

13th Panhellenic Conference on Didactics in Science and new Technology in Education

(2023)

13th Panhellenic Conference on Didactics in Science and new Technology in Education

13^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νέες Τάσεις και Έρευνα στη Μάθηση, τη Διδασκαλία
και τις Τεχνολογίες στις Φυσικές Επιστήμες

10 -12 Νοεμβρίου 2023



Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων Εργασιών

Επιμέλεια έκδοσης:
Γεώργιος Σύλλος και Κωνσταντίνος Θ. Κώτσος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΛΕΞΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ



Ιωάννινα
10 έως 12 Νοεμβρίου 2023



The explanation of the phase change by 6th Grade Primary students

Paraskevi Ntalaouti

doi: [10.12681/codiste.5328](https://doi.org/10.12681/codiste.5328)

Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Παρασκευή Νταλαούτη¹

¹Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης

vntala@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαθητές Στ' τάξης δημοτικού σχολείου ερμηνεύουν φαινόμενα αλλαγής κατάστασης, συζητώντας σε μικρές ομάδες, αφού πρώτα έχουν διδαχθεί ένα στοιχειώδες σωματιδιακό μοντέλο. Στην αρχή των συζητήσεων χρησιμοποιούν εναλλακτικές απόψεις, ωστόσο η χρήση σωματιδιακού μοντέλου για την ερμηνεία μιας σειράς φαινομένων, που σχετίζονται με την αλλαγή κατάστασης, βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά τις αντιλήψεις τους. Η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάστηκε στην συμπύκνωση αερίου. Προτείνουμε συζητήσεις σε ομάδες που βελτιώνουν τις ερμηνείες και ξεπερνούν τις εναλλακτικές.

Λέξεις κλειδιά: αλλαγή κατάστασης, σωματιδιακό μοντέλο, μικρές ομάδες μαθητών

THE EXPLANATION OF THE PHASE CHANGE BY SIXTH GRADE PRIMARY STUDENT

Paraskevi Ntalaouti¹

¹Teacher of Primary Education

vntala@gmail.com

ABSRTACT

Sixth-grade primary school students explain phase change phenomena discussing in small groups, after they had been taught a basic particle model. They start the discussion using alternative points of view. However, the use of particle model for the explanation of a series of phenomena related to the phase change, helps the students to improve their understandings significantly. The greatest difficulty was encountered in gas condensation. We suggest group discussions that refine interpretations and overcome alternatives ideas.

