

Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης. Και Τώρα τι;

Παναγιώτης Τσιωτάκης

ptsiotakis@uop.gr

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια κριτική επισκόπηση του ρόλου που διαδραματίζει η χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην αναθεώρηση των διαδικασιών αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εστιάζει αφενός στις παιδαγωγικές, θεσμικές και συναισθηματικές διαστάσεις της χρήσης ΤΝ για την παροχή βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης (feedback), και αφετέρου στις προκλήσεις που εγείρονται σε παράγοντες όπως η αξιοπιστία, η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αυξανόμενη χρήση τους από φοιτητές για την παραγωγή ακαδημαϊκών εργασιών, χωρίς παιδαγωγική εμπλοκή ή αναστοχασμό. Η μελέτη αναλύει τη μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση με χρήση εργαλείων ΤΝ, διερευνώντας τις επιπτώσεις στη σχέση φοιτητών και διδασκόντων, το κοινωνικό συμβόλαιο της εκπαίδευσης και τη νοηματοδότηση της αξιολόγησης. Παρουσιάζονται, επίσης, ηθικά, πολιτικά και πολιτισμικά διλήμματα, όπως η διαφάνεια των αλγορίθμων, οι γνωστικές προκαταλήψεις και οι διαδικασίες ελέγχου. Τέλος, προτείνονται στρατηγικές για ένα μετασχηματιστικό και ανοικτό πλαίσιο αξιολόγησης με ΤΝ, που επανατοποθετεί την αξιολόγηση ως διαδικασία εμπιστοσύνης και συμμετοχής.

Λέξεις κλειδιά: ανατροφοδότηση, αξιολόγηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Από την παιδαγωγική ανατροφοδότηση στην Τεχνητή Νοημοσύνη: Ιστορικό και θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει εξελιχθεί από μηχανισμό μέτρησης απόδοσης σε πολύπλοκο παιδαγωγικό εργαλείο μετασχηματισμού της μάθησης. Κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα, η μετάβαση από αθροιστικού τύπου αξιολόγηση σε διαμορφωτική συνοδεύτηκε με μεταστροφή από τις ψυχομετρικές μετρήσεις προς την αναστοχαστική και ανατροφοδοτική μάθηση (Swiecki et al., 2022). Θεμελιώδεις συμβολές, όπως αυτή του Sadler (1989), ο οποίος όρισε την ανατροφοδότηση ως διαδικασία σύγκρισης μεταξύ υφιστάμενης και επιθυμητής επίδοσης, έθεσαν τα θεμέλια για μια παιδαγωγική λογική που ευνοεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μάθηση. Οι Carless και Boud (2018) προσδιόρισαν τις διαστάσεις του *εγγραμματισμού ανατροφοδότησης* (feedback literacy), εστιάζοντας στη σημασία του κριτικού στοχασμού, της συναισθηματικής διαχείρισης και της ικανότητας δράσης. Παράλληλα, η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης συνέβαλε στην επιστημονική εδραίωση της ανατροφοδότησης ως δυναμικής και διαλογικής πράξης (Usher, 2025). Επιπρόσθετα, η μετατόπιση προς διαμορφωτικές και συμμετοχικές μορφές ανατροφοδότησης, που ενσωματώνουν ερμηνευτικά στοιχεία και καλλιεργούν την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών σε όλα τα στάδια του κύκλου ανατροφοδότησης, συνιστά παιδαγωγική αναπλαισίωση που αμφισβητεί τις παραδοσιακές, κανονιστικές μορφές αξιολόγησης (Zhan et al., 2025).

