C18's "We are not like them" and C53's "We do not upset our teacher" distinguished their own group in a positive light. Statements such as "If we run, we might fall," "Our knees might bleed," and "It would hurt us" indicate that safety-related justifications supported these evaluations. Teacher behaviors were also included in this evaluative process. In response to C65's question, "Would they open it?", C37's answer, "Our teacher loves us," indicates that the children interpreted the teacher's attitude positively.

These findings indicate that children use mealtimes not only to share their individual experiences but also to collectively make sense of events in their social environment, share observations, and evaluate social norms.

Theme 8. Humor

The theme of humor demonstrates that children produce humor during mealtimes by using language in creative, flexible, and playful ways, and that they sustain social interaction through this humor.

Under the subtheme of wordplay, children generated humor by playing with word meanings through metaphors, intentional misunderstandings, and semantic shifts. Expressions such as “Your brain is a tomato,” “Your brain is a peach,” and “Your head is parsley” led to laughter through the metaphorical use of food names. C48’s statement, “Keloğlan is bald,” and C23’s response, “Then are we called the boys with hair?” show that the logical structure of words was questioned through humor. C52’s statement, “Orange and mandarin are siblings,” when interpreted literally by C50, led to a brief misunderstanding, which was later clarified. C33’s repeated use of the word “Hello” indicates that foreign language knowledge was also turned into a humorous element. The use of expressions such as “I was joking” following these exchanges reveals that humor is socially regulated.

The subtheme of sound play emerged through interactions in which children deliberately altered their manner of speaking and turned sound itself into a source of humor. In a game initiated by C83's suggestion, "Let us talk with water in our mouths," the attempts by C32, C60, and C44 to speak with water in their mouths produced distorted sounds and led to laughter. These examples indicate that children use language not only to convey meaning but also as an entertaining tool through sound and rhythm.

The subtheme of joking and shared laughter was characterized by children transforming everyday conversations into jokes and laughing together around these jokes. C10's statement, "Let us take off our shoes, it will get 55k likes," and the responses of C60 and C19 show that humor was quickly shared within the group. The continuation of C60's statement, "Babies are handsome," with responses such as "The baby has no hair" and "My father also has no hair," indicates that humor was sustained by linking it to personal experiences. Following C79's warning, "Put my milk aside," C87, C74, and C2 shared their experiences of spilling, turning the conversation into a moment of shared laughter. These examples demonstrate the bonding and relieving functions of humor within the group.

The subtheme of action-based humor emerged when children deliberately reversed everyday behaviors to make situations amusing. C80's statement, "I am eating the bread upside down," and C67's response show that an ordinary eating behavior was transformed into a humorous experience. C80's deliberate continuation of this behavior indicates that children stretch norms through bodily actions and turn daily routines into playful experiences.

These findings indicate that children use mealtimes not merely as a time for conversation but as a rich interactional context in which they produce humor through language, sound, and bodily expression, create moments of shared laughter, and strengthen their social bonds.

Discussion and Conclusion

The findings obtained under the theme of Fiction and Media Narratives reveal that mealtimes function not merely as a physical routine for children, but as a hybrid social space in which imagination, digital media content, and peer interaction are intertwined. This result is consistent with studies indicating that children transform daily routines into meaning-making contexts in which they produce peer culture (Barnes et al., 2020; Willemsen et al., 2023). In this respect, mealtimes become a kind of "transitional space" where children collectively process and reconstruct content derived from both the adult world and digital media (Corsaro & Everitt, 2023; Marsh, 2014).

Narratives shaped around monsters, frightening videos, and scenes of violence demonstrate that children do not passively consume such content; rather, they actively reorganize it in line with their own curiosities, concerns, and interests (Alcock, 2007). Indeed, the reframing of fear-related themes within peer culture both provides children with a sense of control and strengthens group solidarity (Corsaro & Everitt, 2023). Fear scenarios that emerge during mealtimes also function as a means of emotional regulation for children. Narratives constructed around monsters and frightening videos enable fear to be shared and reinterpreted within social interaction, rather than remaining an individual emotion (Fiese et al., 2006). The literature indicates that fear-related narratives reduce emotional intensity and enhance children's sense of control (Harris, 2000; Muris & Field, 2010). Such narratives also support children's decontextualized language skills by allowing them to move beyond the "here and now" and engage in discussions about fictional and hypothetical worlds (Snow & Beals, 2006). The frequent intertwining of fear scenarios with humor and exaggeration further strengthens the sense of group cohesion and makes the social bonding function of fear more visible (Alcock, 2007; Harris, 2000).

Another notable point in this process is that children actively negotiate the boundaries between reality and fiction during their narratives. Expressions such as "It is not real" or "It was in a

video" indicate that children question the source of information and evaluate the validity of narratives within peer interaction. This suggests that children are using Theory of Mind skills to test others' knowledge and beliefs (O'Neill et al., 2009). As emphasized by Wellman and Woolley (1990), the negotiation of the distinction between reality and imagination within social interaction is an important indicator of cognitive development. The discussion of boundaries between digital media and real life further demonstrates that children critically evaluate shared information and assess it collectively with their peers. This finding aligns with studies showing that children in the digital age can question media content and discuss its relationship to reality from an early age (Livingstone et al., 2018).

The frequent mention of digital content and popular culture figures during mealtimes indicates that these figures serve as common reference points within peer groups. Cartoon characters and familiar media figures function as powerful tools for initiating and sustaining communication among children (O'Neill et al., 2009). According to Marsh (2014), such figures serve as shared cultural capital among children and facilitate the establishment of social closeness. In this context, mealtimes become a space for sharing in which children not only consume digital content but also transmit it to one another and negotiate group membership through these exchanges. Within these narratives, it can be argued that membership categorization devices operate implicitly, making children's positions within peer groups visible (Corsaro & Everitt, 2023; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

Finally, the discourses of power and heroism that emerge alongside fear scenarios can be interpreted as ways in which children make their social agency visible. Narratives involving drifting, performing bicycle kicks, or referencing superheroes reflect children's efforts to reinforce their positions within peer groups by identifying with powerful and competent figures (Alcock, 2007; Pereira et al., 2025). The literature suggests that superhero narratives constitute an important source through which children reframe concepts such as threat, power, and control (Dyson, 1997; Wohlwend, 2011).

The findings under the theme of Identity and Belonging indicate that mealtimes constitute an important interactional context in which children actively construct and negotiate social identity. Object-based expressions of similarity, such as "Our water bottles are the same" or "Our lunch boxes are the same," reveal that children make their needs for belonging and acceptance within peer groups visible through language. These discourses demonstrate that children structure social relationships through concrete objects rather than abstract concepts and use material culture to establish social bonds (Goodwin, 2006; Kyratzis, 2004). The literature associates such expressions of similarity with children's efforts to establish common ground with their peers and emphasizes that this process plays a central role in developing group cohesion (O'Neill et al., 2009; Willemsen et al., 2023).

The mutual descriptions that children construct during mealtimes through physical characteristics, preferences, and likes provide important insights into how the social world is interpreted. These exchanges, based on eye color, physical appearance, favorite colors, or foods, indicate that children continuously reconstruct their relational positions by categorizing both themselves and their peers. According to Goodwin (2006), children negotiate their place within the group by forming social categories through their bodies, appearances, and preferences. In this process, distinctions such as "we" and "they" are constructed through language, and children make group boundaries and hierarchies visible by using membership categorization devices (Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). Expressions such as "We are Turkish" or "We are not like them" demonstrate that collective identity in early childhood is constructed through symbolic boundaries and oppositions and indicate that identity is shaped as an interactional process rather than a fixed attribute (Barrett, 2013; Billig, 1995).

The findings also reveal that children negotiate visibility, status, and power relations within peer groups through discourses of social comparison and challenge. Expressions such as "Mine is bigger" or "Mine is more" can be interpreted as linguistic indicators of children's efforts to generate social value by positioning themselves in relation to others (Pellegrini, 2009; Thorne, 2024). The intensification of such discourses during mealtimes, when adult guidance is limited, indicates that children can more freely display their social agency and regulate relationships through language (Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023). As Thorne (2024) emphasizes, these challenge-oriented discourses often function not to create direct conflict but to produce recognition and social visibility within the group.

Overall, the findings under this theme indicate that mealtimes are not merely routine periods during which children spend time together, but rather transformative social practices in which belonging is constructed, social positions are tested, and peer culture is actively produced. These practices demonstrate that children experience identity not as a fixed attribute but as a process that is continuously reconstructed through interaction (Corsaro & Everitt, 2023; Goodwin, 2006). This finding suggests that, for educators, daily routines such as mealtimes provide important pedagogical insights into children's levels of social integration, power dynamics, and developmental progress (Jennings et al., 2012; Pereira et al., 2025).

The findings under the theme of Emotional Expression indicate that mealtimes constitute an important social context in which children openly express emotions such as fear and affection and have them collectively regulated through peer interaction. Expressions such as "I was very scared" or "there is a clown" demonstrate that fear is transformed from an individual experience into a shared and socially constructed narrative within the group. Verbalizing emotions in this manner can be considered a process of emotional socialization that enables children to regulate their emotional experiences within a social context (Denham et al., 2003; Saarni, 1999). Such exchanges align with children's efforts to make fear visible, gain control over it, and establish a shared emotional ground with their peers (O'Neill et al., 2009; Snow & Beals, 2006; Willemsen et al., 2023).

Alongside fear narratives that emerge during mealtimes, discourses emphasizing courage and strength are also noteworthy. Statements such as "I am not afraid" or "I can drink 100 of these" reflect children's desire to resist fear, demonstrate endurance, and position themselves as strong within the peer group. The literature conceptualizes such performances of courage as strategic identity presentations that allow children to display competence rather than vulnerability in social settings (Goffman, 2023). The emergence of these discourses within everyday routines such as mealtimes indicates that children use these contexts not only as spaces for sharing emotions but also as interactional arenas in which they test themselves, challenge others, and make their social agency visible (Alcock, 2007; Wiggins et al., 2024).

The findings under the theme of Adult Norms and References reveal that mealtimes function as a hybrid social space in which family- and adult-related discourses are re-circulated within peer interactions. Parental references such as "My mother put it in" or "My father bought it" indicate that children position adults as primary sources of knowledge, decision-making, and authority. This suggests that mealtimes provide a context in which home and school experiences intersect. Indeed, Barnes et al. (2020), in their study conducted in Head Start classrooms, demonstrated that mealtime interactions constitute a hybrid structure in which managerial, social, and academic discourses are intertwined and in which home and school practices circulate simultaneously.

It is also noteworthy that children use adult rules and warnings as regulatory tools within peer interactions during mealtimes. Expressions such as "The teacher will get angry" or "Do not drink it" indicate that children not only recall adult authority but also strategically mobilize it to guide peer relationships. Similarly, moral expressions such as "Waste is bad" or "That is not right" indicate that children use values learned from adults as criteria for evaluating behavior. However, this process

does not involve the passive repetition of adult discourse; rather, it reflects interpretive reproduction, in which children discuss and reinterpret these discourses within the peer group (Alcock, 2007).

The findings further indicate that mealtime conversations provide a strong context for the production of explanatory discourse. Beals (1993) demonstrated that during family meals, children systematically produce discourse involving cause–and–effect relationships, explanations of intentions, and descriptions, and that through these conversations, they move from everyday events to more abstract moral concepts. Similarly, Snow and Beals (2006) emphasize that mealtime interactions offer regular opportunities for children to construct narratives, provide explanations, and develop thinking that extends beyond the "here and now." In this respect, mealtimes can be considered a discursive space in which children not only share their experiences but also interpret and justify them.

Overall, the findings under this theme indicate that references to adult authority occupy a central place in children's narratives; however, this authority does not function as a fixed, unidirectional source of power in peer interactions. Rather, it serves as a flexible and strategic reference point used to produce legitimacy (Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). In this context, mealtimes can be understood as a transformative learning environment in which children not only internalize social and moral norms but also discuss, interpret, and reproduce these norms within peer culture (Snow & Beals, 2006; Willemsen et al., 2023). The review findings of Willemsen et al. (2023) similarly demonstrate that mealtime interactions provide a critical context for the transmission of social norms, participation, and the learning of daily routines in early childhood.

The findings under the theme of Social Negotiation indicate that mealtimes constitute important interactional contexts in which social negotiation, relationship repair, and agreement production naturally emerge for children. Expressions such as "You are not sitting with me" or "I am not upset" demonstrate that children directly articulate tensions within relationships and develop discourses aimed at explaining, alleviating, and sustaining these relationships. This suggests that children do not merely experience social relationships but actively regulate them through language. Ethnomethodological and conversation analysis studies examining mealtime interactions emphasize that practices of repair and agreement production that emerge in such contexts function as typical mechanisms that restore interactional balance (van der Heijden & Wiggins, 2025).

The establishment of cooperation through sharing and helping discourses during mealtimes is also noteworthy. Offers such as "You can take some of mine if you want" indicate that a sense of togetherness is constructed through language within the peer group (Alcock, 2007; McNamara & Humphry, 2008). This finding aligns with ethnographic studies that conceptualize mealtime as a cultural practice, demonstrating that norms, roles, and belonging are produced within everyday interactions in snack and meal contexts (Sieber Egger et al., 2021). Similarly, expressions such as "You can come tomorrow" or "Let us sit together, the three of us" indicate that children regulate conflicts not through unilateral solutions but through negotiation and are capable of producing shared decisions. The fact that children display social agency and self-regulation skills even when adult intervention is limited highlights that mealtimes provide significant opportunities for social learning. Children's engagement in joint decision-making and problem-solving further demonstrates that these contexts are conducive to the sharing of responsibility and mutual regulation in peer interaction (Pereira et al., 2025; Willemsen et al., 2023). Studies examining mealtime interactions through video data reveal that children engage in multiactivity alongside eating, making practices such as inviting, including/excluding, and cooperating visible during these processes (Wiggins et al., 2024).

The findings also indicate that discourses of boundary-setting and resistance occupy an important place during mealtimes. Expressions such as "I do not want it" or "I do not like it" demonstrate that children can clearly express their preferences and their bodily and emotional autonomy. In the literature, such boundary-setting practices are interpreted as children's efforts to

balance institutional time with subjective time (Hjelt et al., 2024). Recent studies further show that these forms of resistance in mealtime contexts are not limited to individual preferences but constitute interactional practices organized within social order and relational dynamics (Wiggins et al., 2024). In this respect, mealtimes provide a "dual opportunity space" in which children do not passively accept rules but discuss, justify, and reproduce social norms through peer interaction (Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). Studies examining classroom mealtime conversations similarly demonstrate that social and personal discourses coexist with regulatory expressions, creating a natural ground for negotiations of conflict and agreement (Barnes et al., 2020).

Overall, the findings under this theme indicate that mealtimes provide a rich social learning context in which children develop skills related to managing conflict, producing agreement, and recognizing both their own boundaries and those of others. In this respect, mealtimes should be regarded not merely as caregiving routines but as transformative interactional moments in which children's social competencies become visible, and peer culture is actively constructed (Alcock, 2007; Hjelt et al., 2024; Kultti, 2014).

