

MOOCs και μουσική εκπαίδευση: Μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί

Γιάννης Μυγδάνης
Μαίη Κοκκίδου

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses, MOOCs) αποτελούν μία πρόσφατη πρόταση στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η απήχρησή τους στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη αυξάνεται εκθετικά. Βασίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών και έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς. Η πλειονότητα των MOOCs αναπτύσσεται από γνωστά πανεπιστήμια που προσφέρουν τα μαθήματά τους σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες και καλύπτουν ένα ευρύ γνωστικό φάσμα. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα MOOCs αποτελούν επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ άλλοι είναι πιο επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης παρέχονται MOOCs από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, με ποικίλο περιεχόμενο και με έμφαση στη μουσική τεχνολογία. Άτομα από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, ανεξαρτήτως μουσικού υποβάθρου έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα, στις περισσότερες περιπτώσεις με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της φιλοσοφίας και του τρόπου διάρθρωσης των MOOCs στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Μετά από ενδελεχή έρευνα εντοπίστηκαν αρκετές εκατοντάδες μουσικά MOOCs από τα οποία επιλέχθηκαν 110 από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες, βάσει της επισκεψιμότητας αυτών, όπου συγκρότησαν και το δείγμα της έρευνας. Σε αυτό το υλικό εξετάστηκε το πλαίσιο πραγματοποίησης των μαθημάτων, το παιδαγωγικό μοντέλο που χρησιμοποιείται, το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι μορφές αξιολόγησης. Στη συζήτηση αναπτύσσονται συνοπτικά κάποιοι προβληματισμοί αναφορικά με την παροχή γνώσης και την αποτελεσματικότητα αυτής την νέας μορφής μουσικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, MOOCs, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Διαδικτυακή διδασκαλία-μάθηση.

Εισαγωγή

Η διαδικτυακή εκπαίδευση (*online education*) γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια και αποκτά το δικό της στίγμα στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη (Allen & Seaman, 2014). Άτομα από διαφορετικά μέρη του πλανήτη έχουν πλέον τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζεται και εκπονείται χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά από τον τόπο κατοικίας τους (Carplan & Graham, 2008). Η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητά της διαδικτυακής εκπαίδευσης έναντι του παραδοσιακού μοντέλου εκπαίδευσης έχει γίνει αντικείμενο μελέτης (Loeckx, 2015) και τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στο ότι είναι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις –παρά το ίδιο το υλικό– που εξασφαλίζουν το ζητούμενο της κατάκτησης της γνώσης (Krause, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, έχει

αναπτυχθεί μία νέα μορφή διαδικτυακών μαθημάτων, τα MOOCs (Yuan & Powell, 2013).

Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs)

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (*Massive Open Online Courses*, MOOCs) εντοπίζονται για πρώτη φορά στα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα το 2008 (Yuan & Powell, 2013) και έγιναν ευρέως γνωστά το 2012 από το πανεπιστήμιο του Stanford, που ήταν από τα πρώτα ιδρύματα που προσέφερε μαθήματα σε αυτή τη μορφή (Breslow et al., 2013). Έκτοτε αναπτύχθηκαν αρκετές διαδικτυακές πλατφόρμες που παρέχουν MOOCs για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Liyanagunawardena et al., 2013) –συμπεριλαμβανομένων και μαθημάτων μουσικής– που διακρίνονται σε κερδοσκοπικές και μη κερδοσκοπικές (ClassCentral, 2016· Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014).

Το αρκτικόλεξο MOOC προέρχεται από τέσσερις λέξεις που εκφράζουν τη βασική φιλοσοφία του. Τα MOOCs μαθήματα είναι «Massive» καθώς στοχεύουν σε μία ευρείας κλίμακας συμμετοχή ατόμων από διάφορα σημεία του πλανήτη (Karsenti, 2013). Είναι «Open» καθώς βασικός πυλώνας της φιλοσοφίας είναι η ελεύθερη διάδοση της γνώσης ανεξαρτήτως οικονομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών (Klemencic & Fried, 2007) σε ένα διαδικτυακό «Online» περιβάλλον. Τέλος, αποτελούν «Courses» καθώς περιλαμβάνουν συγκεκριμένο οργανόγραμμα διάρθρωσης της ύλης και αξιολόγηση των συμμετεχόντων (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες μαθημάτων MOOC που διαφέρουν ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση. Η πρώτη κατηγορία με τίτλο cMOOCs βασίζεται στη συνεργατική θεωρία μάθησης (Stewart, 2013) και μέχρι το 2010, σύμφωνα με τους Yuan και Powell (2013), αφορούσε στο σύνολο των διαθέσιμων μαθημάτων. Βασική φιλοσοφία είναι ότι η μάθηση βασίζεται στον πλουραλισμό των απόψεων μέσω μιας διαδικασίας σύνδεσης των πηγών πληροφορίας (Karsenti, 2013) ενώ βασικός πυλώνας αποτελεί η ανάπτυξη μαθημάτων από άτομα με κοινή στρατηγική και φιλοσοφία χωρίς θεσμικούς περιορισμούς (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αντίθετα, τα xMOOCs, τα οποία κυριαρχούν πλέον σε αριθμητική βάση (ClassCentral, 2016), ακολουθούν μία συμπεριφοριστική προσέγγιση στη μετάδοση της γνώσης (Marshall, 2013). Η διάρθρωση των xMOOCs προσδιορίζεται από πανεπιστημιακά ιδρύματα και η απόκτηση μαθησιακών εμπειριών από τους σπουδαστές πιστοποιείται μέσω της αξιολόγησης. Η αφομοίωση του περιεχομένου πραγματοποιείται μέσω προβολής βίντεο και κουίζ (Yuan & Powell, 2013). Με αυτό τον τρόπο, οι χρήστες λαμβάνουν μία ξεχωριστή μαθησιακή εμπειρία αποτελούμενη από δραστηριότητες, αυτοαξιολογήσεις και ανάπτυξη σχέσεων σε ετερογενή δίκτυα βασισμένα σε ένα πλούσιο γνωστικό περιβάλλον (Amo et al., 2014). Οι επικριτές των xMOOC, αν και αποδέχονται ότι πρόκειται για μία καινούρια επιτυχημένη εκπαιδευτική πρακτική, σημειώνουν ότι δεν υλοποιείται ακόμα σωστά στο περιβάλλον του διαδικτύου (Conole, 2014).

