

Από τη λευκή σελίδα στον ψηφιακό διάλογο: Μια διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής

Μαγδαληνή Βλάμη

M.Sc. & M.A.

Υποψήφια Διδάκτωρ του πανεπιστημίου Alicante, της Ισπανίας

ionionstar@yahoo.gr

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία εξέλιξη της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI) και των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (LLMs) αναδιαμορφώνει ριζικά το τοπίο της εκπαίδευσης, προκαλώντας έντονες συζητήσεις γύρω από το μέλλον της συγγραφικής διαδικασίας. Στο πεδίο της δημιουργικής γραφής, η τεχνολογία αυτή αντιμετωπίστηκε αρχικά με επιφυλακτικότητα, υπό τον φόβο της λογοκλοπής και της ομογενοποίησης της ανθρώπινης έκφρασης. Η παρούσα εργασία καταθέτει μια καινοτόμο διδακτική πρόταση που μετατοπίζει τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (T.N.) από την απαγόρευση στην κριτική ενσωμάτωση, επαναπροσδιορίζοντας την όχι ως αυτόματο αντικαταστάτη του δημιουργού, αλλά ως έναν ψηφιακό συνομιλητή και μηχανισμό γνωστικής σκαλωσιάς (cognitive scaffolding). Η πρόταση διαρθρώνεται σε ένα βιωματικό εργαστήριο τεσσάρων διαδοχικών φάσεων, σχεδιασμένο να υποστηρίξει τους μαθητές σε όλα τα στάδια της συγγραφής: α) στον καταιγισμό ιδεών μέσω της τέχνης των οδηγιών (Prompt Engineering), β) στην ψυχογράφηση των χαρακτήρων και το χτίσιμο του αφηγηματικού κόσμου (World-building) μέσα από διαδραστικές συνεντεύξεις με το μοντέλο, γ) στην αυτόνομη συγγραφή με μικρο-υποστήριξη για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, και δ) στην κριτική ανατροφοδότηση και επιμέλεια (Self-editing). Μέσα από αυτό το υβριδικό μοντέλο σύμπραξης ανθρώπου-μηχανής, η T.N. περιορίζεται σε υποστηρικτικό ρόλο, ενώ ο/η μαθητής/τρια διατηρεί την απόλυτη συγγραφική κυριαρχία. Τα συμπεράσματα της πρότασης καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγικά ελεγχόμενη χρήση της T.N. όχι μόνο αμβλύνει το άγχος της λευκής σελίδας (writer's block), αλλά καλλιεργεί ανώτερες μεταγνωστικές δεξιότητες, ενισχύει τη γλωσσική ακρίβεια και προάγει έναν αναγκαίο κριτικό γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI Literacy) για τον 21ο αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη, Κριτικός Γραμματισμός, Συνεργατική Δημιουργικότητα.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάδυση της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης και των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων έχει πυροδοτήσει μια σημαντική μετατόπιση στο εκπαιδευτικό τοπίο, αναδιαμορφώνοντας ριζικά τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη γραφή και τον γραμματισμό. Στο πεδίο της δημιουργικής γραφής, η εμφάνιση εργαλείων ικανών να παράγουν σύνθετο και δομημένο λόγο αντιμετωπίστηκε αρχικά με σκεπτικισμό, φόβο

για λογοκλοπή και ανησυχία για την ομογενοποίηση της ανθρώπινης έκφρασης. Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει τη μετάβαση από την «απαγόρευση» σε ένα μοντέλο κριτικής ενσωμάτωσης. Έτσι, η Τεχνητή Νοημοσύνη (T.N.) παύει να αντιμετωπίζεται ως ένας αυτοματοποιημένος αντικαταστάτης του συγγραφέα και επαναπροσδιορίζεται ως ένας ψηφιακός συν-δημιουργός. Η μετατόπιση αυτή συνάδει με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως υποστηρικτικό περιβάλλον για την επέκταση των δημιουργικών ορίων του μαθητή. Κατά αυτόν τον τρόπο η συγγραφική διαδικασία μετατρέπεται σε μια δυναμική, υβριδική σύμπραξη ανθρώπου-μηχανής, όπου η κριτική σκέψη, η επιμέλεια και η μεταγνώση κατέχουν τον πρωτεύοντα ρόλο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση για την οργάνωση και εφαρμογή ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής που αξιοποιεί την T.N. σε όλα τα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας-από τον καταιγισμό ιδεών μέχρι την υφολογική επεξεργασία. Στόχος της πρότασης είναι να καταδείξει πώς η ελεγχόμενη και παιδαγωγικά στοχευμένη χρήση της T.N. μπορεί να αμβλύνει το άγχος της λευκής σελίδας και να καλλιεργήσει έναν ανώτερο κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό με στόχο ο/η μαθητής/τρια να μην είναι παθητικός καταναλωτής αλγοριθμικών παραγωγών, αλλά ο κυρίαρχος ρυθμιστής του δικού του δημιουργικού έργου.

► ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ενσωμάτωση συστημάτων T.N. στη διδακτική της δημιουργικής γραφής προϋποθέτει μια στέρεη παιδαγωγική θεμελίωση, η οποία απομακρύνεται από την εργαλειοκεντρική προσέγγιση και εστιάζει στην ουσιαστική αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας. Η πρόταση αυτή εδράζεται σε δύο κεντρικούς θεωρητικούς πυλώνες: τη Συνεργατική Δημιουργικότητα στο πλαίσιο της υβριδικής σύμπραξης ανθρώπου-μηχανής και την καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού στην T.N. ως απαραίτητη δεξιότητα του 21ου αιώνα.

Συνεργατική δημιουργικότητα και υβριδική συγγραφή

Στην παραδοσιακή της θεώρηση, η δημιουργικότητα συχνά αντιμετωπίζεται ως μια εγγενής, ατομική και σχεδόν μυστηριακή ανθρώπινη ιδιότητα. Ωστόσο, η έλευση της Γενετικής T.N. εισάγει το παράδειγμα της κατανεμημένης ή συνεργατικής δημιουργικότητας, όπου η παραγωγή ενός πρωτότυπου έργου προκύπτει μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση ενός ανθρώπινου υποκειμένου με ένα υπολογιστικό σύστημα.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η σχέση αυτή δεν είναι ανταγωνιστική αλλά συνεργατική. Η T.N. λειτουργεί ως ένας «εξωτερικός συνεργάτης» που παρέχει άμεση πρόσβαση σε ένα τεράστιο πολιτισμικό και γλωσσικό απόθεμα, παράγοντας ερεθίσματα, εναλλακτικές οπτικές γωνίες και νοηματικούς συνδυασμούς. Η διαδικασία αυτή επαναπροσδιορίζει τη διαδρομή της γραφής, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το τελικό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Ο/Η μαθητής/τρια αξιοποιεί την T.N. ως «γνωστική σκαλωσιά», ικανή να μειώσει το γνωστικό φορτίο που σχετίζεται με τη μηχανική της γραφής, επιτρέποντάς του να επικεντρωθεί σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η σύλληψη της κεντρικής ιδέας, η δημιουργική οργάνωση της πλοκής και η ψυχογραφική εμβάθυνση στους χαρακτήρες.

Κριτικός Γραμματισμός στην Τ.Ν.

Η εισαγωγή της Τ.Ν. στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής ενέχει τον κίνδυνο της παθητικής αποδοχής των αλγοριθμικών αποτελεσμάτων, της πνευματικής εξάρτησης και της ομογενοποίησης του ύφους. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, η διδακτική πρόταση δίνει έμφαση στον Κριτικό Γραμματισμό, προτρέποντας τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες στη σύνταξη αποτελεσματικών εντολών (prompt engineering) και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας του παραγόμενου περιεχομένου (Dai, 2024).

Ο γραμματισμός αυτός δεν περιορίζεται στην τεχνική ικανότητα χειρισμού μιας πλατφόρμας, αλλά επεκτείνεται σε ένα σύνολο κριτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να:

- Αξιολογούν κριτικά τα δεδομένα: Να αναγνωρίζουν στερεότυπα, κοινοτοπίες, υπολογιστικές επαναλήψεις και δομικές αδυναμίες στα κείμενα της Τ.Ν.
- Κατανοούν τη φύση του εργαλείου: Να αντιλαμβάνονται ότι τα LLMs λειτουργούν βάσει στατιστικών πιθανοτήτων και όχι βάσει πραγματικής κατανόησης ή συναισθήματος, καθιστώντας την «ψυχή» και την αυθεντικότητα της ιστορίας αποκλειστικά ανθρώπινη ευθύνη.
- Εξασκούν τη συγγραφή ως επιμελητές: Ο/Η μαθητής/τρια μετατρέπεται από απλό/ή γραφέα σε επιμελητή/τρια. Επιλέγει, απορρίπτει, ανασυνθέτει και μεταμορφώνει το υλικό με την προσωπική του φωνή και αισθητική.