The findings under the theme of Planning and Anticipation indicate that mealtimes provide a cognitively and socially rich interactional context in which planning and future-oriented thinking naturally emerge for children. Conversations structured through temporal markers such as "tomorrow," "the weekend," and "later" demonstrate that children not only share their everyday expectations but also construct the concept of time within peer interaction. Such discourse indicates that children engage in decontextualized talk by moving beyond the "here and now," which constitutes an important indicator of cognitive development (Barnes et al., 2020; Beals, 1997; Snow & Beals, 2006).

Future-oriented conversations during mealtimes reveal that children express not only their individual plans but also their collective projections regarding shared activities. Expressions such as "We will go on a picnic" or "There will be a trip" demonstrate that children construct a shared imagination of the future with their peers and reinforce group belonging in the process. The literature associates such future-oriented narratives with children's efforts to establish common ground and strengthen social bonds (O'Neill et al., 2009). In this respect, future planning can be conceptualized as a "dual opportunity space" in which children display their social agency and actively construct peer culture (Alcock, 2007; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

The findings further indicate that children demonstrate skills in thinking under uncertainty and using hypothetical language through discourses involving probability and anticipation. Expressions such as "Maybe we will go to the museum" suggest that children begin to think in terms of possible scenarios rather than a single future. The use of probability language directs children toward explanatory and justificatory discourse, contributing to the understanding of time not merely as a chronological sequence but as a process constructed within social interaction (Pereira et al., 2025; Snow & Beals, 2006). Such discourse can be considered early indicators of planning and anticipation skills that will be essential in children's later academic and social lives.

Overall, these findings demonstrate that future-oriented conversations emerging during mealtimes provide pedagogically rich moments in which children's cognitive, linguistic, and social competencies become visible in an integrated manner. Empirical studies conducted in natural interactional contexts indicate that such everyday routines provide powerful settings for the development of narrative construction, temporal organization, and joint planning skills (Barnes et al., 2020; Dickinson & Porche, 2011). In this respect, mealtimes should be regarded not merely as caregiving routines but as transformative learning contexts in which children make sense of time, probability, and collective action within peer interaction (Alcock, 2007; Pereira et al., 2025; Snow & Beals, 2006).

The findings under the theme of Everyday Narratives indicate that mealtimes provide an important context for sharing that extends beyond classroom interactions and brings a broader social world into conversation. Discourses structured through expressions such as "a child in the other class" or "the other class" reveal that children incorporate individuals and groups outside their immediate classroom into their narratives and collaboratively make sense of their social environment. This suggests that children position their peers not only as communicative partners but also as sources of knowledge and interpretive interlocutors (O'Neill et al., 2009).

Event narratives shared during mealtimes demonstrate that children convey observed or experienced situations within cause–and–effect relationships and reconstruct past experiences through decontextualized talk. Narratives that progress through expressions such as "She fell," "She got hurt," or "She was crying" indicate that events are structured in a sequential, descriptive, and explanatory manner. The literature emphasizes that such narratives emerging during mealtimes support children's abilities to elaborate, detail, and collaboratively sustain narratives (Beals, 1997; Barnes et al., 2020; Snow & Beals, 2006).

It is also noteworthy that these narratives serve functions of social evaluation and normative meaning-making. Expressions such as "They are naughty" and "We are not like them" indicate that children do not merely describe events but also compare behaviors and negotiate group norms and moral boundaries through these narratives. Such discourse enables children to position themselves within a positive group identity and to construct distinctions between "we" and "they" through language. The literature demonstrates that such narratives are important tools for social and moral meaning-making and that children develop normative evaluations within interaction (Alcock, 2007; Aukrust & Snow, 1998; Willemsen et al., 2023; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

The findings under the theme of humor indicate that mealtimes constitute an important social interactional context in which children engage in intensive humor and language play. Wordplay such as "Your brain is a tomato," along with sound- and body-based humor, demonstrates that children transform daily routines by using language and the body to generate absurd and playful meanings. Such discourse indicates that children use language not only to convey information or communicate, but also to have fun together, relax, and establish social bonds (Alcock, 2007).

Moments of joking and shared laughter that emerge during mealtimes create a shared ground among peers and strengthen social closeness. The literature emphasizes that shared laughter plays an important role in establishing relationships among children, maintaining group cohesion, and sustaining interaction (O'Neill et al., 2009). In this context, humor can be considered a social resource through which children co-construct meaning with their peers and transform everyday interactions into enjoyable experiences. The prominence of humor during mealtimes, where adult supervision is relatively limited, allows children to test social boundaries through play and actively construct peer culture. In this respect, humor functions as a strategic interactional tool through which children stretch norms, play with roles, and make their social agency visible (Alcock, 2007; Willemsen et al., 2023). These findings demonstrate that humor in early childhood contexts is not limited to entertainment but also plays a central role in establishing social bonds, reinforcing a sense of belonging, and fostering linguistic creativity (Pereira et al., 2025).

The results of this study reveal that mealtimes in early childhood are not merely routines related to care and nutrition but constitute a multi-layered interactional context in which children actively display their social, emotional, linguistic, and cognitive competencies. The discourses that children produce during this time around themes such as fear, humor, belonging, power, planning, and moral evaluation demonstrate how peer culture is constructed within everyday interactions. The findings indicate that children do not passively experience social relationships but actively negotiate, reorganize, and make sense of them through language. In this respect, mealtimes should be

considered not merely as routine activities but as important social contexts in which children's social, emotional, and cognitive meaning-making processes become naturally visible.

However, the study has several limitations. First, the research was conducted in public kindergartens and preschool classrooms affiliated with primary schools in Erzurum; therefore, the generalizability of the findings to other sociocultural contexts is limited. In addition, the study focused solely on naturally occurring conversations during mealtimes, and children's interactions were examined within this specific routine context. Interactions in other contexts, such as playtime, free activities, or outdoor activities, may differ in content and function. Furthermore, the data were primarily analyzed based on children's verbal discourse, with nonverbal communication, such as gestures, facial expressions, and body language, excluded. Additionally, the data collection process relied on audio recordings and observation notes, and some conversations may have been incompletely recorded due to environmental noise or simultaneous speech. Therefore, it is important to interpret the study's findings in light of these limitations.

Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed:

- Mealtimes in early childhood education settings should be considered not merely as caregiving routines but as pedagogically rich learning contexts that make children’s social, emotional, linguistic, and cognitive interactions visible.
- Teachers need to allow space for children’s natural conversations during mealtimes, to observe peer interactions without interrupting them, and to evaluate these interactions as a source of data for understanding developmental processes.
- Early childhood education programs should emphasize that daily routines (such as mealtimes, transitions, and free activities) provide learning opportunities that support children’s identity construction, social negotiation, and emotional regulation skills.
- It is recommended that teacher education and in-service training programs include the pedagogical significance of peer interactions that emerge during daily routines, as well as observation approaches that do not intervene in these interactions.
- Future research is recommended to examine naturally occurring conversations during mealtimes comparatively across different age groups, socio-cultural contexts, and institutional arrangements.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Çocuklar Ne Konuşuyor? Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Beslenme Saatlerinde Ortaya Çıkan Doğal Konuşmaların İncelenmesi

Giriş

Erken çocukluk döneminde öğrenme yalnızca planlanmış eğitim etkinlikleriyle değil, aynı zamanda çocukların günlük rutinleri içerisinde kurdukları sosyal etkileşimler ve edindikleri deneyimlerle de şekillenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların günlerinin önemli bir bölümünü geçirdikleri; yalnızca oyun oynamayı değil, aynı zamanda beslenmeyi, öz bakım becerilerini ve sosyal etkileşimi de öğrendikleri temel yaşam alanlarıdır (Willemsen vd., 2023). Bu kurumlarda yer alan günlük rutinler, çocukların aile dışındaki bireylerle ilk kez yoğun biçimde bir araya geldikleri, toplumsal normları deneyimleyerek içselleştirdikleri ve akran kültürünü yapılandırdıkları özgün sosyal bağlamlar sunmaktadır (Wiggins vd., 2024; Willemsen vd., 2023). Özellikle beslenme saatleri gibi tekrar eden günlük rutinler, çocukların sosyal yaşama katılımını destekleyen ve öğrenmenin doğal biçimde gerçekleştiği önemli zaman dilimleri olarak öne çıkmaktadır.

Günlük rutinler, giyinme ve beslenme gibi günün doğal akışı içinde belirli zamanlarda tekrarlanan etkinliklerdir (McWilliam, 2010). Okul öncesi eğitim bağlamında rutinler, tek bir etkinlik içerisindeki sıralı adımları ya da gün boyunca tekrarlanan etkinlik dizilerinde yerleşik hâle gelmiş örüntüleri ifade etmektedir (McNamara ve Humphry, 2008). Bu yönüyle günlük rutinler, çocukların günlük yaşam deneyimlerini yapılandıran temel çerçeveler olarak değerlendirilmektedir.

Günlük rutinler, yalnızca bakım zamanları olarak değil; çocukların yeni beceriler kazandıkları, mevcut becerilerini pekiştirdikleri ve öğrenmenin işlevsel biçimde gerçekleştiği anlamlı bağlamlar olarak ele alınmaktadır. Rutinlerin tekrarlayıcı ve öngörülebilir yapısı, çocukların davranışlarının sonuçlarını deneyimlemelerine olanak tanımakta ve öğrenmeyi destekleyen güvenli bir ortam sunmaktadır (Hughes-Scholes ve Gavidia-Payne, 2016). Bu bağlamda eğitimciler, günlük akışı kesintiye uğratmadan rutinleri eğitim amaçlarını destekleyen doğal öğrenme fırsatlarına dönüştürebilirler (Macy ve Bricker, 2007; Rahn vd., 2019).

Rutinlerin çocuk gelişimindeki önemi, sundukları öngörülebilirlik ve yapı ile doğrudan ilişkilidir. Günlük rutinler, çocuklara düzen ve aidiyet duygusu kazandırarak gelişimlerini destekleyen olumlu bir duygusal iklim oluşturmaktadır (McNamara ve Humphry, 2008; Spagnola ve Fiese, 2007). Bu yapı sayesinde çocuklar çevrelerini daha iyi anlamlandırabilmekte ve günlük yaşam içinde kendilerini daha güvende hissetmektedir. Ayrıca çocukların öğrenmeleri yalnızca yapılandırılmış eğitim etkinlikleriyle sınırlı olmadığından, kahvaltı, oyun ve temizlik gibi günlük rutinler de öğrenmenin gerçekleştiği temel bağlamlar arasında yer almaktadır (Boavida vd., 2014).

Günlük rutinler, çocukların sosyal becerilerinin ve bağımsızlıklarının gelişimi açısından da önemli işlevler üstlenmektedir. Rutinler sırasında çocuklar, yemek yeme ve giyinme gibi öz bakım becerilerini geliştirmenin yanı sıra akranlarıyla etkileşim kurarak, birbirlerini örnek alarak ve

etkinliklere davet ederek akran ilişkilerini de geliştirmektedirler (Hwang vd., 2013; McNamara ve Humphry, 2008). Bunun yanı sıra günlük rutinler, özellikle özel gereksinimli çocuklar için örtük öğrenme fırsatları sunmakta ve etkili bir öğretim ortamı oluşturmaktadır. Öğretimin rutinlerin doğal akışı içerisine yerleştirilmesi, eğitim hedeflerinin günlük yaşamla bütünleştirilmesini sağlayarak çocukların öğrenme süreçlerini daha anlamlı hâle getirmektedir (Macy ve Bricker, 2007; Rahn vd., 2019). Düzenli rutinler aynı zamanda çocukların yönergeleri takip etme, sırasını bekleme ve sınıf kurallarına uyum sağlama becerilerini destekleyerek okula geçişlerini kolaylaştırmakta ve uzun dönemli akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir (Spagnola ve Fiese, 2007).

Son olarak günlük rutinler, çocukların fiziksel sağlığı ve genel iyi oluşları üzerinde de etkili olmaktadır. Özellikle açık havada gerçekleştirilen rutinler, çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmakta, motor gelişimlerini desteklemekte ve açık havada bulunmanın sağladığı hareket özgürlüğü sayesinde ruh hâllerini olumlu yönde etkilemektedir (Kiviranta vd., 2024). Bu yönüyle günlük rutinler, yalnızca zaman yönetimini sağlayan uygulamalar değil; çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini bütüncül biçimde destekleyen önemli pedagojik kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Kiviranta vd., 2024; Pereira vd., 2025).

Okul Öncesi Eğitimde Beslenme Saatleri ve Önemi

Geleneksel eğitim yaklaşımları çoğunlukla yapılandırılmış etkinliklere odaklanırken, son yıllarda yapılan araştırmalar günlük rutinler içinde yer alan beslenme saatlerinin çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından son derece zengin öğrenme bağlamları sunduğunu ortaya koymaktadır (Snow ve Beals, 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme saatleri, çocukların yalnızca fiziksel gereksinimlerini karşıladıkları zaman dilimleri değil; aynı zamanda akranlarıyla yoğun etkileşim kurdukları, sosyal normları deneyimledikleri ve anlam dünyalarını yapılandırdıkları özgün sosyal ortamlar olarak değerlendirilmektedir (Wiggins vd., 2024; Willemsen vd., 2023).

Beslenme saatleri aynı zamanda çocukların sosyalleşme süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bazı kültürel bağlamlarda bu zaman dilimleri "pedagojik öğünler" (pedagogical meals) olarak ele alınmakta; sofra adabı, hijyen kuralları ve toplumsal değerlerin kazandırıldığı bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Sepp ve Höijer, 2016; Willemsen vd., 2023). Bu süreçte öğretmenler beklenti ve yönergeleri yineleyerek çocukların sosyal normlara uyum sağlamalarına rehberlik ederken, çocuklar da sıra bekleme, teşekkür etme ve paylaşma gibi temel sosyal becerileri günlük yaşamın doğal akışı içinde deneyimlemektedirler (Willemsen vd., 2023).

Okul öncesi eğitimde beslenme saatlerine yönelik bakış açısı, yalnızca biyolojik bir gereksinimin karşılandığı zaman dilimleri anlayışından uzaklaşarak, bu süreçleri çocukların akran topluluğu kültürünü oluşturdukları pedagojik bir platform olarak ele alan bir yaklaşıma doğru evrilmiştir (Alcock, 2007; Pereira vd., 2025). Çocuklar, fiziksel olarak masaya bağlı oldukları bu rutinleri kurallarla oynayarak, mizahı ve yaratıcılığı kullanarak sıradan bir zorunluluktan eğlenceli ve anlamlı sosyal etkinliklere dönüştürebilmektedirler (Alcock, 2007). Bu süreçte beslenme saatleri, çocukların sosyal normları pasif biçimde kabul ettikleri değil; bu normları test ettikleri, yeniden yorumladıkları ve akranlarıyla birlikte anlamlandırdıkları bir etkileşim alanı sunmaktadır.