MOOCs: εκπαιδευτική φιλοσοφία, διδακτικές προσεγγίσεις και πρόγραμμα σπουδών

Η ευρεία και ταχύτατη εξέλιξη και διάδοση των MOOCs αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι τα MOOCs αποτελούν το πιο σημαντικό πείραμα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αν και είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, τα MOOCs, έχουν υπολογίσιμη παρουσία και δυναμική στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο και εξαπλώνονται με ραγδαίο ρυθμό καθώς κάθε χρόνο παρατηρείται 20% αύξηση των προσφερόμενων μαθημάτων (ClassCentral, 2016). Πολλοί κάνουν λόγο για μία νέα εκπαιδευτική καινοτομία αλλά υπάρχουν και εκείνοι που είναι επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες για την απουσία ενός συγκροτημένου διδακτικού μοντέλου (Vardi, 2012· Krause, 2013) και υποστηρίζουν ότι ο τρόπος λειτουργίας των MOOCs οδηγεί σε μία μαθησιακή εμπειρία χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο (Marshall, 2013) και εν τέλει στην υποβάθμιση της μάθησης (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Ο Siemens (2005), που αναφέρεται ως δημιουργός του πρώτου MOOC, καταλήγει ότι η μεγαλύτερη πρόκληση δεν είναι η ανάπτυξη διαδικτυακών μαθημάτων με βάση το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο είναι πολύ εύκολο να ενσωματωθεί, αλλά η δημιουργία ενός ευρύτερου ανοιχτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, κατάλληλου για μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων, από την κατάκτηση γνώσεων έως την ανάπτυξη σκέψης. Ο Vardi (2012), παρά τη σκληρή κριτική που ασκεί στα MOOCs, καταλήγει ότι ο τρόπος δομής και χρήσης βιντεοσκοπημένων διαλέξεων δεν απέχει από ένα παραδοσιακό μάθημα σε πανεπιστήμιο όπου ο διδάσκων μονολογεί σε αμφιθέατρα. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντίληψης ο Krause (2013) θεωρεί ότι ίσως είναι καλύτερα να συγκρίνουμε τις γνώσεις που παρέχει ένα MOOC με ένα βιβλίο και όχι με ένα το παιδαγωγικό μοντέλο ενός παραδοσιακού τύπου μαθήματος.

Το πρόγραμμα σπουδών των MOOCs συστήνεται ως syllabus και η διάρθρωσή του είναι κοινή για όλα τα γνωστικά πεδία (Clark, 2013). Ο σχεδιασμός του βασίζεται στην συλλογή ανεξάρτητων πληροφοριών που συνδέονται με κάποιο τρόπο (Loechx, 2015) και αναπτύσσονται σε ένα αμετάβλητο και σταθερό πλαίσιο. Το πρόγραμμα δεν είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε χρήστη (Altbach, 2014). Συνήθως, η ανάπτυξη του βασίζεται σε ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το ίδιο πανεπιστήμιο με την παραδοσιακή ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσαρμοσμένο σε μία «cut & paste» έκδοση (Walker & Loch, 2014). Εν τούτοις, ο Downes (2013) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις και χρειάζεται ειδική μελέτη για την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου MOOC για ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο σε μία δεδομένη περίπτωση. Επί του παρόντος, τα MOOCs αναμένεται ότι θα επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και δεν είναι ορατό το μέλλον αναφορικά με τις απαιτούμενες αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης αυτών των μαθημάτων από τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Littlefield, 2013).

Ο Clark (2013) διαπιστώνει ότι η διάρθρωση και ο τρόπος οργάνωσης παραμένει αμετάβλητος για όλα τα MOOCs και στηρίζεται κυρίως στη χρήση

μαγνητοσκοπημένων βίντεο. Τα τελευταία απευθύνονται σε όλους τους χρήστες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη δημογραφικά χαρακτηριστικά ή ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης (Bowman, 2014) και χωρίς να δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης από τους διδάσκοντες (Τσώνη κ.ά., 2013) καθώς αυτοί δεν μπορεί να είναι διαθέσιμοι για όλο το πλήθος των σπουδαστών που παρακολουθούν το μάθημα (βλ. Pappano, 2012). Για τον λόγο αυτό, παρόλο που ο διδάσκων εμφανίζεται ως φορέας της γνώσης, έρευνες καταδεικνύουν ότι το βασικό κριτήριο επιλογής ενός MOOC αποτελεί το περιεχόμενο του μαθήματος και όχι ο ίδιος ο διδάσκων (Τσώνη κ.ά., 2013).

Στα MOOCs, έχει παρατηρηθεί ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων περιορίζεται σε ένα σχόλιο κατά μέσο όρο τη βδομάδα (Kolowich, 2013), με αποτέλεσμα ένα αίσθημα απομόνωσης από τους χρήστες (Παγγέ, 2012). Αυτό οδηγεί σε έλλειψη ενδιαφέροντος που, με τη σειρά της, συνδέεται με τα μεγάλα ποσοστά αποχώρησης από ένα μάθημα MOOC (Onah et al., 2014). Τα ποσοστά αποχώρησης σε ένα MOOC είναι πολύ υψηλά και κυμαίνονται μεταξύ 80% και 95% (Yuan & Powell, 2013· Meyer, 2012), κάτι που σε συνδυασμό με τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας (Breslow et al., 2013) εγείρει προβληματισμό για το πλαίσιο εφαρμογής τους (Downes, 2013). Οι λόγοι αποχώρησης ιεραρχικά είναι: η έλλειψη ενδιαφέροντος, η έλλειψη χρόνου, το γνωστικό επίπεδο και οι δεξιότητες τεχνολογίας, καθώς και οι κακές εμπειρίες και οι προσδοκίες (Onah et al., 2014). Σε αυτά μπορεί να προστεθεί και η ευκολία της εγγραφής εγγραφή στα μαθήματα και το γεγονός ότι δεν απαιτείται κάποιου είδους δέσμευση από τον συμμετέχοντα για την ολοκλήρωση του μαθήματος καθώς οι εργασίες είναι προαιρετικές. Υποχρεωτικές εργασίες απαιτούνται μόνο σε περίπτωση που ο σπουδαστής θέλει να λάβει κάποια πιστοποίηση ή έναν τίτλο επάρκειας. Οι συμμετέχοντες στα MOOCs μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες: συμμετέχοντες με περιστασιακή συμμετοχή (*Lurking Participants*), μετρίως ενεργοί συμμετέχοντες (*Moderately Active Participants*) και ιδιαίτερος ενεργοί συμμετέχοντες (*Memorably Active Participants*) (βλ. Τσώνη κ.ά., 2013). Επίσης, προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση στα MOOCs (π.χ., εκπόνηση ομαδικών εργασιών) που αν και είναι πρακτικά εφικτή, δεν εφαρμόζεται λόγω των μεγάλων ποσοστών αποχώρησης (Meyer, 2012).

Οι τρόποι αξιολόγησης σε ένα MOOC αποτελεί ένα ζήτημα με έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Μία πρακτική εφαρμογή αφορά στη χρήση αυτόματων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής ή εργασιών που αξιολογούνται από τυχαίους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν το ίδιο μάθημα (*Peer grading*) (βλ. Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2014). Αλλά οι χρήστες δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αξιολογήσουν άλλους χρήστες (Ellison & Wu, 2008) ούτε θεωρούν έγκυρη την αξιολόγησή τους καθώς δεν προέρχεται από κάποιους που κατέχουν τη γνώση (Jones & Brenton, 2015). Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, στα παραδοσιακά μαθήματα, ο διδάσκων συνήθως χρησιμοποιεί διάφορους τύπους ανατροφοδότησης (π.χ., διόρθωση, διάλογος, υποδείξεις, αναδιατύπωση, διευκρίνιση, μεταγλωσσική ανάδραση) που σε συνδυασμό με ό,τι γνωρίζει ο κάθε σπουδαστής διαμορφώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Graesser et al., 2005). Αλλά στην περίπτωση των MOOCs, ο τρόπος αξιολόγησης περιορίζεται στη διόρθωση και τη διευκρίνιση (Beuls & Loeckx, 2015).