Η έννοια της εποικοδομητικής ευθυγράμμισης του Biggs (1996) διασύνδεσε τη στοχοθεσία, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σε ένα συνεκτικό παιδαγωγικό σχήμα, με έμφαση στην ευθυγράμμιση των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα εργαλεία αξιολόγησης. Αυτό το σχήμα, αν και αρχικά αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κλασικής ακαδημαϊκής διδασκαλίας, επαναπροσδιορίζεται σήμερα υπό το

πρίσμα των τεκτονικών αλλαγών που φέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ). Η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στην αξιολόγηση, δεν συνιστά απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά πολιτισμική στροφή με παιδαγωγικές και κοινωνιογνωστικές συνέπειες (Xia et al., 2024). Εργαλεία όπως το ChatGPT και το Gradescope έχουν αναδείξει νέα μορφές αλληλεπίδρασης φοιτητή και ψηφιακών μέσων, μετατοπίζοντας τη διαδικασία αξιολόγησης από το πρόσωπο στον αλγόριθμο (Roe & Perkins, 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ λειτουργεί ταυτόχρονα ως εργαλείο ενίσχυσης της ανατροφοδότησης, ως μέσο υποστήριξης της μάθησης και ως παράγοντας επανακαθορισμού της εκπαιδευτικής εξουσίας (Williams, 2024· Williamson & Eynon, 2020).

Η κριτική μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας δείχνει ότι η ανατροφοδότηση μέσω εργαλείων ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την αμεσότητα, τη συχνότητα και την εξατομίκευση της ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα σε μεγάλα ακροατήρια (Bosch & Kruger, 2024· Lee, 2023). Ωστόσο, αναδεικνύονται και σοβαρές ανησυχίες σχετικά με τις αλγοριθμικές προκαταλήψεις, την απώλεια παιδαγωγικού διαλόγου και ενσυναίσθησης και εν τέλει την ανάγκη για αναθεώρηση της αξιολόγησης (Bulut et al., 2024· Williams, 2024· Zapata et al., 2025). Συνεπώς, η ΤΝ δεν αποτελεί ουδέτερο εργαλείο αλλά ενσωματώνει φορτισμένες ιδεολογικά και τεχνολογικά πρακτικές που επηρεάζουν τόσο τη μορφή όσο και το νόημα της αξιολόγησης (Κnox, 2020). Το έργο των Hawkins et al. (2025) επισημαίνει ότι οι φοιτητές με υψηλό επίπεδο εγγραμματοσύνης ανατροφοδότησης αξιοποιούν τις δυνατότητες των εργαλείων ΤΝ πιο αποτελεσματικά, επιλέγοντας ποια στοιχεία να υιοθετήσουν κριτικά και ποια να αγνοήσουν. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης που προκύπτει από τέτοια συστήματα εξαρτάται όχι μόνο από τον αλγόριθμο αλλά και από τις δεξιότητες του χρήστη στη διαχείριση πληροφορίας και λογισμικού (Misiejuk et al., 2025). Έτσι, το ζήτημα δεν είναι αν η ΤΝ μπορεί να ανατροφοδοτήσει αποτελεσματικά, αλλά υπό ποιες συνθήκες, με ποιες παιδαγωγικές προσδοκίες και σε ποιο βαθμό ενισχύει ή υποκαθιστά τον ανθρώπινη διαδικασία μάθησης (Usher, 2025· Zhan et al., 2025).

Επιπλέον, από την ΤΝ επηρεάζονται και οι πολιτισμικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Η οριζόντια εφαρμογή αλγοριθμικών κριτηρίων ενδέχεται να έρχεται σε ρήξη με τοπικά, κοινωνικογνωστικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της αξιολόγησης (Ayyoub et al., 2025). Η αξιολόγηση, ως πράξη πολιτισμικά ενσώματη και παιδαγωγικά ενσυναίσθητική, είναι πιθανόν να απειληθεί από την τεχνοκρατική ουδετερότητα της ΤΝ, που συχνά εδράζεται σε λογικές εστίασης μόνο στα δεδομένα (Couldry & Mejias, 2019· Williams, 2024). Συνεπώς, η εισαγωγή της ΤΝ σε δράσεις αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιβάλλει την επανεξέταση των βασικών θεωρητικών πλαισίων. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να προβληθεί απλώς ως τεχνική, αλλά ως βαθύτατα παιδαγωγική διαδικασία. Η πρόκληση δεν έγκειται μόνο στην ενσωμάτωση της ΤΝ, αλλά στην αναδιαπραγμάτευση του νοήματος της αξιολόγησης ως πράξης μέριμνας, εμπιστοσύνης και διαλόγου στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Δυναμικές αντίληψης και συναισθήματος: Φοιτητές, ΤΝ και ανατροφοδότηση