Beslenme saatleri, çocukların birbirlerinden öğrendikleri ve birbirlerine model oldukları önemli öğrenme ortamları olarak da değerlendirilmektedir. Çocuklar, akranlarının rutin içerisindeki davranışlarını gözlemleyerek rutine katılım konusunda cesaret kazanmakta ve birbirlerine sözel ya da sözel olmayan ipuçlarıyla sosyal davetlerde bulunmaktadırlar. Bu süreçte çocuklar, rutinin kurallarını hatırlatarak ya da bir davranışın nasıl yapılacağını göstererek akranlarına rehberlik edebilmekte; zaman zaman öğretmene özgü rehberlik rollerini de üstlenebilmektedirler (McNamara ve Humphry, 2008).

Beslenme saatlerinde gerçekleşen akran etkileşimleri, çocuklara zengin sosyal deneyimler sunmaktadır. Çocuklar, rutinlerde yer alan kuralları pasif biçimde kabul etmek yerine; oyun,

müzakere ve kuralları esnetme gibi yollarla bu normları sınamakta ve yeniden anlamlandırmaktadırlar (Albon ve Hellman, 2019; Willemsen vd., 2023).

Beslenme saatleri, ev ortamındaki gündelik konuşma biçimleri ile okulda kullanılan daha akademik dil arasında köprü kuran "hibrit alanlar" olarak da tanımlanmaktadır (Barnes vd., 2020). Bu bağlamda çocuklar bir yandan gündelik, kendiliğinden gelişen ve akran odaklı konuşmalar gerçekleştirirken, diğer yandan iletişim becerilerini geliştirdikleri bir öğrenme ortamında yer almaktadırlar. Beslenme saatlerinde akranlar arasında ortaya çıkan bu doğal etkileşimler, çocukların kendi sosyal dünyalarını oluşturdukları bir anlamlandırma alanı olmasının yanı sıra, dilsel ve sosyal öğrenmenin gerçekleştiği önemli bir gelişim bağlamı olarak da işlev görmektedir (Wiggins vd., 2024; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010).

Günlük rutinler içerisinde ortaya çıkan doğal konuşmalar, çocukların dili daha uzun, bağlantılı ve anlamlı biçimde kullanmalarını desteklemektedir (Barnes vd., 2020). Özellikle beslenme saatlerindeki konuşmalar, çocuklara olayları açıklama, ayrıntılandırma ve farklı sözcüklerle doğal etkileşim içerisinde karşılaşma fırsatı sunmaktadır (Barnes vd., 2020; Beals, 1997; Snow ve Beals, 2006). Araştırmalar, bu tür etkileşimlerin çocukların sözel ifade becerilerini doğrudan desteklediğini ve bu kazanımların ilkokul yıllarındaki okuma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Barnes vd., 2020; Snow ve Beals, 2006; Spagnola ve Fiese, 2007). Bunun yanında çocuklar, yalnızca nesneler hakkında değil; kendi duygu, düşünce ve istekleri ile başkalarının iç dünyalarına ilişkin konular üzerine de konuşarak sosyal ve bilişsel becerilerini ortaya koyma fırsatı bulmaktadırlar (O'Neill vd., 2009). Ayrıca çocuklar, akranlarının başlattığı kelime oyunlarını, taklitleri ve konuşma biçimlerini sürdürmekte; birbirlerinin ifadelerinden hareketle yeni fikirler geliştirmektedirler. Bu etkileşimler, çocukların yetişkin yönlendirmesi olmaksızın kendi akran kültürlerini oluşturmalarına ve güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Alcock, 2007). Bu yönüyle beslenme saatleri, çocukların sosyal etkileşimlerini yönettikleri, sosyal kuralları birlikte şekillendirdikleri ve ortak bir anlam dünyası oluşturdukları önemli sosyal uygulamalar olarak öne çıkmaktadır (O'Neill vd., 2009; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010).

Beslenme saatleri, okul öncesi çocuklara dili hem yapısal özellikleri hem de iletişimsel işlevleriyle kullanabilecekleri zengin bir etkileşim ortamı sunmaktadır. Bu süreçte çocuklar; uyaklı sözcükler üretme, anlamsız tekerlemeler oluşturma ve isimlerle oynama gibi kelime ve ses oyunları yoluyla dilin yapısal özelliklerini keşfetmekte, aynı zamanda beden ve duyulara ilişkin yaratıcı anlatılar geliştirerek yetişkinlerin mantıksal gerçeklik anlayışını zorlayan mizahi konuşmalar üretmektedirler (Alcock, 2007; O'Neill vd., 2009). Beslenme saatleri ayrıca çocukların geçmiş deneyimlerini anlatmalarına, açıklamalar yapmalarına ve dilin kuralları üzerine düşünmelerine olanak sağlayan etkileşimleri de içermektedir (Spagnola ve Fiese, 2007). Bunun yanında çocuklar, toplumsal görgü kurallarına aykırı sayılabilecek "yıkıcı mizah" örnekleri aracılığıyla yetişkin otoritesini ve toplumsal normları sınamakta; böylece akranlarıyla eğlenceli ve bağ kurmaya dayalı bir etkileşim ortamı oluşturmaktadırlar (Alcock, 2007; Willemsen vd., 2023). Bu bulgular, beslenme saatlerinin çocukların dili yalnızca iletişim kurmak için değil; kimliklerini keşfetmek, sosyal bağlar geliştirmek ve sosyal sınırları müzakere etmek amacıyla da kullandıkları önemli bir iletişim bağlamı olduğunu göstermektedir.

Eğitimciler açısından çocukların beslenme saatleri gibi günlük rutinler sırasında gerçekleştirdikleri konuşmaların gözlemlenmesi, çocukların akranlarıyla nasıl ilişki kurduklarını, dilin ses özelliklerine ne ölçüde duyarlılık gösterdiklerini ve dili dünyayı anlamlandırmak için nasıl kullandıklarını ortaya koyan önemli bir pedagojik fırsat sunmaktadır (Alcock, 2007; Jennings vd., 2012). Bu tür çalışmalar, günlük rutinlerin yalnızca bakım amaçlı zaman dilimleri olarak değerlendirilmemesi gerektiğini; aksine çocukların günlük deneyimleri aracılığıyla öğrenmelerini yapılandırdıkları temel öğrenme bağlamları olduğunu göstermesi bakımından alanyazına önemli katkılar sağlamaktadır (Boavida vd., 2014; McWilliam, 2010). Bu doğrultuda rutinler içerisinde

ortaya çıkan doğal çocuk konuşmalarının incelenmesi, çocukların bilişsel, sosyal ve dilsel yeterliklerine bütüncül bir bakış sunmakta ve daha nitelikli, çocuk merkezli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Kiviranta vd., 2024; Rahn vd., 2019).

Okul öncesi eğitimde beslenme saatlerinin çocukların sosyal ve dil gelişimi açısından önemli bir etkileşim bağlamı olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Barnes vd., 2020; Snow ve Beals, 2006; Willemsen vd., 2023). Bu çalışmalar, beslenme saatlerinin çocukların dili doğal biçimde kullanmalarını desteklediğini ve sosyal etkileşim için önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmaların önemli bir bölümü, öğretmen rehberliğinde gerçekleşen etkileşimlere ya da beslenme saatlerinin pedagojik işlevlerine odaklanmaktadır (Kultti, 2014; Sepp vd., 2006; Willemsen vd., 2023). Buna karşın çocukların yetişkin yönlendirmesi olmaksızın akranlarıyla gerçekleştirdikleri doğal konuşmaların içerik özelliklerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Alcock, 2007; O'Neill vd., 2009; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010). Özellikle beslenme saatlerinde gerçekleşen akran konuşmalarının hangi temalar etrafında şekillendiği, çocukların bu etkileşimler sırasında anlamı nasıl oluşturdukları ve sosyal ilişkilerini nasıl müzakere ettiklerine ilişkin alanyazında önemli bir boşluk bulunmaktadır. Bu nedenle beslenme saatlerinde ortaya çıkan doğal çocuk konuşmalarının içerik ve anlam örüntülerinin incelenmesi, erken çocukluk döneminde günlük rutinlerin sosyal ve dilsel işlevlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme saatleri sırasında yetişkin yönlendirmesi olmaksızın gerçekleştirdikleri doğal konuşmaları incelemektir. Bu çalışmada beslenme saatleri, çocukların akranlarıyla daha serbest etkileşim kurabildikleri ve gündelik deneyimlerini doğal biçimde ifade edebildikleri etkileşim bağlamları olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda çocukların beslenme saatlerinde gerçekleştirdikleri konuşmalar tematik olarak analiz edilmiş; bu konuşmaların hangi temalar altında toplandığı ile her tema kapsamında öne çıkan konu ve anlam alanları belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme saatlerinde, yetişkin yönlendirmesi olmaksızın gerçekleşen doğal çocuk konuşmaları hangi temalar altında toplanmaktadır?
- Çocukların beslenme saatlerinde gerçekleştirdikleri doğal konuşmalarda öne çıkan konu ve içerik alanları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir (Creswell, 2013; Sandelowski, 2000). Nitel araştırmalar, olgu ve olayları katılımcıların bakış açısını merkeze alarak doğal ortamlarında bütüncül ve betimleyici biçimde incelemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell'e (2013) göre bu tür araştırmalar, doğal ortamlarda ortaya çıkan deneyim, etkileşim ve konuşmaları olduğu biçimiyle betimlemeye odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme saatlerinde yetişkin yönlendirmesi olmaksızın gerçekleştirdikleri doğal konuşmalar incelenmiş; herhangi bir karşılaştırmaya ya da deneysel müdahaleye yer verilmemiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Erzurum il merkezindeki resmî anaokulları ile ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören toplam 88 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma altı farklı okulda yürütülmüş; her okulda üç ayrı beslenme saatinde çocuklar gözlemlenmiş ve bu süreçte gerçekleşen konuşmalar ses kaydına alınmıştır.

Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi birlikte kullanılmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt olarak, beslenme saatlerinin okul düzeyinde tüm sınıflar için eş zamanlı gerçekleştirildiği ve sınıflar yerine ortak yemekhane kullanılan kurumlar tercih edilmiştir. Bu ölçüt, farklı sınıflardaki çocukların aynı ortamda bulunabildiği ve beslenme saatlerinde ortaya çıkan doğal konuşmaların daha zengin bir etkileşim bağlamında gözlemlenebildiği ortamları inceleyebilmek amacıyla belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan ve araştırmacıların erişebildiği resmî anaokulları ile ilkokullar bünyesindeki anasınıfları araştırmaya kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla dâhil edilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde çocukların 40'ının kız (%45,5), 48'inin erkek (%54,5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 59'u anaokuluna (%67,0), 29'u ise ilkokullar bünyesindeki anasınıflarına (%33,0) devam etmektedir. Çocukların 51'i 60-66 ay (%58,0), 37'si ise 67-72 ay (%42,0) yaş aralığındadır. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında 15'inin ilkokul (%17,0), 18'inin ortaokul (%20,5), 32'sinin lise (%36,4) ve 23'ünün üniversite mezunu (%26,1) olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim durumları incelendiğinde 9'unun ilkokul (%10,2), 17'sinin ortaokul (%19,3), 27'sinin lise (%30,7) ve 35'inin üniversite mezunu (%39,8) olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dijital ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Çocukların beslenme saatlerinde gerçekleştirdikleri doğal konuşmaları kaydedebilmek amacıyla ses kayıt cihazları, yemekhanede konuşmaların net biçimde kaydedilebileceği uygun noktalara yerleştirilmiştir. Ortamın büyüklüğü, çocuk sayısı ve gürültü düzeyi dikkate alınarak gerekli durumlarda aynı anda birden fazla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kullanılan cihazlar, ortam konuşmalarını yüksek ses kalitesiyle kaydedebilen dijital kayıt cihazlarıdır. Ayrıca veri toplama sürecinde çocukların konuşmalarına ilişkin kısa gözlem notları da alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Atatürk Üniveristesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Başkanlığı, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 22.01.2026 tarih ve 02 nolu toplantısında alınan 12 nolu kararla etik onay alınmıştır.

Araştırma verileri, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme saatleri sırasında alınan ses kayıtları yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci resmî anaokulları ile ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında yürütülmüş; altı farklı okulun her birinde üç ayrı beslenme saatinde kayıt alınmıştır. Böylece tek bir zamana özgü durumların etkisinin azaltılması ve çocukların farklı günlerde gerçekleştirdikleri doğal konuşmaların kaydedilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada toplam 18 beslenme saati kaydı elde edilmiştir.

Veriler, çocukların günlük rutinleri içerisinde gerçekleşen etkileşimleri doğal bağlamında incelemeyi esas alan katılımcı olmayan doğal gözlem yaklaşımıyla toplanmıştır. Ses kayıt cihazları, beslenme sürecinin doğal akışını bozmayacak biçimde konuşmaların net olarak kaydedilebileceği uygun noktalara yerleştirilmiştir. Ortamın özellikleri, çocuk sayısı ve gürültü düzeyi dikkate alınarak bazı oturumlarda birden fazla ses kayıt cihazı eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Her bir kayıt yaklaşık 20-35 dakika sürmüştür.

Ses kayıtlarını desteklemek amacıyla veri toplama sürecine altı öğretmen adayı da dâhil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören bu öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında zaten araştırmanın yürütüldüğü okullarda bulunduklarından çocuklar tarafından tanınmaktaydılar. Öğretmen adayları beslenme saatlerinde yemekhanenin farklı noktalarında bulunarak çocukların konuşmalarına ilişkin kısa gözlem notları almış ve özellikle ses kayıtlarında net olarak anlaşılamayan ifadelerin belirlenmesine katkı sağlamışlardır. Çocukların

kendilerine yabancı olmayan kişilerle aynı ortamda bulunmaları, araştırma sürecinde günlük rutinlerini doğal biçimde sürdürmelerini kolaylaştırmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacı ortamda bulunmakla birlikte çocuklarla herhangi bir etkileşim kurmamış; öğretmenler de beslenme saatlerinde rutin uygulamalar dışında herhangi bir yönlendirme veya müdahalede bulunmamıştır. Böylece çocukların akranlarıyla gerçekleştirdikleri konuşmaların doğal ve kendiliğinden gelişen yapısının korunması amaçlanmıştır.

Gözlemler okulların günlük programında yer alan beslenme saatleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle oturumlara katılan çocuk sayısı günlük devam durumuna bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra ses kayıtları ve gözlem notları birlikte değerlendirilmiş, veriler bütünleştirilerek analiz sürecine aktarılmıştır. Veri toplama öncesinde çocukların seslerinin kaydedilebilmesi için velilerden yazılı gönüllü onam alınmış; elde edilen tüm kayıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış ve gizlilik ile anonimlik ilkelerine uygun biçimde saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmış ve veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel veriler içerisinde tekrar eden anlam örüntülerini sistematik biçimde belirleyerek bunları temalar altında düzenlemeyi amaçlayan esnek bir analiz yaklaşımıdır (Braun ve Clarke, 2006). Bu araştırmada analiz süreci tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüş; önceden belirlenmiş herhangi bir tema ya da kuramsal kategori kullanılmamıştır.