Στη βάση των μεθοδολογικών εργαλείων των MOOCs, και κατ' επέκταση της φιλοσοφίας τους, βρίσκεται η χρήση νέων τεχνολογιών οι οποίες προσφέρουν πλήθος δυνατοτήτων στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, μέσω της διάδρασης, των πολυμέσων και της επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών (Rennie & Morrison, 2013). Ωστόσο, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η χρήση νέων τεχνολογιών στα MOOCs δεν έχουν τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα μαθήματα περιορίζονται στη χρήση και παρακολούθηση βίντεο και PowerPoint, με ελάχιστη ενσωμάτωση εκπαιδευτικών δράσεων γεγονός που οδηγεί σε σαφή διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Conole, 2014). Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και στην άγνοια των προϋποθέσεων της αξιοποίησης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Conole, 2014· Mishra & Koehler, 2006).

Μουσική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση & μουσικά MOOCs

Οι νέες μουσικές τεχνολογίες μετασχημάτισαν τις αντιλήψεις μας για τη μουσική, εμπλούτισαν τους τρόπους της μουσικής επικοινωνίας και την πρόσβαση στη μουσική, επηρέασαν τις πρακτικές αξιοποίησης του ηχητικού-μουσικού υλικού και οδήγησαν στην αναθεώρηση των μουσικών δεξιοτήτων. Οι σπουδαστές μουσικής χρησιμοποιούν, πλέον σε ευρεία κλίμακα, ψηφιακές κοινωνικές πλατφόρμες με σκοπό την εκμάθηση ή ανταλλαγή μουσικής (Salavuo, 2008).

Στο πεδίο της εξ αποστάσεως και διαδικτυακής μουσικής εκπαίδευσης, οι εξελίξεις είναι ραγδαίες –όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενσωματώνουν περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (Burnard, 2007)– και το ερευνητικό ενδιαφέρον αυξάνεται σταδιακά (Loeckx, 2015) αν και όχι με γρήγορους ρυθμούς (Koutsouridou, 2014). Η προηγούμενη εμπειρία με την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής προσφέρει κάποια βάση δεδομένων ωστόσο δεν έχει δώσει απαντήσεις για τους άξονες των προγραμμάτων σπουδών, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μουσικοπαιδαγωγικών μοντέλων που είναι κατάλληλα στα υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης (Webster, 2007). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν είναι πάντα πρόθυμοι να ενσωματώσουν νέες τεχνολογίες στα μαθήματά τους, κυρίως λόγω έλλειψης εμπειρίας (Bauer, 2012· Rees, 2002).

Γενικά, είναι κοινός τόπος, ότι κάθε νέα στρατηγική, όπως είναι και η χρήση νέων τεχνολογιών, για να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των νέων μέσων και την ιδιαιτερότητα του γνωστικού πεδίου. Στην περίπτωση της μουσικής, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η φύση της ίδιας της μουσικής, οι περιορισμοί και οι ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης (Bowman, 2014) καθώς και οι σύγχρονες φιλοσοφικές τάσεις που κυριαρχούν στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Ο Loeckx (2015) σημειώνει πως η φύση της μουσικής είναι εγγενώς πολυτροπική και παρατηρεί ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει μετασχηματίσει τις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν υπό το πρίσμα μιας νέας εκπαιδευτικής αντίληψης.

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην αξιοπιστία των παιδαγωγικών μοντέλων στα εξ αποστάσεως μουσικά προγράμματα. Οι Groulx και

Hernly (2010), ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησαν σε εννέα διαφορετικά εξ αποστάσεως προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, συμπεραίνουν ότι ούτε υπερτερούν ούτε μειονεκτούν έναντι των παραδοσιακών, αλλά αποτελούν ένα εργαλείο που τα πανεπιστήμια μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ανταποκριθούν στις συνεχώς εξελισσόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο Dammers (2009) καταλήγει ότι τα εξ αποστάσεως μουσικοπαιδαγωγικά μοντέλα στον σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο μουσικής μάθησης μπορούν να είναι εξίσου αποδοτικά με τα παραδοσιακά, ωστόσο υστερούν έναντι της «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διαδραστικής διδασκαλίας-μάθησης που αποτελεί το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στην εκμάθηση μουσικού οργάνου (Steels, 2015). Με αυτό τον τρόπο, στα εξ αποστάσεως προγράμματα εκμάθησης οργάνων, βασικό διδακτικό εργαλείο δεν είναι το μουσικό κείμενο αλλά η εικόνα όπου ο μαθητής παρατηρεί πώς ο διδάσκοντας κρατάει το όργανο, την κίνηση του σώματός του και όλους τους παράγοντες που καθορίζουν την μουσική έκφραση (Koutsouridou, 2014).

Αναφορικά με το παιδαγωγικό μοντέλο των προγραμμάτων των εξ αποστάσεως μουσικών μαθημάτων, ο Webster (2007) διαπιστώνει ότι υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά ευρήματα κάτι που επηρεάζει αρνητικά τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών. Παρόλο που δημιουργούνται συνεχώς νέοι εξ αποστάσεως κύκλοι μουσικών μαθημάτων, η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών γίνεται με αυθαίρετο τρόπο χωρίς να βασίζεται σε ερευνητικό υπόβαθρο (Means et al., 2009· Webster, 2007). Ο Loeckx (2015) συμπληρώνει ότι παρόλο που έχουν εκπονηθεί πολλές πρωτοποριακές εργασίες στην παροχή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικής, τα ευρήματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη ενός νέου μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου με αποτέλεσμα τη στασιμότητα στην ποιότητα της διαδικτυακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Στον άξονα των μουσικών MOOCs το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι ακόμα πιο περιορισμένο. Ο Loeckx (2015) υποστηρίζει ότι σε αντίθεση με τα παλαιότερα εξ αποστάσεως μουσικά παιδαγωγικά μοντέλα που ήταν παθητικά και τα προγράμματα στατικά, χωρίς να δίνουν κίνητρα για μάθηση, τα MOOCs έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους τρόπους της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο Krause (2013), ύστερα από έρευνα δράσης που πραγματοποίησε στο μουσικό MOOC με τίτλο «Listening to World Music», παραθέτει μία σειρά προβληματισμών αναφορικά με τον τρόπο διάρθρωσης των προγραμμάτων, την αξιολόγηση, τα κίνητρα και το ποσοστό αποχώρησης και των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι ο τρόπος διάρθρωσης των μουσικών MOOCs είναι πανομοιότυπος με διαδικτυακά μαθήματα από άλλα γνωστικά πεδία, τα ποσοστά αποχώρησης είναι ανάλογα με τα υπόλοιπα MOOCs –δηλαδή μεταξύ 80% και 95% (Onah et al., 2014)– και οι μορφές αξιολόγησης είναι παρόμοιες με εκείνες που χρησιμοποιούνται σε άλλα γνωστικών πεδίων, δηλαδή ανατροφοδότηση μεταξύ των χρηστών και χωρίς πρακτική μουσική εφαρμογή. Ακόμα εντόπισε μειονεκτήματα στο μοντέλο αξιολόγησης με τους σπουδαστές-χρήστες στο ρόλο αξιολογητή καθώς αντιλήφθηκε ότι οι υπήρχαν σπουδαστές που δεν διάβαζαν τις απαντήσεις των άλλων και έστελναν τυποποιημένες αναφορές ως ανατροφοδότηση, παραβλέποντας ζητήματα λογοκλοπής. Αναφέρει το παράδειγμα ενός χρήστη που παρόλο που εντόπισε φαινόμενο λογοκλοπής έδωσε

βαθμό «άριστα» ώστε ο αξιολογούμενος να λάβει την πιστοποίηση επιτυχούς παρακολούθησης. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, την ουσία του μαθήματος και τα αποτελέσματα συμμετοχής σε ένα MOOC.