Συνεπώς, ο κριτικός γραμματισμός μετατρέπει την Τ.Ν. από εργαλείο ευκολίας σε καθρέφτη, στον οποίο ο/η μαθητής/τρια δοκιμάζει, αμφισβητεί και ισχυροποιεί τις συγγραφικές του επιλογές.

► Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Φάση 1: Καταιγισμός ιδεών και Prompt Engineering

Η πρώτη φάση του εργαστηρίου εστιάζει στην υπέρβαση του «φόβου της λευκής σελίδας» και στην εισαγωγή των μαθητών/τριών στην τέχνη του Prompt Engineering. Στόχος δεν είναι η παραγωγή έτοιμου κειμένου, αλλά η χρήση της Τ.Ν. ως αστείρευτου συνεργάτη για την παραγωγή πρωτογενών ερεθισμάτων.

Παιδαγωγικός στόχος

Ο παιδαγωγικός στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι η ποιότητα της απάντησης της Τ.Ν. εξαρτάται άμεσα από την ακρίβεια, το πλαίσιο και τη δημιουργικότητα των οδηγιών τους, μαθαίνοντας παράλληλα να συνδυάζουν ετερόκλητα στοιχεία για τη δημιουργία μιας πρωτότυπης αφηγηματικής βάσης.

Ροή της δραστηριότητας

Η Πρόκληση των 3 Μεταβλητών: Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να καθορίσουν 3 βασικούς άξονες: έναν αντισυμβατικό πρωταγωνιστή, ένα παράξενο σκηνικό και μια εσωτερική ή εξωτερική σύγκρουση. Οι μαθητές/τριες εισάγουν αυτά τα δεδομένα στην Τ.Ν., ζητώντας πολλαπλές παραλλαγές πλοκής, τις οποίες στη συνέχεια αξιολογούν κριτικά για να επιλέξουν εκείνη που προσφέρει το μεγαλύτερο

δημιουργικό ενδιαφέρον, αποφεύγοντας την παγίδα της αλγοριθμικής ευκολίας (Tseng & Lin, 2024; Walter, 2024).

Η Διαλογική Διαπραγμάτευση: Οι μαθητές/τριες εισάγουν τις παραμέτρους στην Τ.Ν. Αν οι πρώτες προτάσεις είναι κοινότοπες, ασκούν κριτική και επαναδιατυπώνουν το prompt μέχρι να βρουν τον ιδανικό αφηγηματικό πυρήνα. Αυτή η αναδρομική διαδικασία προώθησης συγκεκριμένων ερωτημάτων ενισχύει τη μεταγνωστική τους ικανότητα, καθώς μαθαίνουν να ορίζουν τους ρόλους και τους περιορισμούς που δέμπουν τη συνεργασία τους με το ψηφιακό σύστημα (Dennison et al., 2024; Σακκά κ.ά., 2026).

Παραδείγματα Prompts για τους/τις μαθητές/τριες

Για να διευκολυνθεί η διαδικασία, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένα «καλούπια» οδηγιών, τα οποία οι ίδιοι/ιες καλούνται να συμπληρώσουν και να πειραματιστούν.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο/η εκπαιδευτικός επιβλέπει την τάξη, παρεμβαίνοντας ενεργά για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Σε περίπτωση που ένας/μία μαθητής/τρια ικανοποιηθεί άκριτα από την πρώτη απάντηση της Τ.Ν., ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει καίρια ερωτήματα, όπως: «Αυτό το τέλος που πρότεινε η Τ.Ν. το έχουμε ξαναδεί σε ταινίες; Πώς μπορείς να της ζητήσεις να το ανατρέψει;». «Το prompt σου είναι πολύ γενικό. Πρόσθεσε μια λεπτομέρεια που αλλάζει τα πάντα.».

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες κατανοούν ουσιαστικά τη διάκριση μεταξύ της παθητικής χρήσης και της ενεργητικής καθοδήγησης του ψηφιακού βοηθού. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η διαρκής ανατροφοδότηση, όπου ο/η εκπαιδευτικός συγκρίνει τα τελικά αφηγηματικά προϊόντα με τα αρχικά αιτήματα, διασφαλίζοντας ότι το μεγαλύτερο μέρος της δημιουργικής σύνθεσης αντανακλά την προσωπική παρέμβαση και την κριτική επιλογή του μαθητή (Saritepeci & Durak, 2024). Επιπλέον, η ενθάρρυνση της αμοιβαίας αξιολόγησης (peer feedback) επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίζουν από κοινού πιθανές προκαταλήψεις ή λογικά κενά στις αποκρίσεις του αλγορίθμου, καλλιεργώντας ένα πνεύμα συνεργατικής μάθησης (Harunasarı, 2023). Τέτοιες πρακτικές, που προτάσσουν τον συνδυασμό αλγοριθμικής παραγωγής και ανθρώπινης αποτίμησης, συμβάλλουν καταλυτικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής ανάλυσης (Zhai et al., 2024).