İlk aşamada yazıya aktarılan veriler tekrar tekrar okunarak anlamlı birimler belirlenmiş ve açık kodlama yoluyla kodlanmıştır. Daha sonra içerik bakımından benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar verinin kendi yapısını yansıtacak biçimde düzenlenmiştir. Bu süreçte amaç, çocukların beslenme saatlerinde gerçekleştirdikleri konuşmaların içerik özelliklerini ve öne çıkan temalarını betimlemektir.

Analiz sırasında bazı çocuk ifadeleri farklı analitik işlevleri nedeniyle birden fazla tema kapsamında değerlendirilmiştir. Bu durum veri tekrarından değil, aynı ifadenin farklı anlam bağlamlarında yeniden yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Etik ilkeler doğrultusunda tüm çocuklar anonimleştirilmiş ve metin boyunca Ç1-Ç88 kodlarıyla temsil edilmiştir. Nitel araştırmalarda temaların doğrudan veriden türetilmesi, katılımcıların konuşmalarındaki anlamın mümkün olduğunca korunmasına katkı sağlamaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle ses kayıtları yazıya aktarılmış, metinler araştırmacılardan biri tarafından tekrar tekrar okunmuş ve Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği tematik analiz doğrultusunda ilk kodlama yapılmıştır. Ardından veri setinin bir bölümü, okul öncesi eğitimi alanında uzman olan ikinci araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yeniden kodlanmıştır. İki araştırmacının gerçekleştirdiği kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %82 olarak belirlenmiştir. Farklılık gösteren kodlamalar iki araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır.

Bunun yanı sıra analiz sürecinde veriler birçok kez incelenmiş, kod-tema ilişkileri sürekli gözden geçirilmiş ve temaların veriyi temsil etme düzeyi değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda bu tür yinelemeli analiz süreçleri bulguların inandırıcılığını artırmaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca bulguların yorumlanmasını desteklemek amacıyla her tema altında doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çocukların beslenme saatlerinde gerçekleştirdikleri konuşmaların içerik, işlev ve etkileşim biçimleri bakımından belirli örüntüler sergilediği belirlenmiştir. Bu örüntüler Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar, Kimlik ve Aidiyet, Duygusal İfade, Yetişkin Norm ve Referansları, Sosyal Müzakere, Planlama ve Öngörü, Gündelik Anlatılar ve Mizah olmak üzere sekiz tema altında toplanmıştır.



Şekil 1. Tematik Harita

Tema 1. Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar

Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar teması, çocukların beslenme saatlerinde hayal güçlerinden, medya içeriklerinden ve akran etkileşimlerinden yararlanarak oluşturdukları anlatıları kapsamaktadır. Bu tema içinde özellikle korku senaryoları alt temasının öne çıktığı görülmüştür. Çocukların hayalî unsurlarla dijital medyada karşılaştıkları görüntüleri bir araya getirerek korku içerikli öyküler oluşturdukları belirlenmiştir. Bu anlatılar çoğunlukla canavar, palyaço ve tuvalet gibi tehdit çağrışımı taşıyan kişi, varlık ve mekânlar etrafında şekillenmiş; söz konusu unsurlar video, telefon ve çizgi film gibi dijital medya araçlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Korku senaryoları genellikle bir çocuğun başlattığı anlatının diğer çocukların eklemeleriyle genişletilmesi yoluyla sürdürülmüştür. Bu durum, anlatıların bireysel olmaktan çıkarak grup içinde

ortaklaşa oluşturulduğunu göstermektedir. Örneğin Ç57, yer altına ilişkin hayalî bir anlatıyı medya içeriğiyle birleştirerek şöyle ifade etmiştir: "Yer altında hazine kuyusu var. Altın var. Ama orada canavar var ve insanları öldürüyor. Tuvaletten insan kafası çıkıp insanları yemişti, bir videoda." Bu ifade, çocukların korku içerikli unsurları hayal güçleriyle birleştirerek akranlarıyla paylaştıklarını göstermektedir. Çocukların korkularını doğrudan dile getirdikleri ve bu duyguları akranlarıyla paylaşarak anlatıyı birlikte genişlettikleri görülmüştür.

Korku senaryolarının yalnızca dijital içeriklerle sınırlı kalmadığı, çocukların gündelik yaşamlarına ilişkin mekânlara da taşındığı belirlenmiştir. Lunapark üzerine gelişen konuşmalarda palyaço figürü belirgin bir korku unsuru olarak ortaya çıkmıştır. Ç3'ün "Sakın lunaparka gitmeyin, orada palyaço var" biçimindeki uyarısı, korku senaryosunun diğer çocuklara yöneltilen bir ikaza dönüştüğünü göstermektedir. Ç20'nin bu ifadeye "Lunaparka gidersek palyaço sinirlenir, bizi yer mi?" sorusuyla karşılık vermesi, anlatının grup içinde paylaşılan ortak bir korku senaryosuna dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Ç68'in "Ben lunaparka gidince çok korktum" ifadesi ise bu anlatıların çocukların kişisel deneyimleriyle de desteklendiğini göstermektedir.

Bu tema kapsamında öne çıkan bir diğer alt tema gerçek ile kurgunun müzakere edilmesidir. Çocukların akranları tarafından anlatılan hayalî ya da medya kaynaklı olayların gerçekliğini sorguladıkları, kabul ettikleri veya reddettikleri görülmüştür. Anlatıların gerçek olup olmadığı, çocukların yönelttiği sorular ve itirazlar aracılığıyla grup içinde tartışılmıştır. Örneğin Ç24'ün, Ç45'in korku anlatısına "Nereden biliyorsun?" sorusuyla karşılık vermesi, anlatının doğruluğunun sorgulandığını göstermektedir. Ç45'in "Biliyorum, bizim parkın orada var" yanıtı ise hayalî bir anlatının gerçek bir mekânla ilişkilendirilerek inandırıcı hâle getirilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık Ç4'ün "Ben inanmıyorum, gerçek değil" ifadesi, anlatıya yönelik eleştirel bir tutumu yansıtmaktadır. Ç13'ün "Bizim parkta da Örümcek Adam var" sözü ise medya karakterlerinin gerçek yaşam bağlamına taşınarak anlatıya dâhil edildiğini göstermektedir. Bu karşılıklı konuşmalar, çocukların hayal ve kurgu içeren anlatıları pasif biçimde kabul etmediklerini; bu anlatıları akran etkileşimi içinde tartıştıklarını ve değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Dijital içerik aktarımı alt teması kapsamında çocukların izledikleri video ve çizgi film sahnelerini birbirlerine anlattıkları, bu içerikleri yalnızca sözlü olarak değil, ses taklitleri ve bedensel canlandırmalar yoluyla da yeniden ürettikleri belirlenmiştir. Dijital içeriklerin konuşma ortamına yalnızca anlatı düzeyinde değil, canlandırmaya dayalı bir biçimde de taşındığı görülmüştür. Örneğin Ç7'nin "Videolarda yumruk atıyorlar" derken yumruk sesi çıkarması, izlediği içeriği doğrudan beslenme saatindeki etkileşime aktardığını göstermektedir.

Benzer biçimde çocukların çizgi film karakterleri üzerinden fiziksel özellikler ve beğeniler hakkında konuştukları görülmüştür. Dijital içerikler, çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi başlatan ve sürdüren bir unsur olarak işlev görmüştür. Ç73'ün izlediği bir videoyu Ç21'e anlatması ve Ç21'in "Annemin telefonuna gönder" demesi, dijital içeriğin çocuklar arasında paylaşılmak istenen ortak bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca Wednesday ve Elsa gibi popüler karakterler üzerinden yapılan rol paylaşımları, çocukların dijital karakterleri kimlik oluşturma süreçlerine ve oyun kurgularına dâhil ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerinde kurgu ve medya kaynaklı anlatıları etkin biçimde oluşturduklarını; dijital içerikleri korku, merak ve eğlence gibi duygular etrafında paylaşarak ortak bir anlatı alanı meydana getirdiklerini göstermektedir.

Tema 2. Kimlik ve Aidiyet

Kimlik ve Aidiyet teması, çocukların beslenme saatlerinde akranlarıyla kurdukları sosyal kimlikleri, aidiyet ilişkilerini ve karşılaştırma biçimlerini kapsamaktadır. Bu tema altında çocukların

benzerlikler kurdukları, farklılıkları vurguladıkları ve kendilerini akranları karşısında belirli biçimlerde konumlandırdıkları görülmüştür.

Nesneler aracılığıyla bağ kurma alt teması, çocukların kişisel eşyaları üzerinden aidiyet geliştirdiklerini göstermektedir. Suluk ve beslenme kutusu gibi nesneler renk ve boyut açısından karşılaştırılmış, "aynı olma" vurgusu sıklıkla dile getirilmiştir. Ç43'ün "Bizim beslenme kutularımız aynı" ifadesine Ç44'ün "Evet, ikimizinki de mavi" biçiminde karşılık vermesi, çocuklar arasındaki bu benzerliğin karşılıklı olarak onaylandığını göstermektedir. Benzer biçimde "Bizim suluklarımız aynı boyda" gibi ifadeler, nesneler üzerinden kurulan bağların grup içinde yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Fiziksel özellikler alt teması kapsamında çocukların göz rengi ve dış görünüş gibi özellikler üzerinden kendilerini ve akranlarını tanımladıkları ve karşılaştırdıkları görülmüştür. Bu betimlemelerde çoğunlukla olumlu ve estetik bir dil kullanılmıştır. Ç21'in gözlerinin "cam" ve "Oltu taşı"na benzetilmesi, çocukların mecazlı ifadelerden yararlandıklarını göstermektedir. "Benim gözüm yeşil", "Benimki koyu mavi" ve "Benimki siyah" gibi ifadelerle farklılıklar sıralanırken, Ç9'un "Hepimiz hem güzel hem de yakışıklıyız" sözü kapsayıcı bir kimlik anlayışını yansıtmaktadır.

Beğeniler alt teması, çocukların kendilerini ifade ettikleri önemli alanlardan biri olmuştur. Renkler, yiyecekler, giysiler, çizgi film karakterleri ve sporculara ilişkin tercihler açık biçimde dile getirilmiştir. "Ben mavi rengi çok severim" ve "Ben sarı rengi çok severim" gibi ifadeler ortaklık kurmanın bir yolu olarak kullanılmıştır. Yiyeceklere ilişkin konuşmalarda "Ben patatesli seviyorum" ve "Ben peyniri de patatesi de çok seviyorum" gibi ifadeler öne çıkmıştır. Bir yiyeceği sevmediğini belirten çocuklara "İstersen benimkinden alabilirsin" şeklinde karşılık verilmesi, beğenilerin paylaşma davranışıyla da ilişkilendiğini göstermektedir. "Ben Elsa'yı seviyorum" ve "Icardi çok güzel gol attı" gibi ifadeler ise popüler kültür ve sporla ilgili unsurların çocukların beğeni konuşmalarında yer aldığını ortaya koymaktadır.

Grup ve aidiyet dili alt temasında çocukların bir gruba bağlılıklarını ifade ederken "biz" dilini kullandıkları görülmüştür. Spor takımları üzerinden gerçekleşen konuşmalarda "Sen hangi takımlısın?" sorusu, grup aidiyetini belirlemeye yönelik bir girişim olarak öne çıkmıştır. "Ben Galatasaraylıyım" ve "Ben Beşiktaşlıyım" gibi yanıtlar, çocukların kendilerini farklı gruplar içinde konumlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra "Biz Türküz" ifadesinin tekrarlanması, ulusal kimlik üzerinden ortak bir aidiyet duygusu oluşturulduğunu göstermektedir.

Sosyal karşılaştırma alt teması kapsamında çocuklar, sahip oldukları nesneler, yiyecekler ve yaşadıkları deneyimler üzerinden kendilerini akranlarıyla karşılaştırmışlardır. "Benimki", "daha çok" ve "en çok" gibi ifadelerle nicelik ve üstünlük vurgusu yapılmıştır. "Benim suluğumda karpuz var" ve "Bizim araba da Bugatti" gibi ifadeler, karşılaştırmaların zaman zaman abartılı anlatılara dönüştüğünü göstermektedir. Bayramda toplanan şekerlere ilişkin "Benimki çok çok en çoktu" ve "Ben tek başıma topladım" gibi ifadeler ise üstünlük iddialarının gerekçelendirilerek sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

Meydan okuma alt teması, çocukların iddialarını savunma ve kendilerini akranlarına kanıtlama çabalarıyla belirginleşmiştir. "En önce ben bitireceğim" ifadesi, beslenme sürecinin rekabetçi bir konuşmaya dönüşebildiğini göstermektedir. Bayramda toplanan şekerler ve araba kullanma deneyimleri üzerine yapılan konuşmalarda çocuklar, üstünlük iddialarını çeşitli açıklamalarla desteklemiştir. Ç86'nın "Babamın kocaman arabasını sürdüm" ve "Drift atmak bana bebek oyuncağı" ifadelerine Ç57'nin karşılık vermesi, meydan okumanın karşılıklı biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Spor takımları üzerinden yapılan "Şampiyon kim olacak?" tartışmaları da bu alt temanın tipik örneklerinden biridir.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini sosyal kimliklerini oluşturdukları, aidiyetlerini ifade ettikleri ve kendilerini akranlarıyla karşılaştırarak konumlandırdıkları yoğun bir etkileşim alanı olarak kullandıklarını göstermektedir.

Tema 3. Duygusal İfade

Duygusal İfade teması, çocukların beslenme saatlerinde korku, cesaret ve sevgi gibi duyguları nasıl ifade ettiklerini ve bu duyguları akranlarıyla nasıl paylaştıklarını ortaya koymaktadır.

Korku paylaşımı alt teması kapsamında çocuklar korkularını açıkça dile getirmiş ve bu duyguları grup içinde paylaşarak ortak bir duygu alanı oluşturmuşlardır. Korku çoğunlukla belirli mekânlar ve figürler üzerinden ifade edilmiştir. Örneğin Ç31'in "Ben elektrikler gittiğinde çok korkuyorum" sözü, kişisel bir korku deneyiminin doğrudan paylaşılmasını yansıtmaktadır. Benzer biçimde Ç12'nin "Tuvalette bir adam vardı, kafasını kopardı, ben çok korktum" ve Ç34'ün "Kamerayı kabul etmeyin, telefondan çıkar, bizi öldürür" ifadeleri, izlenen ya da hayal edilen deneyimler üzerinden korkunun grup içinde dolaşıma girdiğini göstermektedir.