Προβληματική, σκοπός και δείγμα της έρευνας

Η προβληματική της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση του λιγοστού αριθμού ερευνών αναφορικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά των μουσικών MOOCs και η ανάγκη για δεδομένα που θα έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη βελτίωση αυτών. Ο σκοπός της έρευνας είναι μία πρώτη αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας αναφορικά με τα μουσικά MOOCs καθώς και η διερεύνηση του περιεχομένου και των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων τους. Σε αυτή τη βάση, επιχειρείται μια πρώτη μελέτη περίπτωσης του πεδίου ώστε να αναδυθούν προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση των MOOCs στην μουσική εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως ακολούθως:

- Ποια είναι η θέση των μουσικών MOOCs στον παγκόσμιο χάρτη;
- Ποιοι είναι οι άξονες σχεδιασμού του προγράμματος, ποιο παιδαγωγικό μοντέλο κυριαρχεί και ποιες μορφές αξιολόγησης προκρίνονται;
- Ποιες είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που ενσωματώνουν;

Ο κόσμος του διαδικτύου είναι τόσο ευρύς και συνεχώς μεταβαλλόμενος κάτι που καθιστά αδύνατο την αναφορά σε όλα τα παρεχόμενα μουσικά MOOCs. Για αυτόν τον λόγο, το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 110 μουσικά MOOCs που προσφέρονται από τις πιο δημοφιλείς πλατφόρμες. Η δημοτικότητα αυτών προσδιορίστηκε με το κριτήριο του αριθμού των εγγεγραμμένων χρηστών (ClassCentral, 2017). Το δείγμα των εκατόν δέκα (110) μουσικών MOOCs αναλύεται ποσοτικά ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Μέσω της ανάλυσης των στοιχείων και με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδύονται ποιοτικά χαρακτηριστικά που διαφωτίζουν σε μεγαλύτερο βάθος διάφορες πτυχές του φαινομένου.

Μουσικά MOOCs: ποσοτικά δεδομένα και ποιοτικά χαρακτηριστικά

Στις πλατφόρμες παροχής MOOCs, κάποιες προσφέρουν μαθήματα από ένα εύρος γνωστικών πεδίων ενώ άλλες περιορίζονται σε ειδικές περιοχές (Liyanagunawardena et al., 2013). Μία από τις πιο γνωστές πλατφόρμες είναι η Coursera,¹ με περισσότερα από 2.300 μαθήματα, εκ των οποίων 44 αμιγώς μουσικά. Άλλη αποτελεί η EdX,² η οποία παρέχει πάνω από 1.500 μαθήματα, από τα οποία τα 24 είναι μουσικά. Η πλατφόρμα FutureLearn³ διαθέτει 9 μουσικά μαθήματα ενώ η Kadenze,⁴ προσανατολίζεται στη «δημιουργική τεχνολογία» με 87 MOOCs εκ των οποίων τα 28

¹ <https://www.coursera.org/>

² <https://www.edx.org/>

³ <https://www.futurelearn.com/>

⁴ <https://www.kadenze.com/>

αφορούν αποκλειστικά πεδίο της μουσικής. Οι παραπάνω πλατφόρμες παρέχουν μαθήματα MOOCs που έχουν αναπτυχθεί από γνωστά πανεπιστήμια (Berklee College of Music, Harvard University κ.ά.) και ακολουθούν το πρότυπο των xMOOCs. Προσφέρονται δωρεάν, ενώ υπάρχει οικονομική επιβάρυνση σε περίπτωση χορήγησης πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης.

Εκτός από τις παραπάνω πλατφόρμες, υπάρχει πλήθος φορέων παροχής μουσικών μαθημάτων σε μορφή MOOC που όμως στον παγκόσμιο διαδικτυακό χάρτη παρουσιάζουν μικρά ποσοστά επισκεψιμότητας και συνεπώς δεν λαμβάνονται υπόψη στο δείγμα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της πλατφόρμας Udemy,⁵ όπου τα μαθήματα παρόλο που δεν αναπτύσσονται από πανεπιστημιακούς φορείς, ανήκουν στη φιλοσοφία των xMOOCs. Η εν λόγω πλατφόρμα φιλοξενεί πάνω από 45.000 MOOCs εκ των οποίων τα 1.400 αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής και τα 84 από αυτά παρέχονται δωρεάν.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τα μουσικά MOOCs που παρέχονται από τις παραπάνω πλατφόρμες. Όπως φαίνεται, στο συνολικό δείγμα των εκατόν τεσσάρων (104) μουσικών MOOCs από τις εν λόγω πλατφόρμες περιλήφθηκαν επιπλέον έξι (6) μαθήματα στην κατηγορία «Λοιπές Πλατφόρμες», με βάση τα ποσοστά επισκεψιμότητας και εγγραφής χρηστών (ClassCentral, 2016). Τα ποσοτικά στοιχεία βάσει των οποίων έγινε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων αφορούν το πλήθος των μαθημάτων, τη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης του κύκλου μαθημάτων, το προαπαιτούμενο γνωστικό επίπεδο, τη διάρκεια ατομικής ενασχόλησης για την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος και τέλος τη θεματολογία. Το διακριτικό της παύλας («-») σημαίνει ότι οι διαδικτυακές πλατφόρμες δεν παρέθεται τα ανάλογα στοιχεία.

Όπως φαίνεται από τη δεύτερη στήλη του παρακάτω πίνακα, τα μουσικά MOOCs αποτελούν μικρό ποσοστό (<2%) του συνολικού αριθμού των μαθημάτων που αντιστοιχούν σε κάθε πλατφόρμα, με εξαίρεση την πλατφόρμα Kadenze, η οποία είναι προσανατολισμένη στις δημιουργικές τέχνες μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μουσικών MOOCs διαρκεί τέσσερις έως επτά βδομάδες (βλ. Πίνακα 2), ενώ αναφορικά με το απαιτούμενο ατομικό χρόνο ενασχόλησης για την επιτυχή περάτωση του μαθήματος φαίνεται ότι τα περισσότερα MOOCs απαιτούν ένα χρονικό διάστημα εύρους δύο έως τεσσάρων ώρες εβδομαδιαίως (βλ. Πίνακα 3).

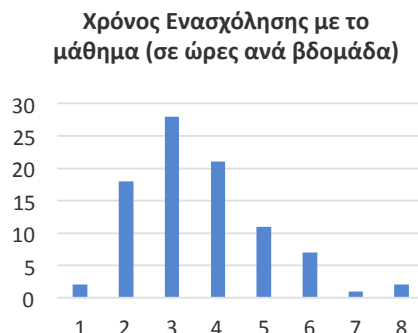
Πλατφόρμα	Αριθμός Μουσικών MOOCs	Ποσοστό επί των Συνολικών MOOCs	Διάρκεια Διεξαγωγής (σε βδομάδες)	Απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης (σε ώρες)
Coursera	44	1.9 %	4 – 12	1 – 8
Kadenze	28	32.1 %	4 – 12	
EdX	24	1.2 %	3 – 12	3 – 5
Futurelearn	9	1.2 %	2 – 7	3 – 6
Λοιπές	6	-	-	-