► ΦΑΣΗ 2: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ ΚΑΙ ΧΤΙΣΙΜΟ ΚΟΣΜΟΥ

Αφού οι μαθητές/τριες καταλήξουν στην κεντρική ιδέα, το επόμενο κρίσιμο βήμα είναι η «ενσάρκωση» των χαρακτήρων και η διαμόρφωση του αφηγηματικού περιβάλλοντος. Σε αυτό το στάδιο, η Τ.Ν. αξιοποιείται για να προσδώσει τρισδιάστατη υπόσταση στους ήρωες, ξεπερνώντας τα επιφανειακά κλισέ μέσω μιας βιωματικής, διαδραστικής μεθόδου: τη συνομιλία με τον ίδιο τον χαρακτήρα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να καθοδηγήσουν το μοντέλο ώστε να υιοθετήσει τη φωνή και το ψυχογράφημα του ήρωά τους, μετατρέποντας τον ψηφιακό βοηθό σε έναν διαδραστικό συνομιλητή που εμπλουτίζει το προσωπικό πλαίσιο του/της εκπαιδευόμενου/ης (Παλαιγεωργίου & Χριστοδούλου, 2026).

Παιδαγωγικός στόχος

Οι μαθητές/τριες επιδιώκουν τη βαθιά κατανόηση της ψυχογραφίας του χαρακτήρα και την οργανική σύνδεσή του με το περιβάλλον, ώστε η μετέπειτα δράση του στην ιστορία να είναι απόλυτα πειστική. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο/η μαθητής/τρια αναλαμβάνει τον ρόλο του δημιουργού καθορίζοντας τους κανόνες, τις αξίες και τις κοινωνικές δομές που διέπουν το περιβάλλον του, ελέγχοντας παράλληλα την Τ.Ν. για την αποφυγή ιστορικών ή λογικών ασυνεπειών.

Ροή της δραστηριότητας

Η Μεταμόρφωση της Τ.Ν.: Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν ένα prompt ρόλου, παρέχοντας στην Τ.Ν. τις βασικές πληροφορίες για τον ήρωά τους και αναθέτοντάς της να «υποδυθεί» τον συγκεκριμένο χαρακτήρα.

Η Συνέντευξη: Ο/Η μαθητής/τρια αναλαμβάνει τον ρόλο του δημοσιογράφου, του ψυχολόγου ή κάποιου άλλου ήρωα της ιστορίας και θέτει ερωτήματα στην Τ.Ν. Μέσα από τις απαντήσεις που δίνει το μοντέλο, αναδύονται ασυνείδητες πτυχές του ήρωα που συχνά ο/η μαθητής/τρια δεν είχε καν φανταστεί.

Οπτικοποίηση Σκηνικού: Προαιρετικά, εφόσον υπάρχει πρόσβαση σε εργαλεία παραγωγής εικόνας, οι μαθητές/τριες μετατρέπουν τις περιγραφές σε οπτικό υλικό, αποκτώντας μια σταθερή αναφορά για το σύμπαν της ιστορίας τους.

Πρακτικός οδηγός: Το prompt της συνέντευξης

Οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται να εισάγουν μια δομημένη εντολή, όπως η παρακάτω, για να ξεκινήσει το παιχνίδι των ρόλων:

Ενδεικτική Ροή Διαλόγου: Παρακάτω ακολουθεί ένα υποθετικό παράδειγμα αλληλεπίδρασης που αναδεικνύει την αξία της μεθόδου:

Μαθητής: «Τι υπάρχει στο πάνω συρτάρι του γραφείου σου που δεν το δείχνεις ποτέ σε κανέναν;».

Τ.Ν.: «Ένα σκουριασμένο κλειδί και μια μισοκαμμένη φωτογραφία από το '98. Δεν την κοιτάζω συχνά. Αλλά αν την πετάξω στη θάλασσα, νιώθω ότι θα πνιγώ κι εγώ μαζί της. Γιατί ρωτάς; Ψάχνεις τα πράγματά μου;».

Η απροσδόκητη αυτή αντίδραση του «χαρακτήρα» αναγκάζει τον/τη μαθητή/τρια να εμβαθύνει στα κίνητρα του ήρωά του, μετατρέποντας τη στατική περιγραφή σε μια ζωντανή, διαδραστική προσομοίωση που εμπλουτίζει την ψυχογραφική συνέπεια της αφήγησης.