Keywords: phase change, particle model, small groups of students

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μαθητές όλων των βαθμίδων αλλά και προπτυχιακοί σπουδαστές δυσκολεύονται να εξηγήσουν καταστάσεις ύλης και αλλαγές κατάστασης (τήξη, εξάτμιση, βρασμός, συμπύκνωση) και δεν χρησιμοποιούν επαρκώς την ιδέα της σωματιδιακής φύσης της ύλης (Kirbulut & Beeth, 2013· Özmen & Kenan, 2007). Ερμηνεύουν την τήξη ως διάλυση και θεωρούν ότι τα υγρά απλά εξαφανίζονται στη διάρκεια της εξάτμισης και ότι το αέριο που σχηματίζεται είναι αέρας. Δυσκολεύονται στην ερμηνεία της συμπύκνωσης, γιατί αγνοούν την ύπαρξη ατμού στον αέρα. Οι συζητήσεις σε ομάδες επιτρέπουν στους μαθητές να προβληματιστούν και να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους (Νταλαούτη & Τσαπαρλής, 2017· Gopal et al., 2004). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε πώς η συζήτηση και η αλληλεπίδραση μαθητών Στ' τάξης δημοτικού σε ομάδες συνομηλίκων βελτιώνει την κατανόηση φαινομένων αλλαγής κατάστασης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα μας αποτελείται από 21 μαθητές Στ' τάξης, οι οποίοι είχαν διδαχθεί τις σχετικές με την έρευνα ενότητες για τις ιδιότητες της ύλης σε μακροσκοπικό επίπεδο από τον δάσκαλο της τάξης, ενώ δεν είχαν διδαχθεί κανένα σωματιδιακό μοντέλο. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης των μακροσκοπικών φαινομένων, έγινε από μας εισαγωγή στοιχειώδους σωματιδιακού μοντέλου, που περιελάμβανε βασικές σωματιδιακές έννοιες (σωματίδια, κενός χώρος, κίνηση, πρόκληση κίνησης, διάταξη και αναδιάταξη σωματιδίων, διαμοριακοί δεσμοί). Η εισαγωγή της έννοιας του μορίου έγινε μέσω μοντελοποίησης επιλεγμένων μακροσκοπικών φαινομένων, χρησιμοποιώντας πειράματα, επιδείξεις, αναλογίες και προσομοιώσεις σε Η/Υ. (Νταλαούτη & Τσαπαρλής, 2016). Τα φαινόμενα που επιλέχθηκαν για μοντελοποίηση-ερμηνεία με το σωματιδιακό μοντέλο ήταν ο όγκος και το σχήμα στερεών και υγρών, η διάχυση μελάνης σε ζεστό και κρύο νερό και η εξήγηση θερμικής διαστολής στερεού. Αναλυτικά το διδακτικό υλικό και η διδακτική παρέμβαση αναφέρονται σε προηγούμενες εργασίες μας (Νταλαούτη & Τσαπαρλής, 2016, 2017). Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν σε ομάδες τριών ή τεσσάρων μαθητών να συζητήσουν και να ερμηνεύσουν θέματα που δεν είχαν διδαχθεί σχετικά με τη διάλυση και την αλλαγή κατάστασης (τήξη πάγου, ενέργεια κατά την τήξη, βρασμός, εξάτμιση, συμπύκνωση). Κατά τις συζητήσεις οι μαθητές πρώτα περιγράφουν μακροσκοπικά το φαινόμενο που τους παρουσιάζει ο δάσκαλος και στη συνέχεια διαπραγματεύονται τις ερμηνείες τους, ήτοι αναπτύξουν επιχειρήματα, προβλέπουν, δικαιολογούν, παρέχουν απόδειξη για στήριξη των ισχυρισμών τους. Ο ρόλος του δασκάλου – ερευνητή ήταν να παρουσιάσει τα πειράματα τήξης πάγου σε πορτοκαλάδα, βρασμού, εξάτμισης και συμπύκνωσης, να παροτρύνει τους μαθητές να σχεδιάζουν και να εξηγούν γιατί συμβαίνουν και να συνοψίζει αυτά που είχαν ακουστεί στην ομάδα. Η ερμηνεία του ρόλου του νερού στη διάλυση παρουσιάζεται σε άλλη εργασία μας (Νταλαούτη & Τσαπαρλής, 2019). Στην παρούσα εργασία διερευνούμε σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται έννοιες του σωματιδιακού μοντέλου στην ερμηνεία φαινομένων αλλαγής κατάστασης πριν και μετά τη συζήτηση σε ομάδες, σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις των μαθητών βελτιώθηκαν, διατηρήθηκαν ίδιες ή χειρότερες μετά τις συζητήσεις στις ομάδες και ποια ερμηνευτικά μοντέλα προτείνονται από τους μαθητές για την ερμηνεία φαινομένων αλλαγής κατάστασης.