Πίνακας 1: Διαδικτυακές πλατφόρμες παροχής μουσικών MOOCs

⁵ <https://www.udemy.com/>

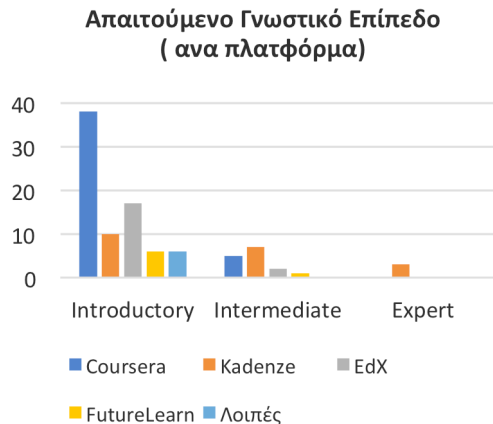


Πίνακας 2

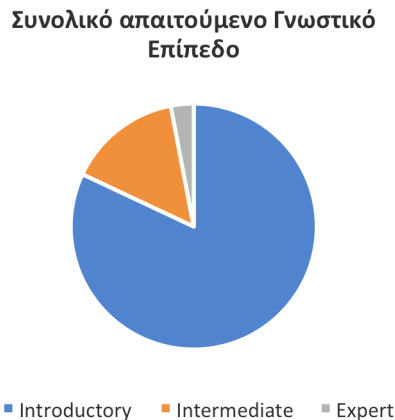


Πίνακας 3

Η συντριπτική πλειονότητα (82%) των μουσικών μαθημάτων είναι εισαγωγικού επιπέδου μαθήματα. Το 15% των MOOCs είναι μέτριας δυσκολίας, ενώ μόνο το 3% απευθύνεται σε άτομα που επιζητούν την παροχή εξειδικευμένης μουσικής γνώσης (βλ. Πίνακα 4β). Αξίζει να τονιστεί ότι τα τελευταία παρέχονται από την πλατφόρμα Kadenze (βλ. Πίνακα 4α).



Πίνακας 4α



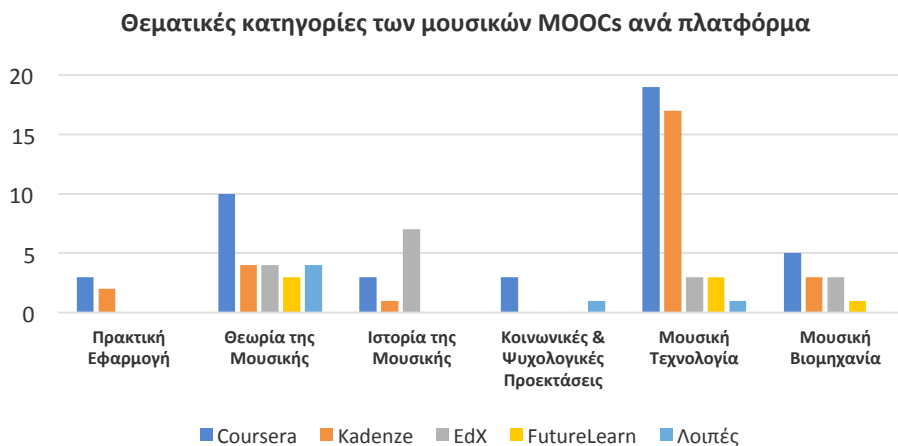
Πίνακας 4β

Όλα τα MOOCs διαθέτουν ένα πρόγραμμα που αναφέρεται ως syllabus. Στο περιεχόμενό του περιγράφονται με συνοπτικό τρόπο οι μαθησιακές εμπειρίες που αναμένεται να αποκτήσει ο χρήστης μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις και ανάλογα με την πλατφόρμα, αναγράφονται επιπλέον πληροφορίες όπως το γνωστικό απαιτούμενο επίπεδο, η διάρκεια διάρθρωσης του μαθήματος, ο απαιτούμενος ατομικός χρόνος ασχολίας με το υλικό του μαθήματος, το

κόστος της πιστοποίησης κ.ά. Δεν αναγράφεται ο σκοπός του μαθήματος και όταν παρατίθεται, ουσιαστικά περιγράφει κάποιες προσδοκώμενες μαθησιακές εμπειρίες. Οι διδακτικές ενότητες που καλύπτονται είναι οργανωμένες σε εβδομαδιαία βάση και συνήθως ο αριθμός των βδομάδων που διαρκεί ένα MOOC, δηλώνει και τον αριθμό των ενοτήτων που περιλαμβάνονται στην ύλη. Σε μερικές περιπτώσεις η τελευταία βδομάδα αποτελεί ανακεφαλαίωση του συνολικού περιεχόμενου. Ως προς τη διάρθρωσή τους, τα προγράμματα αυτά ακολουθούν ένα καθαρά γραμμικό μοντέλο ανάπτυξης.

Τα μουσικά MOOCs κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενο των μαθημάτων και ανεξαρτήτως διαδικτυακής πλατφόρμας. Σε αυτή την ανάλυση, κάθε μάθημα εντάχθηκε σε μία μόνο κατηγορία. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που το περιεχόμενο των μαθημάτων μπορούσε να ενταχθεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες, επιλέχθηκε η επικρατέστερη. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν έχουν ως ακολούθως (βλ. Πίνακα 5):

- **Πρακτική εφαρμογή μουσικής:** η κατηγορία περιλαμβάνει όλα τα μαθήματα που αφορούν στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου ή την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με πρακτικές εφαρμογές (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός).
- **Στοιχεία θεωρίας της μουσικής:** αφορά σε όλα τα MOOCs που διαπραγματεύονται θέματα θεωρίας, αρμονίας, ανάπτυξης ακουστικών δεξιοτήτων, ανάγνωσης μουσικού κειμένου κ.λπ.
- **Ιστορία της μουσικής:** αφορά μαθήματα που αναλύουν μουσικά ζητήματα ιστορικής φύσης σχετικά με τη Δυτική λόγια μουσική, τη δημοφιλή μουσική καθώς και μουσικών του κόσμου.
- **Κοινωνικές & ψυχολογικές προεκτάσεις της μουσικής:** η κατηγορία περιλαμβάνει μαθήματα που δίνουν έμφαση κυρίως στη διασύνδεση του πεδίου της μουσικής με την κοινωνία, καθώς και σε ζητήματα μουσικής ψυχολογίας.
- **Μουσική τεχνολογία:** αφορά την εκμάθηση συγκεκριμένων μουσικών λογισμικών και προγραμμάτων ή θεωρητικές πληροφορίες σχετικά με τη μουσική τεχνολογία
- **Μουσική βιομηχανία:** περιλαμβάνει μουσικά MOOCs που διαπραγματεύονται θέματα οικονομικής και νομικής φύσεως, καθώς και ζητήματα προώθησης σε συνάρτηση με το πεδίο της μουσικής κατανάλωσης.



Πίνακας 5

Από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι η πλειονότητα των παρεχόμενων μουσικών MOOCs αφορά στη μουσική τεχνολογία (43%). Ακολουθούν MOOCs με επίκεντρο τη θεωρία της μουσικής με ποσοστό 25% και έπονται τα μαθήματα με θεματολογία τη μουσική βιομηχανία (12%). Στη συντριπτική πλειονότητα, τα μαθήματα περιορίζονται στη απόκτηση θεωρητικής γνώσης, ενώ όσα έχουν πρακτική εφαρμογή, όπως είναι η εκμάθηση μουσικού οργάνου ή η μουσική σύνθεση, καλύπτουν μόνο το 5% του συνόλου. Κατά την ομαδοποίηση των μουσικών μαθημάτων σε θεματικές ενότητες, παρατηρήθηκε επίσης ότι κάθε μάθημα περιορίζεται σε έναν συγκεκριμένο μουσικό άξονα. Σε ένα γενικό πλαίσιο, διακρίνεται μία ποσοστιαία αναλογία των θεματικών συντεταγμένων σε κάθε διαδικτυακή πλατφόρμα, με εξαίρεση την ενότητα περί της ιστορίας της μουσικής όπου η πλατφόρμα EdX παρουσιάζει τα περισσότερα μαθήματα. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι αυτά τα μαθήματα παρέχονται από τον ίδιο πανεπιστημιακό φορέα, έχουν μικρή διάρκεια και διαπραγματεύονται κοινή θεματολογία και υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ένα ενιαίο μάθημα.