Cesaret gösterisi alt temasında çocuklar, korkuya karşı koyma, dayanıklılık ve beceri iddiaları üzerinden kendilerini güçlü biçimde konumlandırmışlardır. Ç63'ün "Korkarsınız, izlemeyin; ben arada izliyorum" ifadesi, korku uyandıran içerikleri izlemeyi bir cesaret göstergesi olarak sunduğunu göstermektedir. Ç38'in "Ben bundan 100 tane içerim" sözü ise abartılı bir dayanıklılık vurgusunu yansıtmaktadır. Olağan dışı deneyimler de cesaret anlatılarına dâhil edilmiştir. Ç86'nın "Babamın kocaman arabasını sürdüm" ve "Drift attım" ifadeleri Ç57 tarafından sorgulanmış, Ç86 ise "Babam öğretti" diyerek iddiasını pekiştirmiştir. "Suluğumu açamazsın" ve "Açarım" gibi gündelik nesneler üzerinden yürütülen karşılıklı konuşmalar da güç iddialarının meydan okumayla sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

Sevgi ifadesi alt teması kapsamında çocuklar, akranlarına yönelik olumlu duygularını doğrudan sözlü ifadelerle dile getirmişlerdir. Ç69'un Ç62'ye "Seni çok seviyorum" demesi, sevginin açıkça ifade edildiği bir örnektir. "Çok güzelsin" ve "Sen de çok güzelsin" gibi karşılıklı ifadeler de olumlu duyguların paylaşıldığını göstermektedir. Sevgi ifadelerinin zaman zaman ilişkileri sürdürmenin bir aracı olarak da kullanıldığı görülmüştür.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini korku, cesaret ve sevgi gibi duygularını açıkça ifade ettikleri, bu duyguları akranlarıyla paylaştıkları ve birlikte anlamlandırdıkları önemli bir sosyal-duygusal bağlam olarak kullandıklarını göstermektedir.

Tema 4. Yetişkin Norm ve Referansları

Yetişkin Norm ve Referansları teması, çocukların beslenme saatlerinde aile üyelerine, öğretmenlere ve yetişkin dünyasına ilişkin ifadeleri nasıl kullandıklarını ve kendi davranışlarını bu ifadeler üzerinden nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Ebeveyn referansları alt teması kapsamında çocuklar sahip oldukları nesneleri, bilgileri ve deneyimleri anne, baba ve diğer aile üyelerine atıfta bulunarak aktarmışlardır. Ç17'nin "Abim bana yeni forma almış" ve Ç39'un "Babam da bana almıştı" ifadeleri, sahip olunan nesnelere ilişkin anlatılarda aile üyelerinin merkezi bir konumda bulunduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Ç86'nın "Babam öğretti" ve Ç16'nın "Babam öyle söyledi" sözleri, bilginin kaynağı olarak yetişkinlerin gösterildiğini ortaya koymaktadır. Ebeveyn referanslarına planlama konuşmalarında da rastlanmıştır. Ç1'in "Babamızdan izin alıp gelelim" ve Ç39'un "Babanla beraber gel" ifadeleri, çocukların sosyal etkinlikleri yetişkinlerin onayı ve rehberliğiyle ilişkilendirdiklerini; Ç71'in "Babam, annem ve kardeşimle gideceğiz" ve Ç14'ün "Babam bizi geçen hafta sonu götürmüştü" sözleri ise deneyimlerin aile bağlamında anlamlandırıldığını göstermektedir.

Kurallar ve uyarılar alt temasında çocuklar, uygun ve uygun olmayan davranışları öğretmenin tepkileri, güvenlik ve sınıf düzeni üzerinden tanımlamış ve akranlarını bu doğrultuda

uyarmışlardır. Ç80'in Ç33'e "Biraz ye, yoksa öğretmenimiz kızabilir" demesi, öğretmenin vereceği tepkinin davranışı düzenleyen bir unsur olarak kullanıldığını göstermektedir. Ç43'ün "Koşarsak düşebiliriz" ve Ç5'in "Dizimiz kanar" ifadeleri, güvenli davranışlara ilişkin uyarıların akranlar arasında paylaşıldığını ortaya koymaktadır. Kuralların sınıflar arası karşılaştırmalar yoluyla da pekiştirildiği görülmüştür. Ç21'in "Diğer sınıftakiler çok yaramazmış" ifadesine Ç18'in "Biz onlar gibi değiliz" ve Ç53'ün "Öğretmenimizi üzmüyoruz" şeklinde karşılık vermesi, kurallara uymanın olumlu bir grup kimliğiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Sorumluluk paylaşımı da bu alt tema kapsamında ele alınmıştır. Sınıf başkanı olan Ç6'nın "Arkadaşlar, çöplerinizi bana verin" demesi ve Ç58'in yere düşen çöp için "Alayım hemencecik" ifadesini kullanması, çocukların sınıf düzenine ilişkin sorumlulukları içselleştirdiklerine; Ç38'in "Öğretmenim, Ç65 terbiyesiz konuştu" ifadesine Ç65'in "Şaka yaptım" şeklinde karşılık vermesi ise davranış sınırlarının öğretmen referansı üzerinden müzakere edildiğine işaret etmektedir.

Ahlaki kavramlar alt teması kapsamında çocuklar, doğru ve yanlış davranışları yetişkinlerden edindikleri ifadeler aracılığıyla dile getirmişlerdir. Ç4'ün "Kötüler izliyor o videoları, ben izlemem" sözü, medya içeriklerine yönelik ahlaki bir değerlendirmeyi yansıtmaktadır. Beslenme bağlamında ise "israf" kavramı belirgin biçimde öne çıkmıştır. Ç51'in Ç27'ye "Bitirmezsen israf olur" demesi ve Ç27'nin "İsraf ne ki?" sorusuna "İsraf çok kötü bir şey" şeklinde yanıt vermesi, ahlaki bir kavramın akranlar arasında öğretici biçimde aktarıldığını göstermektedir. Ç18'in "Evet, israf çok kötü" diyerek bu düşünceyi desteklemesi ve Ç27'nin "Bitmezse evde yerim" çözümünü önermesi, ahlaki ilkenin somut bir çözümle birlikte ele alındığını ortaya koymaktadır.

Toplumsal ve siyasal söylemler alt temasında çocukların yetişkinlerden ve medyadan duydukları ifadeleri kendi sözleriyle yeniden ürettikleri görülmüştür. Ç12'nin "Amerika İsrail'e yardım ediyor" ve Ç66'nın "Türkiye'yi de ele geçirmek istiyor" sözleri, toplumsal olaylara ilişkin konuşmaların beslenme saatlerine taşındığını göstermektedir. Ç44'ün "Biz Türküz" ifadesi, bu konuşma içinde aidiyeti belirten kısa ancak güçlü bir vurgu olarak ortaya çıkmıştır. Ç54'ün "Bugün Filistinlilere üzülmüyor musun?" sorusu, bu konuşmalara duygusal değerlendirmelerin de eşlik ettiğini göstermektedir. Ç12'nin "Sakın kola içmeyin" uyarısı ise siyasal içerikli bir inanışın gündelik beslenme davranışına aktarıldığını ortaya koymaktadır.

Ebeveyn otoritesi alt teması kapsamında çocuklar, yetişkinleri koruyucu, öğretici ve yönlendirici kişiler olarak konumlandırmışlardır. Ç25'in "Üstüme dolap düşecekti" anlatısına Ç33'ün "Beni annem kurtardı" biçiminde karşılık vermesi, tehlikeli durumlarda ebeveyn müdahalesinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Bilginin aktarılmasında da yetişkinlerin öne çıktığı görülmüştür. Ç49'un ambalaj üzerindeki "Vitaminli süt" ve "Kalsiyum yazıyor" ifadelerini okuması üzerine Ç39'un "Nereden öğrendin?" ve Ç19'un "Annen mi öğretti?" sorularını yöneltmesi dikkat çekmektedir. Ç49'un "Dedem öğretti" yanıtı, bilginin yetişkin bir kaynağa dayandırıldığını; Ç19'un "Vay, Ç49 çok havalı" sözü ise bu bilginin akranlar arasında sosyal değer kazandığını göstermektedir.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini yetişkin dünyasına ait kuralları, değerleri ve konuşmaları yeniden ürettikleri; aile üyelerini ve öğretmenleri sosyal yaşamı düzenleyen, bilgi veren ve güven sağlayan kişiler olarak konumlandırdıkları bir etkileşim alanı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Tema 5. Sosyal Müzakere

Sosyal Müzakere teması kapsamında elde edilen bulgular, çocukların beslenme saatlerini sosyal ilişkileri müzakere ettikleri, çatışmaları görünür hâle getirdikleri ve uzlaşma yolları geliştirdikleri yoğun bir etkileşim alanı olarak kullandıklarını göstermektedir. Çocuklar bu süreçte dışlanma, paylaşma, karar alma ve sınır koyma gibi sosyal durumları sözlü etkileşim yoluyla düzenlemişlerdir.

Küslük ve barışma örüntüleri özellikle yakınlık ve birlikte zaman geçirme beklentileri üzerinden ortaya çıkmıştır. Ç72'nin Ç9'a "Benimle oturmuyorsun" biçimindeki sitemi, Ç9'un "Küsmedim" yanıtı ve ardından "Yarın sen gelirsin" önerisiyle yatıştırılmış; Ç72'nin "O zaman üçümüz oturalım" teklifiyle barışma ortak bir karara dönüştürülmüştür. Bu süreç, çocukların duygusal gerilimlerini açıkça dile getirdiklerini ve ilişkilerini sürdürmek amacıyla çözüm ürettiklerini ortaya koymaktadır.

Paylaşma ve yardımlaşma davranışları, çatışmaları önleyen ve sosyal bağları güçlendiren stratejiler olarak öne çıkmıştır. Ç88'in Ç41'e "İstersen benim kekimden alabilirsin" ve Ç33'ün "İstersen benimkilerden sen de yiyebilirsin" demesi, gönüllü paylaşmanın doğal bir çözüm olarak sunulduğunu; Ç46'nın "Eve gidip oyuncaklarımı almam gerekiyor" sözüne Ç6'nın "Ç46, ben sana oyuncaklarımı verebilirim" biçiminde karşılık vermesi de paylaşmanın kendiliğinden ortaya çıktığını göstermektedir.

Birlikte karar alma ve sorun çözme alt teması kapsamında çocuklar, yaşanan gerilimleri konuşarak müzakere etmiş ve ortak çözümler geliştirmişlerdir. Ç77'nin bir arkadaşına ait yiyeceği izin almadan almasının ardından "Yarın da sen onun getirdiklerini yersin" biçiminde bir karara varılması, uzlaşmanın karşılıklı beklentiler üzerinden kurulduğuna işaret etmektedir.

Sınır koyma alt teması ise çocukların kendi tercihlerini dile getirerek sosyal etkileşimde etkin bir özne olduklarını göstermektedir. Ç33'ün "Artık yemek istemiyorum, acıkmadım" ve Ç41'in "Ben bunu sevmiyorum" ifadeleri, bireysel tercihlere dayalı sınırların açık biçimde dile getirildiğini ortaya koymaktadır. Ç59'un sevmediği bir yiyeceği gerekçesini açıklayarak reddetmesi ve öğretmenin bu isteği kabul etmesi, sınırların sosyal etkileşim içinde müzakere edilerek tanındığını göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde çocukların beslenme saatlerini yalnızca günlük bir rutin olarak değil, sosyal ilişkileri düzenledikleri, duygusal gerilimleri yönettikleri ve uzlaşma yolları geliştirdikleri dinamik bir etkileşim alanı olarak kullandıkları görülmektedir. Çocuklar bu süreçte hem kendi ihtiyaç ve duygularını ifade etmekte hem de akranlarıyla birlikte yaşamaya ilişkin sosyal becerilerini etkin biçimde sergilemektedirler.

Tema 6. Planlama ve Öngörü

Planlama ve Öngörü teması, çocukların beslenme saatlerinde geleceğe yönelik düşüncelerini nasıl yapılandırdıklarını ve planlama ile öngörü becerilerini akran etkileşimi içinde nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Geleceğe yönelik planlama alt teması kapsamında çocuklar, yakın gelecekte gerçekleşmesini bekledikleri etkinliklere ilişkin planlarını ve beklentilerini dile getirmişlerdir. Ç71'in "Hava güzel olduğu için hafta sonu pikniğe gideceğiz" ifadesiyle başlayan konuşma, Ç39'un "Biz de babam, annem ve kardeşimle gideceğiz" ve Ç71'in "Biz de ailecek gideceğiz" sözleriyle sürmüş; planların aile bağlamında oluşturulduğu görülmüştür. Ç35'in "Piknikte çok kalabalık oluyoruz" ifadesi gelecekteki bir duruma ilişkin öngörüyü yansıtmaktadır. Ç14'ün "Babam bizi geçen hafta sonu götürmüştü" sözü ise geçmiş deneyimlerin geleceğe yönelik planları anlamlandırmak amacıyla kullanıldığını göstermektedir.

Ortak etkinlik planlama alt teması, çocukların birlikte yapacakları etkinlikleri konuşarak düzenlediklerini ve planlarını karşılıklı müzakere yoluyla şekillendirdiklerini göstermektedir. Ç57'nin "Beraber yaparız" ifadesine Ç86'nın "Dedemin köydeki tarlasında" önerisiyle karşılık vermesi ve Ç57'nin "Olur, o zaman oraya gideriz" demesi, mekânın ve etkinliğin birlikte belirlendiğini ortaya koymaktadır. Dijital ortamdaki planlamalarda Ç2'nin "Akşam PUBG'de buluşalım" çağrısı ve Ç83'ün buna verdiği yanıt, ortak etkinliklerin sanal ortamlarda da planlandığını göstermektedir. Ç55'in "Kâğıttan telefon yapalım" önerisinin "Babamız kızar mı?" gibi olası sonuçlar üzerinden tartışılması, çocukların plan yaparken sonuçları da öngördüklerini ortaya

koymaktadır. Oyuncak günleri ve ev ziyaretlerine ilişkin konuşmalarda da karşılıklı koşulların belirlendiği ve planların buna göre yeniden düzenlendiği görülmüştür.

Olasılık ve tahmin alt teması kapsamında çocuklar henüz gerçekleşmemiş durumlara ilişkin çıkarımlarda bulunmuş ve belirsizlikleri "bence", "belki" ve "acaba" gibi ifadeler aracılığıyla müzakere etmişlerdir. Ç18'in "Şampiyon kim olacak sizce?" sorusuna Ç15'in "Galatasaray olur" ve Ç63'ün "Bence Fenerbahçe olacak" yanıtını vermesi, farklı olasılıkların savunulduğunu göstermektedir. Yaklaşan bir geziye ilişkin Ç40'ın "Acaba öğretmenimiz bizi nereye götürecek?" sorusu etrafında Ç42'nin "Bence müze gibi bir yere gideceğiz", Ç71'in "Belki büyük bir yer olur" ve Ç75'in "Kemikler vardır belki" ifadelerini kullanması, varsayımların birlikte oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Ç8'in "Orayı inceleriz", Ç42'nin "Oyunlar oynarız" ve Ç29'un "Pamuk şeker yeriz bence" sözleri ise tahminlerin hayal gücüyle desteklendiğini göstermektedir. Ç48'in "Annem kızabilir" ifadesi de yetişkinlerin verebileceği tepkilere ilişkin öngörülerin konuşmalara dâhil edildiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini geleceğe ilişkin planlar yaptıkları, olası durumlar ürettikleri ve zaman, mekân ve sonuçları akranlarıyla birlikte değerlendirdikleri bilişsel açıdan zengin bir etkileşim alanı olarak kullandıklarını göstermektedir.