Ο Ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν «δύσκολες» ερωτήσεις στην Τ.Ν., οι οποίες ξεφεύγουν από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, τούς προτρέπει να ρωτήσουν: «Ποιο είναι το μεγαλύτερο ψέμα που έχεις πει στον εαυτό σου;». «Τι θα έκανες αν έσβηνε το φως του φάρου κατά τη διάρκεια μιας καταιγίδας;».

Με αυτόν τον τρόπο, το χτίσιμο του χαρακτήρα μετατρέπεται από μια βαρετή συμπλήρωση μιας λίστας χαρακτηριστικών σε μια ζωντανή, σχεδόν θεατρική εμπειρία.

Επιπλέον, η δυνατότητα αυτής της αμφίδρομης προσομοίωσης επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν σύνθετα ηθικά διλήμματα, αναπτύσσοντας την ικανότητα των ηρώων τους για αυτο-αποστασιοποίηση και κριτική ενδοσκόπηση μέσω του διαλόγου (Mollick & Mollick, 2024). Έτσι, η τεχνολογία δεν περιορίζεται σε έναν ρόλο απλού διεκπεραιωτή, αλλά λειτουργεί ως προσομοιωτής που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εξετάσουν τη συμπεριφορά των ηρώων τους υπό διαφορετικά πρίσματα και συνθήκες (Mollick & Mollick, 2023).

► ΦΑΣΗ 3: Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ

Μετά το στάδιο του καταιγισμού ιδεών και της ψυχογράφησης των χαρακτήρων, το εργαστήριο μεταβαίνει στην κρίσιμότερη φάση του: την καθαυτό συγγραφή του κειμένου. Σε αυτό το σημείο, η παιδαγωγική στρατηγική επιτάσσει μια ριζική αναδιαμόρφωση των ισορροπιών· η Τ.Ν. αποσύρεται, παραχωρώντας τον πλήρη έλεγχο της συγγραφικής διαδικασίας στον/στη μαθητή/τρια.

Παιδαγωγικός στόχος

Κεντρικός στόχος αποτελεί η διαφύλαξη της προσωπικής φωνής του/της μαθητή/τριας και η αποτροπή της ομογενοποίησης του ύφους. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνθέσουν την ιστορία τους αξιοποιώντας την Τ.Ν. όχι ως «μηχανή παραγωγής λογοτεχνικού περιεχομένου», αλλά ως ένα εξελιγμένο διαδραστικό εργαλείο: έναν ψηφιακό θησαυρό συνωνύμων και έναν εξειδικευμένο υφολογικό σύμβουλο.

Ροή της δραστηριότητας

Αποσύνδεση από την Αυτόματη Παραγωγή: Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει έναν απαράβατο κανόνα: την απαγόρευση της αντιγραφής έτοιμων παραγράφων ή αυτούσιων προτάσεων από την Τ.Ν. Η συγγραφή της ιστορίας πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό προϊόν της μαθητικής προσπάθειας.

Αυτόνομη Συγγραφή και Στοχευμένη Υποστήριξη: Κατά τη συγγραφή του προσχεδίου, όταν οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δημιουργικά εμπόδια, επιστρατεύουν την Τ.Ν. για να αντλήσουν εναλλακτικές επιλογές. Αυτές οι προτάσεις φιλτράρονται προσεκτικά και ενσωματώνονται κριτικά στο κείμενό τους.

Prompts Μικρο-υποστήριξης

Κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αξιοποιούν την Τ.Ν. αποκλειστικά για περιορισμένες, στοχευμένες γλωσσικές αναζητήσεις. Ακολουθούν τα πρότυπα εντολών που προτείνονται:

«Πρότεινέ μου τρία συνώνυμα για το ρήμα “φοβάμαι” που να προσδίδουν μια αίσθηση υπαρξιακής αγωνίας σε αυτό το πλαίσιο».

«Διόρθωσε τη σύνταξη της παρακάτω πρότασης, διατηρώντας ωστόσο τον ιδιότυπο, μελαγχολικό τόνο της αφήγησής μου».

«Μετάτρεψε τη δομή αυτής της περιγραφής ώστε να εντείνεται ο ρυθμός της δράσης χωρίς να θυσιάζεται η εσωτερική εστίαση του ήρωα».