Τα μισά και πλέον μαθήματα παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής ημερομηνίας έναρξης από τον χρήστη ο οποίος μπορεί να τα παρακολουθήσει με τον δικό του ρυθμό μάθησης. Το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στα MOOCs είναι τα μαγνητοσκοπημένα βίντεο. Εκτός των βίντεο, το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει εισηγήσεις με τη χρήση PowerPoint, αρχεία ή/και επισκέψεις σε ιστοσελίδες. Αυτό ισοδυναμεί με την πρακτική της διάλεξης όπου το παιδαγωγικό μοντέλο του μαθήματος είναι αποκλειστικά δασκαλοκεντρικό. Παρόλο που κάθε σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης, από τις διαδικασίες εκλείπει το στοιχείο της ευελιξίας. Σε ελάχιστα μουσικά MOOCs εντοπίστηκαν ομαδικού τύπου εργασίες, οι οποίες όμως πρακτικά ήταν ατομικές καθώς κάθε μέρος της ομαδικής εργασίας είχε τη δική του αυτονομία. Για παράδειγμα, στη δημιουργία ενός τραγουδιού, ένας χρήστης μπορεί να αναλάβει να γράψει τους στίχους και στη

συνέχεια, ένας άλλος χρήστης –με τυχαία επιλογή– αναλαμβάνει να συνεισφέρει στην εργασία με τη ρυθμική επένδυση των στίχων. Σε αλλαγή ενότητας (σύνθεση), ένας τρίτος χρήστης αναλαμβάνει να συνεχίσει την εργασία των προηγούμενων, προσθέτοντας μελωδία.

Αναφορικά με τον τρόπο και την μορφή αξιολόγησης, εντοπίστηκαν δύο διαφορετικές μορφές αξιολόγησης για τα μουσικά MOOCs: α) κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με αυτοματοποιημένο σύστημα διόρθωσης β) ερωτήσεις ανάπτυξης και θεωρητικές ασκήσεις οι οποίες αξιολογούνται μεταξύ των χρηστών. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορά στα βίντεο και ουσιαστικά στοχεύει στον έλεγχο της προσεκτικής παρακολούθησης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ελέγχονται από τυχαίους χρήστες στο ρόλο του ανατροφοδότη. Και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντα στη διαδικασία. Οι δραστηριότητες με πρακτική εφαρμογή είναι ελάχιστες και περιορίζονται σε ατομικές εργασίες εκτέλεσης ή δημιουργικότητας που βασίζονται στην ετεροχρονισμένη παρουσίαση του αποτελέσματος και όχι σε πραγματικό χρόνο. Όπως και στις ερωτήσεις, το περιεχόμενο των εργασιών αντλείται από τα βίντεο και επισφραγίζει το περιεχόμενο αυτών.

Συνολικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα μουσικά μαθήματα αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 2% των παρεχόμενων MOOCs στο σύνολο των γνωστικών πεδίων, με εξαίρεση την πλατφόρμα Kadenze. Αν συμπεριληφθούν επιπλέον πλατφόρμες που δεν παρέχουν μουσικά μαθήματα, γίνεται κατανοητό ότι στον συνολικό παγκόσμιο χάρτη των MOOCs το ποσοστό μειώνεται περαιτέρω. Το 60% των προσφερόμενων μαθημάτων έχει ως θεματολογία τη μουσική τεχνολογία και τη μουσική βιομηχανία, όπου η χρήση νέων τεχνολογιών αποτελεί κυρίαρχο εργαλείο χρήσης. Αντίθετα, μαθήματα που παραδοσιακά διδάσκονται χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας, όπως είναι η αρμονία ή η ιστορία της μουσικής, είναι εμφανώς πολύ λιγότερα.

Συζήτηση και κριτικές παρατηρήσεις

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεδομένων των συνθηκών, το ζήτημα της εξατομίκευσης αποτελεί τη λυδία λίθο της επιτυχίας του συστήματος. Αυτό είναι ακόμα πιο σημαντικό στην περίπτωση της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης όπου η «πρόσωπο-με-πρόσωπο» πρακτική έχει δώσει παραδοσιακά τα καλύτερα αποτελέσματα (Steels, 2015). Στην περίπτωση των MOOCs η χρήση των βίντεο αυτομάτως αναιρεί την εξατομίκευση, καθώς ο ίδιος ο χρήστης αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε αυτό τον τρόπο παροχής της γνώσης. Προβληματισμοί επίσης αναπτύσσονται και με τον απαιτούμενο χρόνο ενασχόλησης με το μάθημα συγκρινόμενο με ένα μάθημα σε ένα θεσμικό ίδρυμα.

Κατά μέσο όρο ένα μουσικό μάθημα MOOC απαιτεί 25 έως 30 ώρες συνολικής ενασχόλησης σε ένα διάστημα 6 εβδομάδων, τη στιγμή που ένα αντίστοιχο πανεπιστημιακό μάθημα με 5 ECTS απαιτεί 125 ώρες ατομικής ενασχόλησης σε χρονική διάρκεια 12 εβδομάδων (ECTS, 2015). Ελάχιστα μουσικά MOOCs (<4%) δίνουν πιστωτικές μονάδες ECTS, γεγονός που δείχνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φορείς αντιλαμβάνονται μία ποιοτική διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού μαθήματος και

ενός MOOC. Σε αυτό το πλαίσιο εγείρονται προβληματισμοί σχετικά με την πληρότητα της γνώσης που παρέχουν τα MOOCs και ειδικότερα με τη δωρεάν παροχή της γνώσης. Ο Karsenti (2013) διερωτάται αν τα MOOCs είναι όντως ανοιχτά και στοχεύουν στη δωρεάν παροχή της γνώσης σε μαζικό επίπεδο. Η χρήση διαφημιστικών βίντεο των πανεπιστημιακών φορέων, η προώθηση βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού των διδασκόντων καθώς και η επί πληρωμή απόκτηση πιστοποίησης επιτυχούς περάτωσης του μαθήματος αποτελούν δεδομένα που δείχνουν ότι η έννοια του «δωρεάν» είναι υπό προϋποθέσεις.