Η διείσδυση της ΤΝ στις διαδικασίες αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνοδεύεται από σύνθετες αντιδράσεις εκ μέρους των φοιτητών, τόσο σε επίπεδο γνωστικής πρόληψης όσο και σε συναισθηματικό και αξιακό επίπεδο. Τα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν μια ποικιλομορφία στις στάσεις φοιτητών απέναντι στην ανατροφοδότηση που παράγει η ΤΝ και στις αυτοματοποιημένες μορφές αξιολόγησης. Η αποδοχή κυμαίνεται από την ενθουσιώδη προσδοκία έως την επιφυλακτική ανοχή ή ακόμη και την έντονη αντίσταση (Bosch & Kruger, 2024· Usher, 2025· Zapata et al., 2025). Ορισμένοι φοιτητές την αποδέχονται, καθώς αποδίδουν σε αυτές στοιχεία, όπως αντικειμενικότητα και αμεσότητα (Misiejuk et al., 2025· Zhang et al., 2025). Άλλοι εκφράζουν επιφυλακτικότητα, γιατί θεωρούν

ότι υπονομεύεται η διαπροσωπική σχέση με τον διδάσκοντα και η ουσία της συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης (Williams, 2024). Πολλοί φοιτητές εκλαμβάνουν την ΤΝ ως εργαλείο που εξυπηρετεί περισσότερο πρακτικές ανάγκες, παρά ως έναν αυθεντικό δάσκαλο ή συνεργάτη-συνομιλητή που ασκεί παιδαγωγικό έργο και εμπλέκεται ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία (Zarata et al., 2025).

Στις περιπτώσεις που απουσιάζει η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και προτάσσονται αλγοριθμικά πρότυπα λόγου ή σκέψης ενισχύονται φαινόμενα όπως η απομόνωση και η αβεβαιότητα (Roe & Perkins, 2024). Οι Xia et al., (2024) επισημαίνουν ότι η αποδοχή εξαρτάται από τη διαφάνεια του συστήματος και το επίπεδο εμπιστοσύνης που αποδίδεται στον αλγόριθμο. Οι Zawacki-Richter et al. (2024) εισήγαγαν την έννοια της αλγοριθμικής κόπωσης (algorithmic fatigue), για να εκφράσουν τη δυσκολία κατανόησης και τη συναισθηματική αποξένωση που βιώνουν φοιτητές, όταν εκτίθενται σε υπερβολική ή μηχανιστική ανατροφοδότηση από συστήματα ΤΝ. Αυτό έχει ως συνέπεια την αποστασιοποίησή τους από τη διαδικασία της μάθησης και τη μείωση των κινήτρων τους. Αρκετές μελέτες αναδεικνύουν, επίσης, ότι οι φοιτητές φοβούνται μήπως χάσουν τον έλεγχο της μάθησης με τον δικό τους ρυθμό και παραμένουν αβέβαιοι ως προς το ποιος αξιολογεί πραγματικά την εργασία (άνθρωπος ή αλγόριθμος), με αποτέλεσμα να εντείνεται η ανασφάλειά τους (Hawkins et al., 2025· Williams, 2024). Σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφεται η εμπειρία έλλειψης νοήματος και η ψυχολογική απομόνωση, όταν η αξιολόγηση παύει να λειτουργεί ως πράξη αναγνώρισης και μετατρέπεται σε απρόσωπη διαδικασία παραγωγής αποτελεσμάτων (Ayyoub et al., 2025· Hawkins et al., 2025). Παρά ταύτα, οι αλγόριθμοι και ο εγγραμματοσμός ανατροφοδότησης από πλευράς φοιτητών φαίνεται να συνδέονται με αυξημένη εμπιστοσύνη και λιγότερο άγχος, κυρίως όταν η ΤΝ προσφέρει σαφείς, άμεσες και δομημένες απαντήσεις, που διευκολύνουν τη μεταγνωστική κατανόηση (Carless & Boud, 2018· Lee, 2023· Zhan et al., 2025). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η αντικειμενικότητα του συστήματος εκλαμβάνεται ως προστατευτικός παράγοντας έναντι της ανθρώπινης προκατάληψης και το επίπεδο του άγχους μειώνεται σημαντικά (Usher, 2025· Zhan et al., 2025).