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες διατηρούν τον έλεγχο της τελικής επιλογής, διασφαλίζοντας ότι το κείμενο παραμένει αυθεντική έκφραση της δικής τους δημιουργικής πρόθεσης, ενώ παράλληλα ενισχύουν την ποιότητα της γραφής τους (Gustilo et al., 2024; Hidayanti, 2026). Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση καθιστά το κείμενο ένα προϊόν συνειδητής επεξεργασίας, όπου η χρήση της τεχνολογίας υπηρετεί την αυθεντική έκφραση αντί να την υποκαθιστά (Mavridi, 2025).

Ο Ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Σε αυτή τη φάση, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του θεματοφύλακα της αυθεντικότητας.

Επιβλέπει τη διαδικασία, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές/τριες αποφεύγουν την προσφυγή σε «εύκολες λύσεις» αυτοματοποιημένης παραγωγής κειμένου και καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιούν την Τ.Ν. ως εργαλείο μετατροπής αφηρημένων δηλώσεων σε ζωντανές, σωματικές περιγραφές.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, καταδεικνύεται ότι η Τ.Ν. δεν υποβαθμίζει τη συγγραφική προσπάθεια, αλλά λειτουργεί ως ένας διαδραστικός γλωσσικός θησαυρός που οξύνει την εκφραστική ακρίβεια και την ποιότητα του μαθητικού λόγου. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διαδικασία ώστε να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες δεν αναπτύσσουν εξάρτηση από τα τεχνολογικά βοηθήματα, εμποδίζοντας την καλλιέργεια της αυτόνομης σκέψης (Vandergrift, 2004). Αντίθετα, η αναστοχαστική αυτή πρακτική ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αξιολογούν κριτικά την ποιότητα των προτεινόμενων παρεμβάσεων, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους επίγνωση και την αυτονομία τους ως συγγραφείς (Elstad & Eriksen, 2024; Σακκά κ.ά., 2026).

► ΦΑΣΗ 4: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ-Η Τ.Ν. ΩΣ ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΣ

Η τελευταία φάση του εργαστηρίου μετατοπίζει τον ρόλο της Τ.Ν. από σύμβουλο παραγωγής σε μηχανισμό ανατροφοδότησης. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, η διόρθωση των κειμένων αποτελεί συχνά μια χρονοβόρα διαδικασία, επιβαρύνοντας τον/την εκπαιδευτικό και καθυστερώντας τη λήψη σχολίων από τον/τη μαθητή/τρια. Η Τ.Ν. αντιμετωπίζει αυτόν τον περιορισμό προσφέροντας άμεση, ιδιωτική και ασφαλή ανατροφοδότηση, την οποία ο/η μαθητής/τρια καλείται στη συνέχεια να αξιολογήσει μεταγνωστικά.

Παιδαγωγικός στόχος

Η καλλιέργεια της δεξιότητας της αυτοδιόρθωσης και η ανάπτυξη κριτικής στάσης του/της μαθητή/τριας απέναντι στο ίδιο το γραπτό του/της. Ο/Η μαθητής/τρια δεν αποδέχεται παθητικά τις υποδείξεις, αλλά αξιολογεί ποιες από τις προτάσεις της Τ.Ν. βελτιώνουν οργανικά το κείμενό του και ποιες ενδεχομένως αλλοιώνουν την αρχική του πρόθεση.

Ροή της δραστηριότητας

Καθορισμός Ρόλου: Οι μαθητές/τριες εισάγουν το προσχέδιο της Φάσης 3 στην Τ.Ν., «εκπαιδεύοντάς» την προηγουμένως να υιοθετήσει τον ρόλο ενός συγκεκριμένου τύπου αναγνώστη ή έμπειρου επιμελητή.

Ανάλυση Ανατροφοδότησης: Η Τ.Ν., αντί να προβαίνει σε αυτόματη αναδιτύπωση, παρέχει δομημένα σχόλια. Οι μαθητές/τριες εξετάζουν τις επισημάνσεις που αφορούν τη δομή, τον ρυθμό και τη συνέπεια των χαρακτήρων.

Τελική Αναθεώρηση: Με βάση τα σχόλια, οι μαθητές/τριες επιστρέφουν στο πρωτότυπο κείμενό τους και πραγματοποιούν την τελική αναθεώρηση, ενσωματώνοντας επιλεκτικά τις προτάσεις που κρίνουν ως εύστοχες.

Prompts για την κριτική του κειμένου

Προκειμένου να αποφευχθεί η παροχή γενικόλογων διορθώσεων, οι μαθητές καθοδηγούνται να ζητούν στοχευμένη δομική και υφολογική κριτική μέσω εξειδικευμένων εντολών:

«Εντόπισε ασυνέπειες στη ροή του χρόνου ή στις αντιδράσεις του πρωταγωνιστή, εξηγώντας τεκμηριωμένα γιατί η συγκεκριμένη επιλογή ενδέχεται να ξενίζει τον αναγνώστη».