Ως εργαλεία έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο – τεστ σε δύο παράλληλα μέρη, ένα τεστ Α φαινομένων αλλαγής κατάστασης σε καθημερινά μακροσκοπικά φαινόμενα και ένα τεστ Β υπομικροσκοπικών αλλαγών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκαν ατομικά μια φορά μετά τη διδασκαλία μακροσκοπικών φαινομένων και πριν την εισαγωγή του σωματιδιακού μοντέλου και μια φορά μετά τη συζήτηση στις ομάδες. Η συμπλήρωση κάθε τεστ διήρκεσε γύρω στα 10 λεπτά. Οι απαντήσεις στο τεστ Α μακροσκοπικών και τεστ Β υπομικροσκοπικών αλλαγών κατηγοριοποιήθηκαν σε **ειδικές κατηγορίες** ως: *πλήρης σωματιδιακή, πλήρης μακροσκοπική, εν μέρει σωματιδιακή, εν μέρει μακροσκοπική, εναλλακτική μακροσκοπική, εναλλακτική μικροσκοπική, όχι κατανόηση*. Το βαθμολογικό σχήμα που χρησιμοποιήσαμε και λεπτομέρειες για το ερωτηματολόγιο περιγράφονται αναλυτικά στην προηγούμενη εργασία μας (Νταλαούτη

& Τσαπαρλής, 2016). Οι συζητήσεις των μαθητών, αφού καταγράφηκαν, αναλύθηκαν ποιοτικά και αναδείχθηκαν τα μοντέλα που πρότειναν οι μαθητές για την ερμηνεία των φαινομένων αλλαγής κατάστασης.

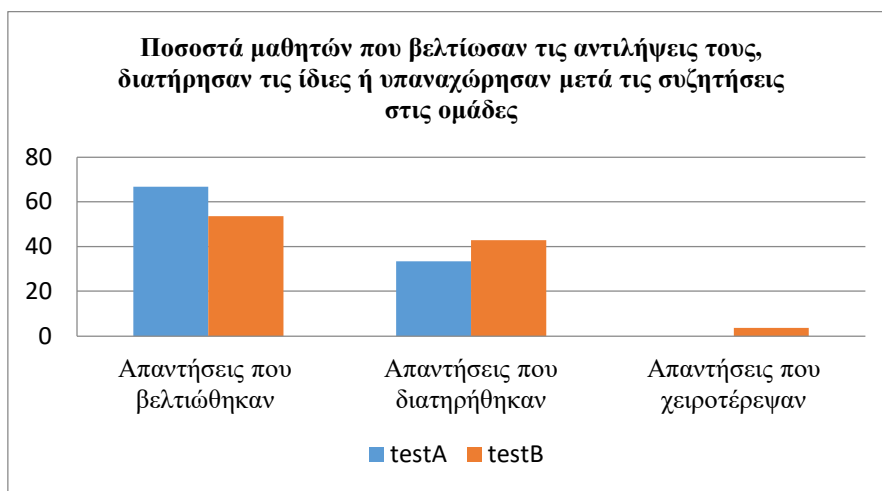
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συζήτηση βοήθησε τους μαθητές να δώσουν αποδεκτές ερμηνείες με μόρια. Πριν τη συζήτηση χρησιμοποιούν κυρίως εναλλακτικές απαντήσεις. Στο τεστ Α δίνουν 25% εναλλακτικές μακροσκοπικές, 25% εναλλακτικές μικροσκοπικές, 16,7% εν μέρει αποδεκτές, 4,2% πλήρεις. Στο τεστ Β χρησιμοποιούν εναλλακτικές μικροσκοπικές σε ποσοστό 45,8%, εν μέρει αποδεκτές μικροσκοπικές σε ποσοστό 35,4% και πλήρεις σε ποσοστό 8,3%. Μετά τη συζήτηση οι πλήρεις απαντήσεις αυξήθηκαν και στα δυο τεστ (27,4% στο τεστ Α και 29,8% στο τεστ Β), ενώ οι μερικώς αποδεκτές ήταν το 56% και στα δυο τεστ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.: Ποσοστά απαντήσεων ανά κατηγορία για όλες τις ομάδες στα δυο τεστ στο σύνολο της ενότητας αλλαγή κατάστασης