Κρίσιμη είναι η επίδραση της ΤΝ και στην παιδαγωγική σχέση. Ενώ η αξιολόγηση έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση, η ανατροφοδότηση που παράγεται από ΤΝ δεν διαθέτει πάντα τέτοια γνώρισμα, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνει χαρακτηριστικά διαλογικότητας και, συνεπώς, παιδαγωγικής σχέσης (Lee & Moore, 2024). Οι φοιτητές αναφέρουν ότι, σε περιβάλλοντα, όπου η ΤΝ υποκαθιστά εντελώς τον εκπαιδευτή, απουσιάζει η ενσυναίσθηση και η αίσθηση μέριμνας στην ανατροφοδότηση (Williams, 2024). Αντίθετα, όταν η ΤΝ εντάσσεται συμπληρωματικά, στο πλαίσιο ενός υβριδικού οικοσυστήματος ανατροφοδότησης, ενισχύεται η εμπιστοσύνη, καθώς ο φοιτητής μπορεί να διασταυρώσει ή να επεξεργαστεί την ανατροφοδότηση μέσα από έναν ανθρώπινο διάλογο (Misiejuk et al., 2025). Η κριτική για την απομάκρυνση από την σχέση με τον διδάσκοντα είναι έντονη στη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα σε μελέτες που εξετάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία πέραν της απόδοσης. Η ΤΝ τείνει να μετατρέπει την ανατροφοδότηση σε μηχανιστική διαδικασία, απαλλαγμένη από το συγκεκριμένο, το προσωπικό στίγμα, την υποκειμενικότητα και το πάθος του δασκάλου, στοιχεία τα οποία αναγνωρίζονται ως θεμελιώδη στην ακαδημαϊκή μάθηση (Knox, 2020· Selwyn, 2019· Williamson & Eynon, 2020). Αυτή η μετατόπιση εγείρει ερωτήματα σχετικά με το ποια γνωστικά, αξιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της μάθησης προωθούνται και κατά πόσο η πανεπιστημιακή εκπαίδευση παραμένει χώρος καλλιέργειας ανθρωποκεντρικών αξιών, δημιουργίας νοήματος και συγκρότησης υπεύθυνων πολιτών σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο.

Καταληκτικά, παράγοντες, όπως η αντίληψη της αντικειμενικότητας που προσφέρουν τα εργαλεία αξιολόγησης με ΤΝ, η διαφάνεια, η χρηστικότητα και η συναισθηματική επίδραση επηρεάζουν σημαντικά την εμπιστοσύνη των φοιτητών στην ΤΝ. Η θετική πρόσληψη της τεχνητής ανατροφοδότησης συνδέεται συχνά με τη μείωση του άγχους αξιολόγησης, την απουσία πίεσης από τον διδάσκοντα και την αίσθηση ότι παρέχεται "ουδέτερη" και άμεση πληροφόρηση (Lee & Moore, 2024· Usher, 2025). Πέρα, ωστόσο, από την άμεση ικανοποίηση και τα θετικά συναισθήματα, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αντίληψη της ΤΝ από τους φοιτητές ως ένα μηχανιστικό εργαλείο κρίσης και αξιολόγησης. Η έκθεση σε αυτοματοποιημένα μοντέλα κρίσης, όπως οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, οι εφαρμογές πρόσληψης, τα συστήματα εξυπηρέτησης πελατών, διαμορφώνει μια αντίληψη, κατά την οποία η αλγοριθμική αξιολόγηση θεωρείται αναπόφευκτη, φυσική ή ακόμη και επιθυμητή (Κnox, 2020· Williamson & Eynon, 2020). Αυτή η εξοκείωση οδηγεί σε μειωμένη κριτική εγρήγορση και σε παθητική αποδοχή των επιπτώσεων της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αόρατη παρέμβαση: Η αναδιάρθρωση της αξιολόγησης στην εποχή της ΤΝ