«Ανάδειξε τα σημεία όπου η επιχειρηματολογία ή η συναισθηματική ένταση παρουσιάζει κενά, προτείνοντας συγκεκριμένες βελτιώσεις για τη συνοχή και την ευκρίνεια του κειμένου» (Elstad & Eriksen, 2024; Kim et al., 2024).

«Ποιες από τις κεντρικές ιδέες της ιστορίας μου απαιτούν περισσότερα τεκμήρια ή συγκεκριμένα παραδείγματα ώστε να γίνουν πιο πειστικές για τον αναγνώστη;» (Hutson & Plate, 2023).

Με αυτόν τον τρόπο, η αλληλεπίδραση μετατρέπεται σε έναν διαλογικό έλεγχο, όπου η Τ.Ν. υποχρεώνεται να αιτιολογήσει τις προτάσεις της, μετατρέποντας την ανατροφοδότηση από μια απλή υπόδειξη σε μια μαθησιακή ευκαιρία αναστοχασμού (Ekizoglu & Demir, 2025).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Σε αυτή τη φάση, ο/η εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από τον παραδοσιακό ρόλο του «διορθωτή» και αναβαθμίζεται σε ρόλο μέντορα. Αντί να περιορίζεται στον εντοπισμό συντακτικών λαθών, συνεργάζεται στενά με τον/τη μαθητή/τρια, συζητώντας τα σημεία όπου η κρίση του έρχεται σε σύγκρουση με τις υποδείξεις της Τ.Ν.: «Γιατί πιστεύεις ότι η Τ.Ν. δεν κατανόησε την ειρωνεία σου σε αυτό το σημείο; Πώς θα μπορούσες να το διατυπώσεις ώστε να γίνει πιο σαφές για τον αναγνώστη;».

Μέσω αυτού του διαλόγου, η διορθωτική διαδικασία μετατρέπεται από μια μονομερή πράξη υπόδειξης σε μια άσκηση ανάλυσης, όπου ο/η μαθητής/τρια αναπτύσσει την ικανότητα να σταθμίζει τις αλγοριθμικές συστάσεις έναντι της δικής του εκφραστικής πρόθεσης (Escalante et al., 2023; Pires, 2025). Επιπλέον, η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο «σκαλωσίας» (scaffolding), επιτρέποντας στον/στη μαθητή/τρια να κατανοήσει βαθύτερα τους κανόνες συνοχής, λεξιλογίου και υφολογικής ποικιλίας μέσω της ενεργής εμπλοκής του με το αλγοριθμικό αποτέλεσμα (Escalante et al., 2023). Επιπλέον, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/τριες συγκρίνουν πολλαπλές πηγές ανατροφοδότησης -όπως η

συνδυαστική αξιολόγηση από την Τ.Ν., τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους- προάγει τον ουσιαστικό μετασχηματισμό του κειμένου και αποτρέπει την επιφανειακή αναθεώρηση, καλλιεργώντας μια βαθύτερη κριτική επίγνωση της συγγραφικής διαδικασίας (Tomisu et al., 2025; Farrokhnia et al., 2026).

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση τέτοιων συνεργατικών σχημάτων υπογραμμίζει την ανάγκη μετατόπισης της εκπαιδευτικής εστίασης από την απλή βελτίωση του τελικού κειμένου στην ενδυνάμωση της ικανότητας του/της μαθητή/τριας να επεξεργάζεται και να αξιοποιεί ουσιαστικά κάθε παρεχόμενη πληροφορία, μετατρέποντας την ψηφιακή ανατροφοδότηση σε ένα δυναμικό εργαλείο για την ανάπτυξη της προσωπικής τους δημιουργικής φωνής (Song & Song, 2023; Voronina & Kuryan, 2026). Έτσι, η ψηφιακή τεχνολογία παύει να αποτελεί μια εξωγενή παρέμβαση και ενσωματώνεται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύοντας τον/την εκπαιδευόμενο/η σε ενεργό διαχειριστή της δημιουργικής του εξέλιξης (Kim et al., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η διδάσκων/ουσα λειτουργεί πλέον ως καθοδηγητής/τρια που ενθαρρύνει τη συμβιωτική αλληλεπίδραση, μετατρέποντας την αυθεντία του/της σε πηγή έμπνευσης για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αυτόνομης έκφρασης (Gentile et al., 2023).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dai, Y. (2024). Exploring AI-assisted writing instruction from the perspective of human-computer collaboration. *The Journal of Asian Studies*, 27(4), 385–400. Retrieved from <https://doi.org/10.21740/jas.2024.11.30.2.385>
- Dennison, D. V., Garcia, R. C. C., Sarin, P., Wolf, J., Bywater, C., Xie, B., & Lee, V. R. (2024). From consumers to critical users: Promptly, an AI literacy tool for high school students. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(21), 23300–23308. Retrieved from <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30378>
- Ekizoğlu, M., & Demir, A. N. (2025). The role of AI-assisted writing feedback in developing secondary students' writing skills. *Discover Education*, 4(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00919-3>
- Elstad, E., & Eriksen, H. M. (2024). *Harnessing AI in secondary education to enhance writing competence*. arXiv. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arxiv.2412.12117>
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Farrokhnia, M., Latifi, S., Papadopoulos, P. M., Hogenkamp, L., Gijlers, H., Khosravi, H., & Noroozi, O. (2026). Generative AI offers more, but students revise less: Comparing the effects of teacher and AI feedback on student essay revisions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 23(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-026-00579-9>
- Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, 8. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1161777>
- Gustilo, L., Ong, E., & Lapinid, M. R. (2024). Algorithmically-driven writing and academic integrity: Exploring educators' practices, perceptions, and policies in AI