	Πλήρης σωμ.	Πλήρης μακρ.	Εν μέρει σωμ.	Εν μέρει μακρο	Εναλ. μακρο	Εναλ. μικρο	Όχι καταν.
testA	4,2		16,7	7,3	25,0	25,0	21,9
testB	8,3		35,4	0,0	1,0	45,8	9,4
posttestA	27,4		56,0	0,0	4,8	9,5	2,4
posttestB	29,8		56,0	0,0	0,0	13,1	1,2

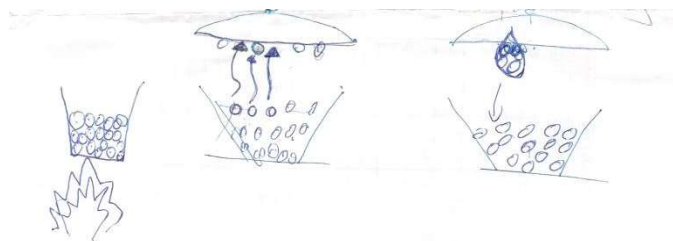
Μετά τη συζήτηση στο σύνολο της ενότητας βελτιώθηκαν το 66,7% των απαντήσεων στο τεστ Α και το 53,6% στο τεστ Β. Ίδιες απόψεις διατυπώθηκαν πριν και μετά τη συζήτηση σε ποσοστό 33,3% στο τεστ Α και 42,9% στο τεστ Β. Απαντήσεις υπαναχώρησης ήταν το 3,6% στο τεστ Β (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1.: Ποσοστά μαθητών που βελτίωσαν τις αντιλήψεις τους, διατήρησαν τις ίδιες ή υπαναχώρησαν μετά τις συζητήσεις στις ομάδες.

Στις ομάδες συζητήθηκαν διαφορετικές απόψεις και διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες ερμηνείες. Στην τήξη πάγου, που συγκέντρωσε τις περισσότερες αποδεκτές απαντήσεις απ’ όλα τα φαινόμενα που συζητήθηκαν, χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά την αύξηση της κίνησης των μορίων με τη θέρμανση. Κατά τη συζήτηση για την τήξη πάγου σε χυμό φάνηκαν οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές στην ερμηνεία φαινομένων που απαιτούν ενεργειακούς όρους (Besson, 2003). Αναφέρθηκαν σε διάφορες ερμηνείες: το παγάκι για να λιώσει χρειάζεται θερμότητα που την παίρνει από την χλιαρή πορτοκαλάδα, το παγάκι παίρνει ενέργεια από την χλιαρή πορτοκαλάδα, γίνεται υγρό και αποκαθίσταται θερμική ισορροπία μεταξύ των δυο υγρών ή ότι κρύα μόρια πάγου σκορπίζουν στην πορτοκαλάδα και την δροσιζουν ή τα μόρια πορτοκαλάδας επιβραδύνονται επειδή συμπληρώνονται τα κενά μεταξύ των μορίων της λόγω μετατροπής στερεού νερού σε υγρό. Η εξάτμιση και ο βρασμός ερμηνεύθηκαν από τους μαθητές ως απομάκρυνση των μορίων λόγω της θερμότητας προς σχηματισμό αερίου. Οι εναλλακτικές απόψεις, όπως τα μόρια εξατμίζονται ή τα μόρια είναι μέσα στο