Tema 7. Gündelik Anlatılar

Gündelik Anlatılar teması, çocukların beslenme saatlerinde sınıf içinde ve dışında gerçekleşen olayları aktardıklarını, bu olayları birlikte yorumladıklarını ve paylaşılan bilgiler üzerinden sosyal çıkarımlarda bulunduklarını göstermektedir.

Başkaları hakkında konuşma alt teması kapsamında çocuklar, bulundukları ortamın dışındaki kişilerle ilgili olayları ayrıntılandırarak paylaşmışlardır. Ç64'ün "Yan sınıftaki bir kız yaralanmıştı" ifadesiyle başlayan anlatı, Ç47'nin "Ağlıyordu" ve Ç22'nin "Düşmüş, dizi kanıyordu" sözleriyle tamamlanmıştır. Ç70'in "Çok mu kanıyordu?" sorusu ve Ç22'nin buna verdiği yanıt, olayın akranlar arasında yeniden kurulduğunu göstermektedir. Ç15'in "Annesi geldi mi?" sorusu ve Ç9'un "Annesi geldi, arabayla gittiler" açıklaması, yetişkin müdahalesinin de anlatıya dâhil edildiğini ortaya koymaktadır. "Hastaneye götürmüşlerdir belki" gibi ifadeler ise çocukların olayın olası sonuçları hakkında çıkarımda bulunduklarına işaret etmektedir.

Olay anlatımı alt teması, çocukların yaşadıkları veya gözlemledikleri durumları sıralı ve betimleyici biçimde aktardıkları konuşmalarda ortaya çıkmıştır. "Yan sınıftaki bir kız yaralanmıştı" anlatısının "Ağlıyordu", "Dizi kanıyordu" ve "Annesi geldi" gibi ifadelerle ayrıntılandırılması, olayların neden-sonuç ilişkisi içinde anlatıldığını göstermektedir. Kişisel deneyimler de bu anlatılara dâhil edilmiştir. Ç85'in "Benim de kolum kırılmıştı" sözü, Ç49'un "Öğretmenin kolu kırıldı" gözlemiyle ilişkilendirilmiş; Ç3'ün "Acır tabii" yorumu ise empatik bir değerlendirme sunmuştur. Bunun yanı sıra "Bu koku ne?", "Tuvaletten geliyor galiba" ve "Kekimin içinden çikolata çıktı" gibi ifadeler, küçük ve anlık durumların da konuşma konusu olabildiğini göstermektedir.

Sosyal değerlendirme alt teması kapsamında çocuklar, davranışları karşılaştırarak doğru ve yanlış ayrımı yapmış ve kendilerini olumlu sosyal normlar içinde konumlandırmışlardır. Ç21'in "Diğer sınıftakiler çok yaramazlarmış" sözüne Ç22'nin "Hep koşup öğretmenlerini üzüyorlar" biçiminde karşılık vermesi, diğer sınıfa ilişkin olumsuz bir grup tanımı oluşturmuştur. Buna karşılık Ç18'in "Biz onlar gibi değiliz" ve Ç53'ün "Öğretmenimizi üzmüyoruz" ifadeleri, çocukların kendi gruplarını olumlu biçimde farklılaştırdıklarını göstermektedir. "Koşarsak düşeriz", "Dizimiz kanar" ve "Canımız acır" gibi ifadeler, bu değerlendirmelerin güvenliğe ilişkin gerekçelerle desteklendiğini göstermektedir. Öğretmenin davranışları da bu değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir. Ç65'in "Açar mı ki?" sorusuna Ç37'nin "Öğretmenimiz bizi seviyor" biçiminde yanıt vermesi, öğretmenin tutumunun çocuklar tarafından olumlu biçimde yorumlandığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini yalnızca kişisel deneyimlerini paylaştıkları bir zaman dilimi olarak değil; sosyal çevrelerinde gerçekleşen olayları birlikte anlamlandırdıkları, gözlemlerini aktardıkları ve sosyal normlara ilişkin değerlendirmeler yaptıkları bir etkileşim alanı olarak kullandıklarını göstermektedir.

Tema 8. Mizah

Mizah teması, çocukların beslenme saatlerinde dili yaratıcı, esnek ve oyunbaz biçimde kullanarak mizah ürettiklerini ve bu yolla sosyal etkileşimi sürdürdüklerini göstermektedir.

Kelime oyunları alt teması kapsamında çocuklar, sözcüklerin anlamlarıyla oynayarak, benzetmelerden, bilinçli yanlış anlamalardan ve anlam kaydırmalarından yararlanarak mizah üretmişlerdir. "Senin beynin domates", "Senin beynin şeftali" ve "Senin kafan maydanoz" gibi ifadeler, yiyecek adlarının mecazlı biçimde kullanılmasıyla gülüşmelere neden olmuştur. Ç48'in "Keloğlan kel" sözüne Ç23'ün "Bizim adımız saçlı oğlan mı?" biçiminde karşılık vermesi, sözcüklerin mantıksal yapısının mizah yoluyla sorgulandığını göstermektedir. Ç52'nin "Portakal ve mandalina kardeşler" ifadesinin Ç50 tarafından gerçek anlamıyla yorumlanması kısa süreli bir yanlış anlaşılmaya, ardından da açıklamaya yol açmıştır. Ç33'ün "Hello" sözcüğünü tekrar tekrar kullanması, yabancı dil bilgisinin de mizahi bir unsura dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bu konuşmaların ardından "Şaka yaptım" ifadelerinin kullanılması ise mizahın çocuklar tarafından sosyal olarak düzenlendiğini ortaya koymaktadır.

Ses oyunları alt teması, çocukların konuşma biçimlerini bilinçli olarak değiştirerek sesi bir mizah kaynağına dönüştürdükleri etkileşimleri kapsamaktadır. Ç83'ün "Ağzımızda su varken konuşalım" önerisiyle başlayan oyunda, Ç32, Ç60 ve Ç44 ağızlarında su varken konuşmaya çalışmış; ortaya çıkan bozuk sesler gülüşmelere yol açmıştır. Bu örnekler, çocukların dili yalnızca anlam aktarmak amacıyla değil, ses ve ritim aracılığıyla eğlenmek için de kullandıklarına işaret etmektedir.

Şakalaşma ve ortak gülme alt teması, çocukların gündelik konuşmaları şakaya dönüştürmeleri ve bu şakalar etrafında birlikte gülmeleriyle belirginleşmiştir. Ç10'un "Ayakkabılarımızı çıkaralım, 55 bin beğeni gelir" sözüne Ç60 ve Ç19'un verdikleri tepkiler, şakanın grup içinde hızla paylaşıldığını göstermektedir. Ç60'ın "Bebekler yakışıklı" ifadesinin "Bebeğin saçları yok" ve "Benim babamın da saçları yok" sözleriyle sürdürülmesi, mizahın kişisel deneyimlerle ilişkilendirilerek devam ettirildiğini ortaya koymaktadır. Ç79'un "Sütümü kenara koy" uyarısının ardından Ç87, Ç74 ve Ç2'nin süt dökme deneyimlerini anlatmaları, konuşmanın ortak bir gülme anına dönüşmesini sağlamıştır. Bu örnekler, mizahın grup içinde bağ kurma ve rahatlama işlevi taşıdığını göstermektedir.

Harekete dayalı mizah alt teması, çocukların gündelik davranışları bilinçli biçimde tersine çevirerek durumu eğlenceli hâle getirdikleri örneklerde ortaya çıkmıştır. Ç80'in "Ekmeği ters yiyorum" ifadesi ve Ç67'nin buna verdiği karşılık, sıradan bir yeme davranışının mizahi bir deneyime dönüştürüldüğünü göstermektedir. Ç80'in bu davranışı bilinçli olarak sürdürmesi, çocukların bedensel hareketler yoluyla normları esnettiklerini ve günlük rutinleri oyunlaştırdıklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, çocukların beslenme saatlerini yalnızca konuşma zamanı olarak değil; dil, ses ve beden yoluyla mizah ürettikleri, ortak gülme anları oluşturdukları ve sosyal bağlarını güçlendirdikleri zengin bir etkileşim ortamı olarak kullandıklarını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kurgu ve Medya Kaynaklı Anlatılar teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocuklar açısından yalnızca fiziksel bir rutin olmadığını; hayal gücü, dijital medya içerikleri ve akran etkileşiminin iç içe geçtiği hibrit bir sosyal alan olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu sonuç, çocukların günlük rutinleri akran kültürünü ürettikleri anlamlandırma alanlarına

dönüştürdüklerini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Barnes vd., 2020; Willemsen vd., 2023). Bu yönüyle beslenme saatleri, çocukların hem yetişkin dünyasından hem de dijital medyadan edindikleri içerikleri birlikte ele aldıkları ve yeniden yapılandırdıkları bir tür "geçiş alanı"na dönüşmektedir (Corsaro ve Everitt, 2023; Marsh, 2014).

Canavarlar, korkutucu videolar ve şiddet sahneleri etrafında şekillenen anlatılar, çocukların bu içerikleri pasif biçimde tüketmediklerini; aksine kendi merakları, kaygıları ve ilgi alanları doğrultusunda yeniden düzenlediklerini göstermektedir (Alcock, 2007). Korkuya ilişkin temaların akran kültürü içinde yeniden çerçevelenmesi, çocuklara bir yandan kontrol duygusu kazandırırken diğer yandan grup içi dayanışmayı güçlendirmektedir (Corsaro ve Everitt, 2023). Beslenme saatlerinde ortaya çıkan korku senaryoları, çocuklar açısından duyguları düzenlemenin bir yolu olarak da işlev görmektedir. Canavarlar ve korkutucu videolar etrafında oluşturulan anlatılar, korkunun bireysel bir duygu olarak kalması yerine sosyal etkileşim içinde paylaşılmasına ve yeniden yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Fiese vd., 2006). Alanyazında korku içerikli anlatıların duygusal yoğunluğu azalttığı ve çocukların kontrol duygusunu güçlendirdiği belirtilmektedir (Harris, 2000; Muris ve Field, 2010). Bu tür anlatılar, çocukların "şimdi ve burada"nın dışına çıkarak kurgusal ve varsayımsal dünyalar üzerine konuşmalarını sağladığından bağlamdan bağımsız dil becerilerini de desteklemektedir (Snow ve Beals, 2006). Korku senaryolarının mizah ve abartıyla sıkça iç içe geçmesi ise grup bütünlüğünü güçlendirmekte ve korkunun sosyal bağ kurma işlevini daha görünür hâle getirmektedir (Alcock, 2007; Harris, 2000).

Bu süreçte dikkat çeken bir diğer nokta, çocukların anlatıları sırasında gerçek ile kurgu arasındaki sınırları etkin biçimde müzakere etmeleridir. "Gerçek değil" ya da "Videoda vardı" gibi ifadeler, çocukların bilginin kaynağını sorguladıklarını ve anlatıların geçerliliğini akran etkileşimi içinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, çocukların başkalarının bilgi ve inançlarını sınarken zihin kuramı becerilerinden yararlandıklarına işaret etmektedir (O'Neill vd., 2009). Wellman ve Woolley'nin (1990) vurguladığı gibi, gerçeklik ile hayal arasındaki ayrımın sosyal etkileşim içinde tartışılması bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden biridir. Dijital medya ile gerçek yaşam arasındaki sınırların konuşulması da çocukların paylaşılan bilgileri eleştirel biçimde değerlendirdiklerini ve akranlarıyla birlikte sorguladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, dijital çağda yetişen çocukların medya içeriklerini küçük yaşlardan itibaren sorgulayabildiklerini ve bu içeriklerin gerçeklikle ilişkisini tartışabildiklerini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Livingstone vd., 2018).

Beslenme saatlerinde dijital içeriklerden ve popüler kültür figürlerinden sıkça söz edilmesi, bu unsurların akran grupları içinde ortak başvuru noktaları olarak kullanıldığını göstermektedir. Çizgi film karakterleri ve tanınmış medya figürleri, çocuklar arasındaki iletişimi başlatan ve sürdüren güçlü araçlar olarak işlev görmektedir (O'Neill vd., 2009). Marsh'a (2014) göre bu tür figürler, çocuklar arasında paylaşılan bir kültürel sermaye oluşturmakta ve sosyal yakınlığın kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda beslenme saatleri, çocukların dijital içerikleri yalnızca tüketmedikleri; aynı zamanda birbirlerine aktardıkları ve bu paylaşımlar yoluyla grup üyeliğini müzakere ettikleri bir paylaşım alanına dönüşmektedir. Bu anlatılarda üyelik kategorileştirme araçlarının örtük biçimde işlediği ve çocukların akran grubu içindeki konumlarını görünür hâle getirdiği söylenebilir (Corsaro ve Everitt, 2023; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010).

Korku senaryolarıyla birlikte ortaya çıkan güç ve kahramanlık ifadeleri de çocukların sosyal etkinliklerini görünür kılma yolları olarak değerlendirilebilir. Drift yapma, röveşata çekme ya da süper kahramanlara gönderme yapma gibi anlatılar, çocukların güçlü ve becerikli figürlerle özdeşleşerek akran grubu içindeki konumlarını pekiştirme çabalarını yansıtmaktadır (Alcock, 2007; Pereira vd., 2025). Alanyazında süper kahraman anlatılarının çocukların tehdit, güç ve kontrol gibi kavramları yeniden çerçevelemelerinde önemli bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Dyson, 1997; Wohlwend, 2011).

Kimlik ve Aidiyet teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocukların sosyal kimliklerini etkin biçimde oluşturdukları ve müzakere ettikleri önemli bir etkileşim bağlamı olduğunu göstermektedir. "Bizim suluklarımız aynı" ya da "Bizim beslenme kutularımız aynı" gibi nesneler üzerinden kurulan benzerlik ifadeleri, çocukların akran grubu içindeki aidiyet ve kabul görme gereksinimlerini dil aracılığıyla görünür kıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, çocukların sosyal ilişkilerini soyut kavramlar yerine somut nesneler üzerinden yapılandırdıklarını ve maddi kültürü sosyal bağ kurmak amacıyla kullandıklarını göstermektedir (Goodwin, 2006; Kyratzis, 2004). Alanyazında bu tür benzerlik ifadeleri, çocukların akranlarıyla ortak bir zemin oluşturma çabalarıyla ilişkilendirilmekte ve bu sürecin grup bütünlüğünün gelişiminde merkezi bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (O'Neill vd., 2009; Willemsen vd., 2023).