- era. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00153-8>
- Harunasari, S. Y. (2023). Examining the effectiveness of AI-integrated approach in EFL writing: A case of ChatGPT. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 39(2), 357–357. Retrieved from <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v39.2.5516>
- Hidayanti, D. (2026). The synergy of student creativity and artificial intelligence in English creative writing: An analysis of the use of AI as a writing assistant. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 9(1), 607–616. Retrieved from <https://doi.org/10.31851/keq3at66>
- Hutson, J., Plate, D., & Berry, K. (2024). Embracing AI in English composition: Insights and innovations in hybrid pedagogical practices. *Deleted Journal*, 19–31. Retrieved from <https://doi.org/10.47852/bonviewijce42022290>
- Kim, J., Lee, H.-K., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6069–6104. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6>
- Kim, J., Yu, S., Detrick, R., & Li, N. (2024). Exploring students' perspectives on generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technologies*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>
- Mavridi, S. (2025). Hype, fear, and everything in between: A critical typology of responses to AI and their implications for language teacher education. *Technology in Language Teaching & Learning*, 7(2), 103219–103219. Retrieved from <https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.103219>
- McGuire, A. (2023). Leveraging ChatGPT for rethinking plagiarism, digital literacy, and the ethics of co-authorship in higher education. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 21–31. Retrieved from <https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i2.131>
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*. SSRN Electronic Journal. Retrieved from <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Mollick, E., & Mollick, L. (2024). *Instructors as innovators: A future-focused approach to new AI learning opportunities, with prompts*. arXiv. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arxiv.2407.05181>
- Pires, S. M. D. (2025). *A revisão textual com inteligência artificial generativa: Um caminho para o pensamento crítico em contexto escolar*. Portuguese National Funding Agency for Science, Research and Technology (RCAAP Project by FCT). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/45772>
- Sartepeci, M., & Durak, H. Y. (2024). Effectiveness of artificial intelligence integration in design-based learning on design thinking mindset, creative and reflective thinking skills: An experimental study. *Education and Information Technologies*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12829-2>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

- Tomisu, H., Ueda, J., & Yamanaka, T. (2025). The cognitive mirror: A framework for AI-powered metacognition and self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 10. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697554>
- Tseng, Y., & Lin, Y. (2024). Enhancing English as a Foreign Language (EFL) learners' writing with ChatGPT: A university-level course design. *The Electronic Journal of E-Learning*, 22(2), 78–97. Retrieved from <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3329>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Voronina, E. A., & Kuryan, M. L. (2026). Doing correction work in a new way: AI tools for responding to teacher feedback. *Vestnik of Minin University*, 13(4), 2–2. Retrieved from <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-2>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Παλαιγεωργίου, Γ., & Χριστοδούλου, Π. (2026). Ο εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης μαθησιακών εμπειριών: Καθοδηγώντας την τεχνητή νοημοσύνη στον εξατομικευμένο διδακτικό σχεδιασμό. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1189–1192. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/cetpe.9392>
- Σακκά, Χ., Τσιωτάκης, Π., & Βαβούρας, Θ. (2026). Γλωσσικά μοντέλα ΤΝ και παραγωγή γραπτού λόγου στη μικτή μάθηση: Εμπειρικές ενδείξεις από Έλληνες φιλόλογους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 13(6), 23–44. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/icodl.8626>