υγρό που διατυπώθηκαν στην ομάδα, ελέγχθηκαν και απορρίφθηκαν από τα μέλη της. Τα μόρια κατά τον βρασμό παίρνουν ενέργεια με δυο τρόπους: Τα κάτω παίρνουν ενέργεια και σπρώχνουν τα πάνω οπότε απομακρύνονται όλα ή τα κάτω παίρνουν ενέργεια, κάνουν ζεστό αέριο που είναι ελαφρύ και πάει επάνω, στη θέση του πάει άλλο ψυχρό υγρό. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν και στην συμπύκνωση που απαιτεί ερμηνεία με απώλεια ενέργειας. Προτείνουν εγκλωβισμό των μορίων και μετατροπή σε υγρό αλλά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον μηχανισμό της υγροποίησης και την μεταφορά ενέργειας και μείωσης κίνησης των σωματιδίων.. Φαίνεται ότι δεν αντιστρέφεται η σκέψη για να προτείνουν αυτόματα αντιστροφή της αραίωσης με τη θερμότητα (Driver et al.1985/93). Σε όλες τις ομάδες έγινε προσπάθεια να ερμηνευτούν μακροσκοπικά τα φαινόμενα και καθώς οι μακροσκοπικές ερμηνείες δεν επαρκούσαν, χρησιμοποιούσαν σωματίδια. Οι παράγοντες που οδήγησαν κάποιες ομάδες σε διατύπωση επιστημονικά αποδεκτών ερμηνειών των φαινομένων ήταν η προθυμία για ανοιχτή διαπραγμάτευση των απόψεων και ο έλεγχος των εναλλακτικών απαντήσεων από τα μέλη της ομάδας. Μεγάλη βοήθεια στην κατανόηση προσέφερε η σχεδίαση - παράσταση των φαινομένων με σωματίδια καθώς έδινε ευκαιρίες για συζήτηση και εξέταση εναλλακτικών απόψεων (Σχήμα 1). Ωστόσο, όλα τα μέλη μιας ομάδας που αποδέχθηκε μια συγκεκριμένη ερμηνεία του φαινομένου, δεν σημαίνει ότι υιοθέτησαν την ίδια ερμηνεία, όταν απάντησαν στη συνέχεια ατομικά στο ερωτηματολόγιο. Η συζήτηση ενός σωματιδιακού μοντέλου σε μικρές ομάδες μαθητών και η ερμηνεία με αυτό φαινομένων αλλαγής κατάστασης ενισχύουν τις επιστημονικά αποδεκτές απαντήσεις και προτείνουμε να ενταχθούν στη διδασκαλία φαινομένων αλλαγής κατάστασης στο Δημοτικό.



Σχέδιο 1: Σχεδίαση της συμπύκνωσης κατά τη συζήτηση σε ομάδα κατά τη συζήτηση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νταλαούτη, Π., Τσαπαρλής, Γ. (2016). Η μακροσκοπική περιγραφή φυσικοχημικών φαινομένων και η υπομικροσκοπική ερμηνεία τους. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 59-60.
- Νταλαούτη, Π., Τσαπαρλής, Γ. (2017). Δόμηση γνώσης φυσικοχημικών φαινομένων και των υπομικροσκοπικών ερμηνειών τους, με συνεργατική αλληλεπίδραση. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 62-63, 9-30.
- Νταλαούτη, Π., Τσαπαρλής, Γ. (2019). Η ερμηνεία του ρόλου του νερού στη διάλυση από μαθητές Στ' Τάξης. Στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο – ΕΝΕΦΕΤ, *Επαναπροσδιορίζοντας τη Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στον 21ο αι.* Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Besson, U. (2003). The distinction between heat and work: an approach based on a classical mechanical model. *European Journal of Physics*, 24, 245–252.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985/93). Μερικά χαρακτηριστικά των ιδεών των παιδιών και οι συνέπειές τους για τη διδασκαλία. In R. Driver, E. Guesne, A. Tiberghien (Eds.), *Οι ιδέες των παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες* (ελλ. Μετ.) Αθήνα, Ε.Ε.Φ., Τροχαλία, 273-285
- Gopal, H., Kleinsmidt, J., & Case, J. (2004). An investigation of tertiary students' understanding of evaporation, condensation and vapor pressure. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1597–1620.
- Özmen, H., & Kenan, O. (2007). Determination of the Turkish primary students' views about the particulate nature of matter. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8 (1).
- Kirbulut, Z. D., & Beeth, M. E. (2013). Representations of fundamental chemistry concepts in relation to the particulate nature of matter. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(2), 96-106.