Çocukların beslenme saatlerinde fiziksel özellikler, tercihler ve beğeniler üzerinden birbirlerine ilişkin oluşturdukları karşılıklı betimlemeler, sosyal dünyanın nasıl anlamlandırıldığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Göz rengi, dış görünüş, sevilen renkler ya da yiyecekler üzerinden gerçekleşen bu konuşmalar, çocukların hem kendilerini hem de akranlarını sınıflandırarak ilişkisel konumlarını sürekli biçimde yeniden oluşturduklarını göstermektedir. Goodwin'e (2006) göre çocuklar bedenleri, görünümleri ve tercihleri üzerinden sosyal kategoriler oluşturmakta ve grup içindeki yerlerini bu kategoriler aracılığıyla müzakere etmektedirler. Bu süreçte "biz" ve "onlar" gibi ayrımlar dil yoluyla kurulmakta; çocuklar üyelik kategorileştirme araçlarını kullanarak grup sınırlarını ve hiyerarşileri görünür hâle getirmektedirler (Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010). "Biz Türküz" ya da "Biz onlar gibi değiliz" gibi ifadeler, erken çocukluk döneminde kolektif kimliğin sembolik sınırlar ve karşıtlıklar üzerinden oluşturulduğunu göstermekte; kimliğin sabit bir özellikten ziyade etkileşim içinde şekillenen bir süreç olduğuna işaret etmektedir (Barrett, 2013; Billig, 1995).

Bulgular ayrıca çocukların sosyal karşılaştırma ve meydan okuma içeren konuşmalar yoluyla akran grubu içindeki görünürlük, statü ve güç ilişkilerini müzakere ettiklerini göstermektedir. "Benimki daha büyük" ya da "Benimki daha çok" gibi ifadeler, çocukların kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak sosyal değer oluşturma çabalarının dilsel göstergeleri olarak yorumlanabilir (Pellegrini, 2009; Thorne, 2024). Yetişkin yönlendirmesinin daha sınırlı olduğu beslenme saatlerinde bu tür ifadelerin yoğunlaşması, çocukların sosyal etkinliklerini daha serbest biçimde ortaya koyabildiklerini ve ilişkilerini dil aracılığıyla düzenleyebildiklerini göstermektedir (Alcock, 2007; Willemsen vd., 2023). Thorne'un (2024) vurguladığı gibi, meydan okumaya dayalı bu tür konuşmalar çoğu zaman doğrudan çatışma üretmekten çok grup içinde tanınma ve sosyal görünürlük elde etme işlevi görmektedir.

Genel olarak bu tema altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocukların yalnızca birlikte zaman geçirdikleri rutin zaman dilimleri olmadığını; aidiyetin kurulduğu, sosyal konumların sınandığı ve akran kültürünün etkin biçimde üretildiği dönüştürücü sosyal pratikler olduğunu göstermektedir. Bu pratikler, çocukların kimliği sabit bir özellik olarak değil, etkileşim yoluyla sürekli yeniden oluşturulan bir süreç olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır (Corsaro ve Everitt, 2023; Goodwin, 2006). Bu bulgu, eğitimciler açısından beslenme saatleri gibi günlük rutinlerin çocukların sosyal bütünleşme düzeyleri, güç ilişkileri ve gelişimsel ilerlemeleri hakkında önemli pedagojik ipuçları sunduğunu göstermektedir (Jennings vd., 2012; Pereira vd., 2025).

Duygusal İfade teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocukların korku ve sevgi gibi duygularını açıkça dile getirdikleri ve bu duyguların akran etkileşimi içinde ortaklaşa düzenlendiği önemli bir sosyal bağlam olduğunu göstermektedir. "Çok korktum" ya da "Orada palyaço var" gibi ifadeler, korkunun bireysel bir deneyim olmaktan çıkarak grup içinde paylaşılan ve sosyal olarak oluşturulan bir anlatıya dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Duyguların bu şekilde söze dökülmesi, çocukların duygusal deneyimlerini sosyal bir bağlam içinde düzenlemelerine olanak tanıyan bir duygu sosyalleşmesi süreci olarak değerlendirilebilir (Denham vd., 2003; Saarni, 1999).

Bu tür konuşmalar, çocukların korkuyu görünür hâle getirme, üzerinde kontrol kurma ve akranlarıyla ortak bir duygusal zemin oluşturma çabalarıyla örtüşmektedir (O'Neill vd., 2009; Snow ve Beals, 2006; Willemsen vd., 2023).

Beslenme saatlerinde ortaya çıkan korku anlatılarının yanı sıra cesaret ve gücü vurgulayan ifadeler de dikkat çekmektedir. "Ben korkmuyorum" ya da "Ben bundan 100 tane içerim" gibi ifadeler, çocukların korkuya direnme, dayanıklılık gösterme ve akran grubu içinde kendilerini güçlü konumlandırma isteklerini yansıtmaktadır. Alanyazında bu tür cesaret gösterileri, çocukların sosyal ortamlarda kırılganlık yerine yeterliklerini sergilemelerine olanak tanıyan stratejik kimlik sunumları olarak ele alınmaktadır (Goffman, 2023). Bu ifadelerin beslenme saatleri gibi günlük rutinler içinde ortaya çıkması, çocukların bu ortamları yalnızca duygularını paylaşmak için değil; aynı zamanda kendilerini sınadıkları, başkalarına meydan okudukları ve sosyal etkinliklerini görünür kıldıkları etkileşim alanları olarak kullandıklarını göstermektedir (Alcock, 2007; Wiggins vd., 2024).

Yetişkin Norm ve Referansları teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin aileye ve yetişkin dünyasına ilişkin konuşmaların akran etkileşimi içinde yeniden dolaşıma girdiği hibrit bir sosyal alan olduğunu ortaya koymaktadır. "Annem koydu" ya da "Babam aldı" gibi ebeveyn referansları, çocukların yetişkinleri bilgi, karar verme ve otoritenin temel kaynağı olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Bu durum, beslenme saatlerinin ev ve okul deneyimlerinin kesiştiği bir bağlam sunduğuna işaret etmektedir. Nitekim Barnes vd. (2020), Head Start sınıflarında yürüttükleri çalışmada beslenme etkileşimlerinin yönetsel, sosyal ve akademik konuşmaların iç içe geçtiği; ev ve okul uygulamalarının aynı anda dolaşıma girdiği hibrit bir yapı oluşturduğunu göstermiştir.

Çocukların beslenme saatlerinde yetişkinlere ait kuralları ve uyarıları akran etkileşimini düzenlemek amacıyla kullanmaları da dikkat çekicidir. "Öğretmen kızar" ya da "Onu içme" gibi ifadeler, çocukların yetişkin otoritesini yalnızca hatırlamakla kalmadıklarını, akran ilişkilerini yönlendirmek için stratejik biçimde kullandıklarını göstermektedir. Benzer biçimde "İsraf kötüdür" ya da "Bu doğru değil" gibi ahlaki ifadeler, çocukların yetişkinlerden öğrendikleri değerleri davranışları değerlendirmede bir ölçüt olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak bu süreç yetişkin konuşmalarının pasif biçimde tekrarlanması anlamına gelmemekte; çocukların bu ifadeleri akran grubu içinde tartıştıkları ve yeniden yorumladıkları yorumlayıcı bir yeniden üretim sürecine işaret etmektedir (Alcock, 2007).

Bulgular ayrıca beslenme saatlerindeki konuşmaların açıklayıcı anlatımların üretilmesi açısından güçlü bir bağlam sunduğunu göstermektedir. Beals (1993), aile yemekleri sırasında çocukların neden-sonuç ilişkileri, niyet açıklamaları ve betimlemeler içeren konuşmaları sistematik biçimde ürettiklerini ve bu konuşmalar aracılığıyla gündelik olaylardan daha soyut ahlaki kavramlara yöneldiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Snow ve Beals (2006), beslenme etkileşimlerinin çocuklara anlatı oluşturma, açıklama yapma ve "şimdi ve burada"nın ötesine geçen düşünme biçimleri geliştirme konusunda düzenli fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle beslenme saatleri, çocukların yalnızca deneyimlerini paylaştıkları değil; bu deneyimleri yorumladıkları ve gerekçelendirdikleri bir konuşma alanı olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak bu tema altında elde edilen bulgular, yetişkin otoritesine yapılan göndermelerin çocukların anlatılarında merkezi bir yer tuttuğunu; ancak bu otoritenin akran etkileşiminde sabit ve tek yönlü bir güç kaynağı olarak işlemediğini göstermektedir. Aksine yetişkin otoritesi, çocukların ifadelerine meşruiyet kazandırmak amacıyla kullandıkları esnek ve stratejik bir başvuru noktası işlevi görmektedir (Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010). Bu bağlamda beslenme saatleri, çocukların sosyal ve ahlaki normları yalnızca içselleştirmedikleri; aynı zamanda bu normları akran kültürü içinde tartıştıkları, yorumladıkları ve yeniden ürettikleri dönüştürücü bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilir (Snow ve Beals, 2006; Willemsen vd., 2023). Willemsen vd.'nin (2023) derleme bulguları da beslenme etkileşimlerinin erken çocukluk döneminde sosyal normların aktarılması,

katılımın desteklenmesi ve günlük rutinlerin öğrenilmesi açısından kritik bir bağlam sunduğunu göstermektedir.

Sosyal Müzakere teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocuklar açısından sosyal müzakerenin, ilişkileri onarmanın ve uzlaşma üretmenin doğal biçimde ortaya çıktığı önemli etkileşim bağlamları olduğunu göstermektedir. "Benimle oturmuyorsun" ya da "Küsmedim" gibi ifadeler, çocukların ilişkilerde yaşanan gerilimleri doğrudan dile getirdiklerini; bu ilişkileri açıklamaya, yatıştırmaya ve sürdürmeye yönelik konuşmalar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların sosyal ilişkileri yalnızca yaşamadıklarını, aynı zamanda dil aracılığıyla etkin biçimde düzenlediklerini göstermektedir. Beslenme etkileşimlerini inceleyen etnometodolojik ve konuşma analizi çalışmalarında da bu tür ortamlarda ortaya çıkan onarım ve uzlaşma pratiklerinin etkileşimsel dengeyi yeniden sağlayan tipik mekanizmalar olduğu belirtilmektedir (van der Heijden ve Wiggins, 2025).

Beslenme saatlerinde paylaşma ve yardımlaşma ifadeleri yoluyla iş birliğinin kurulması da dikkat çekicidir. "İstersen benimkinden alabilirsin" gibi öneriler, akran grubu içinde birliktelik duygusunun dil aracılığıyla oluşturulduğunu göstermektedir (Alcock, 2007; McNamara ve Humphry, 2008). Bu bulgu, beslenme saatlerini kültürel bir pratik olarak ele alan ve atıştırma ile yemek bağlamlarında normların, rollerin ve aidiyetin günlük etkileşimler içinde üretildiğini gösteren etnografik çalışmalarla örtüşmektedir (Sieber Egger vd., 2021). Benzer şekilde "Yarın sen gelirsin" ya da "O zaman üçümüz oturalım" gibi ifadeler, çocukların çatışmaları tek taraflı çözümlerle değil müzakere yoluyla düzenlediklerini ve ortak kararlar üretebildiklerini göstermektedir. Yetişkin müdahalesinin sınırlı olduğu durumlarda dahi çocukların sosyal etkinlik ve öz düzenleme becerileri sergilemeleri, beslenme saatlerinin sosyal öğrenme açısından önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların birlikte karar alma ve sorun çözme süreçlerine katılmaları, bu ortamların akran etkileşiminde sorumluluk paylaşımı ve karşılıklı düzenleme açısından elverişli olduğunu da göstermektedir (Pereira vd., 2025; Willemsen vd., 2023). Beslenme etkileşimlerini video verileriyle inceleyen çalışmalar, çocukların yemek yemenin yanında aynı anda farklı etkinliklere katıldıklarını; davet etme, dâhil etme, dışlama ve iş birliği gibi uygulamaların bu süreçte görünür hâle geldiğini ortaya koymaktadır (Wiggins vd., 2024).

Bulgular, sınır koyma ve direnç ifadelerinin de beslenme saatlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. "İstemiyorum" ya da "Sevmiyorum" gibi ifadeler, çocukların tercihlerini ve bedensel-duygusal özerkliklerini açık biçimde dile getirebildiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında bu tür sınır koyma uygulamaları, çocukların kurumsal zaman ile öznel zaman arasında denge kurma çabaları olarak yorumlanmaktadır (Hjelt vd., 2024). Güncel çalışmalar, beslenme bağlamındaki bu direnç biçimlerinin yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı olmadığını; sosyal düzen ve ilişkisel dinamikler içinde örgütlenen etkileşim uygulamaları olduğunu da göstermektedir (Wiggins vd., 2024). Bu açıdan beslenme saatleri, çocukların kuralları pasif biçimde kabul etmedikleri; sosyal normları akran etkileşimi içinde tartıştıkları, gerekçelendirdikleri ve yeniden ürettikleri "ikili bir fırsat alanı" sunmaktadır (Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010). Sınıf içi beslenme konuşmalarını inceleyen çalışmalar da sosyal ve kişisel konuşmaların düzenleyici ifadelerle bir arada bulunduğunu ve bunun çatışma ile uzlaşmanın müzakere edilmesi için doğal bir zemin oluşturduğunu göstermektedir (Barnes vd., 2020).

Genel olarak bu tema altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocukların çatışmaları yönetme, uzlaşma üretme ve hem kendi sınırlarını hem de başkalarının sınırlarını tanıma becerilerini geliştirdikleri zengin bir sosyal öğrenme bağlamı sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle beslenme saatleri yalnızca bakım rutinleri olarak değil, çocukların sosyal yeterliklerinin görünür hâle geldiği ve akran kültürünün etkin biçimde oluşturulduğu dönüştürücü etkileşim anları olarak ele alınmalıdır (Alcock, 2007; Hjelt vd., 2024; Kultti, 2014).

Planlama ve Öngörü teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocuklarda planlama ve geleceğe yönelik düşünmenin doğal biçimde ortaya çıktığı bilişsel ve sosyal açıdan zengin bir etkileşim bağlamı sunduğunu göstermektedir. "Yarın", "hafta sonu" ve "sonra" gibi zaman belirteçleriyle yapılandırılan konuşmalar, çocukların yalnızca gündelik beklentilerini paylaşmadıklarını; zaman kavramını akran etkileşimi içinde oluşturduklarını da ortaya koymaktadır. Bu tür konuşmalar, çocukların "şimdi ve burada"nın dışına çıkarak bağlamdan bağımsız konuşmaya yöneldiklerini göstermekte ve bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır (Barnes vd., 2020; Beals, 1997; Snow ve Beals, 2006).