Όπως προαναφέρθηκε, πολλά διαδικτυακά μαθήματα MOOCs αποτελούν μία «cut & paste» έκδοση από ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το πανεπιστήμιο είτε με φυσική παρουσία, είτε εξ αποστάσεως (Walker & Loch, 2014). Το γεγονός αυτό είναι διακριτό και στο πεδίο της μουσικής, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Berklee College of Music,⁶ το οποίο παρέχει σε δική του εξ αποστάσεως πλατφόρμα, μαθήματα με την ίδια ονομασία των διαθέσιμων MOOCs που παρέχει στις πλατφόρμες Coursera και EdX. Ειδικότερα, στη διαδικτυακή πλατφόρμα της Coursera τα μαθήματα παρέχονται για το χρονικό διάστημα τεσσάρων έως έξι βδομάδων ενώ στην επίσημη πλατφόρμα του πανεπιστημίου για δώδεκα εβδομάδες και με κόστος 25 φορές υψηλότερο. Το γεγονός ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός φορέας τονίζει ως πλεονέκτημα ότι στην πλατφόρμα του πανεπιστημίου υπάρχει εξατομικευμένη επικοινωνία με το διδάσκοντα, δημιουργεί ερωτηματικά σε σχέση με τη ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων στα MOOCs καθώς και με τη διαχείριση του θέματος από τους ίδιους τους πανεπιστημιακούς φορείς.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο, η δυνατότητα επιλογής ημερομηνίας έναρξης των MOOCs από τον χρήστη και το γεγονός ότι μπορεί να τα παρακολουθήσει με τον δικό του ρυθμό μάθησης φαίνεται να προκρίνουν την εξατομίκευση στη διδασκαλία-μάθηση. Ως προς τη διάρθρωση και τη εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των MOOCs, το καθαρά γραμμικό μοντέλο ανάπτυξης έρχεται σε αντίθεση με το σπειροειδές μοντέλο του Bruner (1977) που ακολουθείται από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία κατά την οποία τα προγράμματα των MOOCs είναι κυρίως προγράμματα περιεχομένου (Loechx, 2015) και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε χρήστη (Altbach, 2014). Η απουσία ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας-μάθησης είναι πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαδικτυακών σπουδαστών, η οποία περιορίζεται στην ασύγχρονη επικοινωνία (Yuan & Powell, 2013). Ανάλογα, η εκπόνηση ομαδικών εργασιών δεν αποτελεί μία κοινή πρακτική, παρόλο που είναι εφικτή, κάτι που έχει υποστηριχθεί ότι οφείλεται στα μεγάλα ποσοστά αποχώρησης σε ένα MOOC (Meyer, 2012).

Το γεγονός ότι κάθε μουσικό MOOC περιορίζεται σε έναν πολύ συγκεκριμένο μουσικό άξονα καταδεικνύει μία κλειστότητα στην αντίληψη και διαχείριση του περιεχομένου. Σε συνδυασμό με την τάση της παροχής μαθημάτων σε ειδικά μουσικά πεδία, φαίνεται ότι τα MOOCs προσφέρονται σε ένα αποσπασματικό πλαίσιο. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ένα σύνολο μαθημάτων (π.χ., τα *Specializations*

⁶ <https://online.berklee.edu>

στην πλατφόρμα Coursera) που οδηγεί στην απόκτηση ενός πτυχίου σε μία γενική θεματική ενότητα, διαπιστώνεται ότι τα μαθήματα είναι ασύνδετα, χωρίς σειρά, και το μόνο κοινό που τα ενώνει είναι η θεματολογία. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατακερματισμένες γνώσεις στα περιεχόμενα των μαθημάτων, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο μορφωτικό και παιδαγωγικό έργο (Carr, 2007). Είναι χρήσιμο να θυμόμαστε τους πολλαπλούς παράγοντες που εμπλέκονται στη μουσική μάθηση και να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της μουσικής σφαιρικά και βάσει των αρχών της ολιστικής εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, τα MOOCs γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή και αυτό, κατά την Littlefield (2013), αναμένεται ότι θα επηρεάσει στο άμεσο μέλλον τη διάρθρωση των μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συν τοις άλλοις, καθώς έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να διευρύνει τους τρόπους της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (Webster, 2012) και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όλο και περισσότερα σχολεία ενσωματώνουν περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης (Burnanrd, 2007), είναι πιθανόν ότι μουσικά MOOCs θα ενταχθούν στις διαδικασίες και άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων ή φορέων μουσικής εκπαίδευσης, πέραν της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επί του παρόντος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται υποσχόμενη η υποστηρικτική χρήση ψηφιακών μέσω με τη μορφή της Αντεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης (*Flipped Learning / Flipped Teaching*) κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν στο σπίτι τους παρακολουθώντας βίντεο που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, με παραδείγματα, PowerPoint, ηχογραφήσεις κ.ά. Σε αντιστοιχία με τα MOOCs, στη μορφή Αντεστραμμένης διδασκαλίας-μάθησης οι μαθητές ολοένα και περισσότερο έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση με τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης ενώ οι απορίες και οι παρατηρήσεις τους συζητώνται στο σύνολο της τάξης (βλ. Κοκκίδου, 2015).

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε μία χαρτογράφηση των σύγχρονων μουσικών MOOCs με έμφαση στους όρους υλοποίησης των μαθημάτων και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά τους όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι τρόποι αξιολόγησης. Πολλά ερωτήματα εγείρονται σχετικά με την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τον τρόπο διάρθρωσης των μουσικών MOOCs αλλά επί του παρόντος δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε οριστικά συμπεράσματα καθώς η ανάπτυξη της τεχνολογίας μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων. Γενικά, η επιτυχία ή αποτυχία ενός MOOC θα πρέπει να αποτιμάται σε σχέση με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, με τους στόχους της δια βίου εκπαίδευσης και με την παροχή ουσιαστικών γνώσεων και τον τρόπο πιστοποίησης αυτών.

Επί του παρόντος, τα μουσικά MOOCs προσφέρονται από πλατφόρμες σε συνεργασία με Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αυτοί οι φορείς θεωρείται ότι διασφαλίζουν και την εγκυρότητα της γνώσης. Αν όμως η ευρέως πλέον διαδεδομένη πρακτική μουσικής μάθησης μέσω DIY (*Do It Yourself*) βίντεο –σήμερα υπάρχει πληθώρα αυτών στο YouTube αλλά και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης– οργανωθεί σε

κύκλο μαθημάτων MOOCs είναι πιθανόν να προκύψουν ζητήματα αξιοπιστίας της γνώσης, ακόμα και πλαγιαρισμού.

Τέλος, μία πρόκληση για τα μουσικά MOOCs είναι αν θα καταφέρουν να εντάξουν «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτελούν την πιο δημοφιλή πρακτική στη μουσική εκπαίδευση (Steels, 2015). Είναι μία προοπτική στην οποία δεν έχει δοθεί ανάλογη βαρύτητα (Bowman, 2014) παρόλο που έχουν παρουσιαστεί πολλές καινοτόμες ιδέες στο χώρο της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης (Bauer, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι μελλοντικές έρευνες αναμένεται να προσφέρουν δεδομένα για την ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικών μοντέλων και τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για μουσικά MOOCs, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού περιβάλλοντος, τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Bowman, 2014) και με προτάσεις για τη στοχευμένη χρήση της τεχνολογίας. Είναι ακόμα σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω και σε βάθος το γεγονός των υψηλών ποσοστών αποχώρησης από τα MOOCs, δηλαδή παρόλο που προδιαθέτουν θετικά και έλκουν το ενδιαφέρον πολλών ατόμων, τελικά φαίνεται ότι δεν έχουν μηχανισμούς στήριξης και τρόπους διατήρησης του ενδιαφέροντος.

Βιβλιογραφία

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Newburyport, MA: Babson Survey Research Group. Retrieved from <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>.
- Altbach, P. G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Amo, D., Casany, M. J., & Alier, M. (2014). Approaches for quality in pedagogical and design fundamentals in moocs. *Education in the Knowledge Society*, 15(1), 70-89.
- Bauer, W. I. (2012). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Beuls, K., & Loeckx, J. (2015). Steps Towards Intelligent MOOCs. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 119-143.
- Bowman, J. (2014). *Online learning in music: Foundations, frameworks, and practices*. New York: Oxford University Press.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education: Revised Edition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(1), 37-55.
- Caplan, D., & Graham, R. (2008). The development of online courses. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (2nd ed.) (pp. 245-263). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: epistemic holism and

- knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3-20.
- Clarke, T. (2013). The advance of the MOOCs (massive open online courses) The impending globalisation of business education? *Education+ Training*, 55(4/5), 403-413.
- ClassCentral (2017). By the Numbers: MOOCs in 2016. Retrieved from <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016>.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The international journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- Dammers, R. J. (2009). Utilizing Internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 17-24.
- Downes, S. (2013). The quality of massive open online courses. *International Handbook of E-learning*, 1, 65-77.
- ECTS (2015). European Credit Transfer and Accumulation System. Retrieved from <https://qau.ihu.edu.gr/sites/default/files/ects-users-guide-2015.pdf>.
- Ellison, N. B., & Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122.
- Rees, F. J. (2002). Distance Learning and Collaboration in Music Education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Graesser, A. C., Chipman, P., Haynes, B. C., & Olney, A. (2005). AutoTutor: An intelligent tutoring system with mixed-initiative dialogue. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 612-618.
- Groulx, T. J., & Hernly, P. (2010). Online Master's Degrees in Music Education: The Growing Pains of a Tool to Reach a Larger Community. *Update: Applications of research in music education*, 28(2), 60-70.
- Jones, E., & Brenton, H. (2015). Using Social Media To Revive A Lost Apprenticeship Model In Jazz Education. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 177-194.
- Karsenti, T. (2013). What the research says. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(2), 23-37.
- Klemencic, M., & Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the higher education. *International Higher Education*, 47, 12-14.
- Kolowich, S. (2013). The professors who make the MOOCs. *The Chronicle of Higher Education*, 18. Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905>.
- Krause, S. D. (2013). MOOC Response about "Listening to World Music". *College Composition and Communication*, 64(4), 689-695.
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255.
- Littlefield, J. (2013). Synchronous Distance Learning vs Asynchronous Distance Learning. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning->

- asynchronous-distance-learning-1097959.
- Liyana Gunawardena, T., Adams, A., & Williams, S. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202-227
- Loeckx, J. (2015). Learning Music Online. *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 6, 21-40.
- Marshall, S. (2013). Evaluating the strategic and leadership challenges of MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 216-228.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505824.pdf>.
- Meyer, R. (2012). What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?). *The Atlantic*, July 18, 2012). Retrieved from <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/07>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 Proceedings*, 5825-5834. Retrieved from <http://wrap.warwick.ac.uk/65543>.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, December 2, 2012. Retrieved from <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/master-plan/documents/the-year-of-the-mooc.pdf>.
- Rennie, F., & Morrison, T. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York: Routledge.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(2-3), 121-136.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Steels, L. (2015). The Coming of MOOCs. *Music Learning with Massive Open Online Courses*, 20, 3-20.
- Stewart, B. (2013). Review of the book Higher education in the digital age, by William G. Bowen. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), E220-E221.
- Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia?. *Communications of the ACM*, 55(11).
- Webster, P. R. (2007). Computer-based technology and music teaching and learning: 2000-2005. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1311-1328). Dordrecht, NL: Springer.
- Webster, P. R. (2012). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3), 115-130.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers In-Depth*, 33(2), 1-7.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.

- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών).
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). MOOC «Massive Open Online Courses»: Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 2(1), 51-58.
- Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 9(1), 47-61.
- Τσώνη, Ρ., Γκέκα, Π., Σιόλου, Ε., Σύψας, Α., & Παγγέ, Τ. (2013). Ο ρόλος του δασκάλου στα MOOCs. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»* (σσ. 125-132). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης** είναι μεταπτυχιακός φοιτητής στο πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, κάτοχος μεταπτυχιακού στα Πληροφοριακά Συστήματα από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και απόφοιτος Πληροφορικής από το ίδιο πανεπιστήμιο. Ολοκλήρωσε τις σπουδές του στα Ανώτερα Θεωρητικά (Πτυχίο Αρμονίας, Αντίστιξης, Φυγής και Διεύθυνσης Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα της Σύνθεσης με βαθμό «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Είναι διπλωματούχος πιάνου και ηλεκτρονικού οργάνου (DipLCM) από το London College of Music, καθώς και θεωρίας της μουσικής (AmusTCL) από το Trinity College London. Επίσης, είναι τελειόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ παράλληλα συνεχίζει τις σπουδές του στη Διεύθυνση Χορωδίας. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια. Οι παρτιτούρες των έργων του *Toccata for piano* και *Thymises for prepared piano* κυκλοφορούν από τις εκδόσεις *Poeta*. Η πρώτη του δισκογραφική δουλειά με τίτλο «Ιδανικές Φωνές», κύκλος τραγουδιών σε ποίηση Κ. Π. Καβάφη, κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Εντύποις. Έχει λάβει μέρος ως εισηγητής σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια για θέματα που αφορούν τη μουσική εκπαίδευση και τεχνολογία, και άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε πρακτικά συνεδρίων. Από το 2011 εργάζεται ως καθηγητής μουσικής στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου.
e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Μαίη Κοκκίδου: βλ. Άρθρο 1.

MOOCs and Music Education: a preliminary study and few considerations

Yannis Mygdanis
May Kokkidou

The Mass Open Electronic Courses (MOOCs) are a recent proposal within the field of distance learning while their dispersion on the world educational map is growing rapidly. They are based on the use of new technologies and have the potential to appeal to large populations. The majority of MOOCs are developed by universities which offer the courses through special platforms and cover a wide range of subjects. Many researchers argue that MOOCs represent an educational revolution while others are more cautious and express concerns about the learning experiences they offer. In the field of music education, MOOCs are provided by different educational institutions, with variety in their content and emphasis on music technology. People from different parts of the world, and regardless of their music background, have the ability to participate in these courses, in most cases at their own learning pace. The aim of this study is the investigation of music MOOCs' philosophy and structure. After a thorough Internet research, we identified several hundreds of music MOOCs. We selected 110 MOOCs from the most popular platforms, using as criterion their traffic analytics, which constitute the sample of our study. This material was the basis for examining the course context, the pedagogical model, the curriculum, the teaching approaches, and the forms of assessment. The discussion addresses some concerns regarding the terms of providing the knowledge in MOOCs' environments and the effectiveness of this new form of music learning.

Keywords: Music Education, MOOCs, Distance Education, Internet-based teaching-learning

Yannis Mygdanis is a postgraduate student in the Music Education program of European University Cyprus. He holds a master's degree in Information Systems from Athens University of Economics and Business and a Computer Science graduate degree from the same university. He completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma of Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He also holds a diploma in piano as well as a diploma in Electronic Organ (DipLCM) from London College of Music and in Theory of Music (AmusTCL) from Trinity College London. Furthermore, he is a graduate student of the Department of Music Studies of the University of Athens, while at the same time he continues his studies at the Choir Conducting. He has written music for theater, short films and fairytales. The music scores of his works Toccata for piano and Thymes for prepared piano have been published by Poeta Publications. His first recording, titled "Ideal Voices", a cycle of songs in Poetry of C.P. Cavafy, has been released by the Entypoios Publication. He has participated in international conferences as a speaker, on issues related to music education and technology, and his articles have been included in conference proceedings. He is working as a music teacher at the Municipal Conservatory of Amasoussion, since 2011. e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

May Kokkidou: see article 1.