Beslenme saatlerindeki geleceğe yönelik konuşmalar, çocukların yalnızca bireysel planlarını değil, birlikte gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin ortak tasarılarını da dile getirdiklerini göstermektedir. "Pikniğe gideceğiz" ya da "Gezi olacak" gibi ifadeler, çocukların akranlarıyla ortak bir gelecek tasarımı oluşturduklarını ve bu süreçte grup aidiyetini güçlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında geleceğe yönelik bu tür anlatılar, çocukların ortak bir zemin oluşturma ve sosyal bağlarını güçlendirme çabalarıyla ilişkilendirilmektedir (O'Neill vd., 2009). Bu açıdan geleceğe yönelik planlama, çocukların sosyal etkinliklerini ortaya koydukları ve akran kültürünü etkin biçimde oluşturdukları "ikili bir fırsat alanı" olarak kavramsallaştırılabilir (Alcock, 2007; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010).

Bulgular ayrıca olasılık ve öngörü içeren konuşmalar yoluyla çocukların belirsizlik altında düşünme ve varsayımsal dil kullanma becerileri sergilediklerini göstermektedir. "Belki müzeye gideriz" gibi ifadeler, çocukların tek bir gelecek yerine farklı olası senaryolar üzerinde düşünmeye başladıklarına işaret etmektedir. Olasılık bildiren dilin kullanılması, çocukları açıklama ve gerekçelendirmeye dayalı konuşmalara yöneltmekte; zamanın yalnızca kronolojik bir sıra değil, sosyal etkileşim içinde oluşturulan bir süreç olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Pereira vd., 2025; Snow ve Beals, 2006). Bu tür konuşmalar, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik ve sosyal yaşamlarında gereksinim duyacakları planlama ve öngörü becerilerinin erken göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak bu bulgular, beslenme saatlerinde ortaya çıkan geleceğe yönelik konuşmaların çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal yeterliklerinin bütünleşik biçimde görünür olduğu pedagojik açıdan zengin anlar sunduğunu göstermektedir. Doğal etkileşim bağlamlarında yürütülen çalışmalar, bu tür günlük rutinlerin anlatı oluşturma, zamanı düzenleme ve ortak plan yapma becerilerinin gelişmesi açısından güçlü ortamlar oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Barnes vd., 2020; Dickinson ve Porche, 2011). Bu yönüyle beslenme saatleri yalnızca bakım rutinleri olarak değil; çocukların zaman, olasılık ve ortak eylemi akran etkileşimi içinde anlamlandırdıkları dönüştürücü öğrenme bağlamları olarak değerlendirilmelidir (Alcock, 2007; Pereira vd., 2025; Snow ve Beals, 2006).

Gündelik Anlatılar teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin sınıf içi etkileşimlerin ötesine geçen ve daha geniş sosyal dünyayı konuşmaya taşıyan önemli bir paylaşım bağlamı sunduğunu göstermektedir. "Yan sınıftaki bir çocuk" ya da "diğer sınıf" gibi ifadeler etrafında şekillenen konuşmalar, çocukların kendi sınıflarının dışındaki kişi ve grupları anlatılarına dâhil ettiklerini ve sosyal çevrelerini birlikte anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların akranlarını yalnızca iletişim kurdukları kişiler olarak değil, aynı zamanda bilgi kaynağı ve birlikte yorum yapan kişiler olarak konumlandırdıklarını göstermektedir (O'Neill vd., 2009).

Beslenme saatlerinde paylaşılan olay anlatıları, çocukların gözlemledikleri ya da yaşadıkları durumları neden-sonuç ilişkileri içinde aktardıklarını ve geçmiş deneyimleri bağlamdan bağımsız konuşma yoluyla yeniden oluşturduklarını göstermektedir. "Düştü", "Yaralandı" ve "Ağlıyordu" gibi ifadelerle ilerleyen anlatılar, olayların sıralı, betimleyici ve açıklayıcı biçimde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Alanyazında beslenme saatlerinde ortaya çıkan bu tür anlatıların, çocukların olayları ayrıntılandırma, betimleme ve anlatıyı birlikte sürdürme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Barnes vd., 2020; Beals, 1997; Snow ve Beals, 2006).

Bu anlatıların sosyal değerlendirme ve normatif anlam oluşturma işlevleri taşıması da dikkat çekicidir. "Yaramazlar" ve "Biz onlar gibi değiliz" gibi ifadeler, çocukların yalnızca olayları betimlemediklerini; davranışları karşılaştırdıklarını ve bu anlatılar yoluyla grup normlarını ve ahlaki sınırları müzakere ettiklerini göstermektedir. Bu tür konuşmalar, çocukların kendilerini olumlu bir grup kimliği içinde konumlandırmalarına ve "biz" ile "onlar" ayrımını dil yoluyla oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Alanyazında bu tür anlatıların sosyal ve ahlaki anlam oluşturmanın önemli araçları olduğu ve çocukların normatif değerlendirmelerini etkileşim içinde geliştirdikleri belirtilmektedir (Alcock, 2007; Aukrust ve Snow, 1998; Willemsen vd., 2023; Zadunaisky-Ehrlich ve Blum-Kulka, 2010).

Mizah teması altında elde edilen bulgular, beslenme saatlerinin çocukların yoğun biçimde mizah ve dil oyunları ürettikleri önemli bir sosyal etkileşim bağlamı olduğunu göstermektedir. "Senin beynin domates" gibi kelime oyunlarının yanı sıra ses ve beden üzerinden üretilen mizah, çocukların dil ve bedeni kullanarak günlük rutinlere alışılmadık ve oyunbaz anlamlar kazandırdıklarınıortaya koymaktadır. Bu tür konuşmalar, çocukların dili yalnızca bilgi aktarmak ya da iletişim kurmak için değil; birlikte eğlenmek, rahatlamak ve sosyal bağlar kurmak amacıyla da kullandıklarını göstermektedir (Alcock, 2007).

Beslenme saatlerinde ortaya çıkan şakalaşma ve ortak gülme anları, akranlar arasında ortak bir zemin oluşturmakta ve sosyal yakınlığı güçlendirmektedir. Alanyazında ortak gülmenin çocuklar arasındaki ilişkilerin kurulmasında, grup bütünlüğünün sürdürülmesinde ve etkileşimin devam ettirilmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (O'Neill vd., 2009). Bu bağlamda mizah, çocukların akranlarıyla birlikte anlam oluşturdukları ve gündelik etkileşimleri keyifli deneyimlere dönüştürdükleri sosyal bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Yetişkin denetiminin görece sınırlı olduğu beslenme saatlerinde mizahın öne çıkması, çocukların sosyal sınırları oyun yoluyla sınamalarına ve akran kültürünü etkin biçimde oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle mizah, çocukların normları esnettikleri, rollerle oynadıkları ve sosyal etkinliklerini görünür kıldıkları stratejik bir etkileşim aracı işlevi görmektedir (Alcock, 2007; Willemsen vd., 2023). Bu bulgular, erken çocukluk bağlamında mizahın yalnızca eğlenmeyle sınırlı olmadığını; sosyal bağ kurma, aidiyet duygusunu güçlendirme ve dilsel yaratıcılığı destekleme açısından merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Pereira vd., 2025).

Bu araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde beslenme saatlerinin yalnızca bakım ve beslenmeyle ilgili rutinler olmadığını; çocukların sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel yeterliklerini etkin biçimde ortaya koydukları çok katmanlı bir etkileşim bağlamı sunduğunu göstermektedir. Çocukların korku, mizah, aidiyet, güç, planlama ve ahlaki değerlendirme gibi temalar etrafında gerçekleştirdikleri konuşmalar, akran kültürünün gündelik etkileşimler içinde nasıl oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, çocukların sosyal ilişkileri pasif biçimde yaşamadıklarını; bu ilişkileri dil aracılığıyla etkin biçimde müzakere ettiklerini, yeniden düzenlediklerini ve anlamlandırdıklarını göstermektedir. Bu yönüyle beslenme saatleri, yalnızca rutin etkinlikler olarak değil; çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel anlam oluşturma süreçlerinin doğal biçimde görünür hâle geldiği önemli sosyal bağlamlar olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak çalışma, Erzurum ilindeki resmî anaokulları ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında yürütülmüştür. Bu nedenle bulguların farklı sosyokültürel bağlamlara genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca çalışma yalnızca beslenme saatlerinde doğal biçimde ortaya çıkan konuşmalara odaklanmış ve çocukların etkileşimleri bu belirli rutin bağlamında incelenmiştir. Oyun zamanı, serbest etkinlikler ya da açık hava etkinlikleri gibi farklı bağlamlarda gerçekleşen etkileşimler içerik ve işlev bakımından farklılık gösterebilir. Bunun yanında veriler ağırlıklı olarak çocukların sözel ifadeleri üzerinden analiz edilmiş; jestler, mimikler ve beden dili gibi sözel olmayan iletişim unsurları inceleme kapsamına alınmamıştır. Veri toplama sürecinin ses kayıtları ve gözlem notlarına dayanması nedeniyle çevresel gürültü ya da eş zamanlı

konuşmalar sonucunda bazı ifadeler eksik kaydedilmiş olabilir. Bu nedenle araştırmanın bulgularının söz konusu sınırlılıklar dikkate alınarak yorumlanması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme saatleri yalnızca bakım rutinleri olarak değil, çocukların sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel etkileşimlerini görünür kılan pedagojik açıdan zengin öğrenme bağlamları olarak değerlendirilmelidir.
- Öğretmenler, beslenme saatlerinde çocukların doğal konuşmalarına alan açmalı, akran etkileşimlerini kesintiye uğratmadan gözlemlemeli ve bu etkileşimlerden çocukların gelişimsel süreçlerini anlamaya yönelik bir veri kaynağı olarak yararlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programlarında, beslenme saatleri, geçişler ve serbest etkinlikler gibi günlük rutinlerin çocukların kimlik oluşturma, sosyal müzakere ve duygu düzenleme becerilerini destekleyen öğrenme fırsatları sunduğu vurgulanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında, günlük rutinler sırasında ortaya çıkan akran etkileşimlerinin pedagojik önemi ile bu etkileşimlere müdahale etmeden gözlem yapmaya yönelik yaklaşımlara yer verilmelidir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda beslenme saatlerinde doğal biçimde ortaya çıkan konuşmaların farklı yaş grupları, sosyokültürel bağlamlar ve kurumsal düzenlemeler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.

References

Albon, D., & Hellman, A. (2019). Of routine consideration: 'Civilising'children's bodies via food events in Swedish and English early childhood settings. *Ethnography and Education*, *14*(2), 153-169. https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1422985

Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, *27*(3), 281-293. https://doi.org/10.1080/09575140701594426

Aukrust, V. G., & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language in Society*, *27*(2), 221-246.

Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2020). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, *47*(2), 337-357.

Barrett, M. (2013). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Psychology Press.

Beals, D. E. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, *14*(4), 489-513.

Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, *24*(3), 673-694.

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.

Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(4), 200-211. https://doi.org/10.1177/0271121413494416

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Corsaro, W. A., & Everitt, J. G. (2023). *The sociology of childhood*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, *74*(1), 238-256.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, *82*(3), 870-886. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2006*(111), 67–89. https://doi.org/10.1002/cd.156

Goffman, E. (2023). The presentation of self in everyday life. In *Social theory re-wired* (pp. 450-459). Routledge.

Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. John Wiley & Sons.

Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.

Hjelt, H., Karila, K., & Kupila, P. (2024). Time and temporality in early childhood education and care work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(4), 633-646. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175246

Hughes-Scholes, C. H., & Gavidia-Payne, S. (2016). Development of a routines-based early childhood intervention model. *Educar em Revista*, (59), 141-154.

Hwang, A. W., Chao, M. Y., & Liu, S. W. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(10), 3112-3123. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.037

Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, *40*(2), 13-23.

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, *66*(1), 102-119. https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762

Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, *34*(1), 18-31. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.831399

Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annu. Rev. Anthropol.*, *33*(1), 625-649.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, *20*(3), 1103-1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, *177*(2), 107-120. https://doi.org/10.1080/03004430500337265

Marsh, J. (2014). Media, popular culture and play. *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, 403-414.

McNamara, P., & Humphry, R. (2008). Developing everyday routines. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, *28*(2), 141–154. https://doi.org/10.1080/01942630802031826

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families.* Brookes Publishing.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Muris, P., & Field, A. P. (2010). The role of verbal threat information in the development of childhood fear. "Beware the Jabberwock!". *Clinical Child and Family Psychology Review*, *13*(2), 129-150. https://doi.org/10.1007/s10567-010-0064-1

O'Neill, D. K., Main, R. M., & Ziemski, R. A. (2009). 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language*, *29*(4), 401-425. https://doi.org/10.1177/0142723709105315

Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.

Pereira, M., Santos, N. N., Brito, A. T., & Mata, L. (2025). Time and routines organization in early childhood education and care–participation, opportunities, and constraints. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2461545

Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Ottley, J. R. (2019). Early childhood special education teachers' use of embedded learning opportunities within classroom routines and activities. *Infants & Young Children*, *32*(1), 3-19. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000132

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health, 23*(4), 334-340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4%3C334::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-G

Sepp, H., Abrahamsson, L., & Fjellström, C. (2006). Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies, 30*(2), 224-232. https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00481.x

Sepp, H., & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool–an exploratory study from Sweden. *Food & Nutrition Research*, *60*(1), 32603. https://doi.org/10.3402/fnr.v60.32603

Sieber Egger, A., Unterweger, G., & Kaiser, F. (2021). Snack time in kindergarten as a cultural practice—Implications for processes of subjectivation. *Children & Society*, *35*(4), 563-576. https://doi.org/10.1111/chso.12436

Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2006*(111), 51-66.

Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, *20*(4), 284–299.

Thorne, B. (2024). *Gender play: Boys and girls in school*. Rutgers University Press.

van der Heijden, A., & Wiggins, S. (2025). Interaction as the foundation for eating practices in shared mealtimes. *Appetite*, *205*, 107585. https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107585

Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, *35*(3), 245-275. https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90024-E

Wiggins, S., Cromdal, J., & Willemsen, A. (2024). Daring to taste: The organisation of children's tasting practices during preschool lunches. *Appetite*, *198*, 107378. https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107378

Willemsen, A., Wiggins, S., & Cromdal, J. (2023). Young Children's mealtimes and eating practices in early childhood education and care: A scoping review of 30 years of research from 1990 to 2020. *Educational Research Review*, *38*, 100503. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100503

Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their way into literacies: Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zadunaisky-Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society*, *21*(2), 211-233. https://doi.org/10.1177/0957926509353847

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

We declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. We declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

We designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. We have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

We declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by us. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with us.

Copyright and Permissions

We confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

We confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederiz. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını birlikte yürüttük. Makalenin son hâlini okuyup onayladık ve yayımlanmasını kabul ettik.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımızdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bize aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederiz.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okuduk, onayladık ve yayımlanmasını kabul ettiğimizi beyan ederiz.

Authors' Contribution Statement / Yazarların Katkı Oranı Beyanı

The researchers' contribution statement is as follows / Araştırmacıların katkı oranı beyanı şu şekildedir:

First author / 1. Yazar %60,

Second author / 2. Yazar %40.