Η διάχυση εργαλείων ΤΝ, όπως το ChatGPT, το Claude και το Gemini, έχει με αθόρυβο αλλά ριζικά μετασχηματιστικό τρόπο αναδιαρθρώσει την παραδοσιακή αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η γραπτή εργασία, βασικό όργανο αξιολόγησης γνώσεων και ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τείνει να αποσυνδεθεί από την πνευματική διαδικασία της παραγωγής κειμένου, καθώς όλο και περισσότεροι φοιτητές καταφεύγουν σε εργαλεία ΤΝ όχι απλά για υποστήριξη αλλά για την πλήρη ανάπτυξη του κειμένου (Misiejuk et al., 2025· Usher, 2025). Η συγγραφή της εργασίας μετατρέπεται σε πράξη αυτόματης παραγωγής περιεχομένου: οι φοιτητές δεν μαθαίνουν να γράφουν, αλλά να διαχειρίζονται αλγοριθμικά παραχθέντα κείμενα, επεξεργαζόμενοι τα αποτελέσματα περισσότερο ως καταναλωτές παρά ως δημιουργοί (Lee & Moore, 2024· Roe & Perkins, 2024).

Από την άλλη πλευρά, η αδυναμία εντοπισμού των κειμένων που έχουν παραχθεί ή εν μέρει διαμορφωθεί από ΤΝ αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αδιέξοδα της εποχής. Η χρήση λογισμικού ανίχνευσης ΤΝ δεν έχει αποδειχθεί αξιόπιστη, με πολλές περιπτώσεις ψευδώς θετικών αποτελεσμάτων ελέγχου που ποινικοποιούν αυθεντικές φοιτητικές δημιουργίες ή ψευδώς αρνητικών αποτελεσμάτων που δεν εντοπίζουν εκτενής αλγοριθμική παρέμβαση (Williams, 2024· Zhang et al., 2025). Παράλληλα, οι διδάσκοντες βρίσκονται αντιμέτωποι με μια *παιδαγωγική σιωπή*, στις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει ισχυρή υποψία αξιοποίησης εργαλείων ΤΝ στην υλοποίηση φοιτητικών εργασιών, αλλά όχι τεκμήρια. Το αποτέλεσμα είναι η τελική τους κρίση να βασίζεται στην επίκληση της επιστημονικής τους αυθεντίας ή στην εσκεμμένη αποσιώπηση και αποστασιοποίηση. Η θεσμική αδράνεια ενισχύει τον ανορθολογισμό, καθώς πολλοί αποφεύγουν τη σύγκρουση, ιδίως όταν απουσιάζουν σαφείς κανονισμοί και υποστηρικτικοί μηχανισμοί διαχείρισης των περιστατικών παραβίασης (Zapata et al., 2025· Zawacki-Richter et al., 2024). Το πρόβλημα ωστόσο, δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στη χρήση της ΤΝ από τους φοιτητές. Πρόκειται για μια ηθικά και παιδαγωγικά σύνθετη κατάσταση, στην οποία οι ίδιοι οι μηχανισμοί αξιολόγησης λειτουργούν εργαλειακά και αποξενωτικά. Πολλοί φοιτητές εκλαμβάνουν την εργασία ως τυπική υποχρέωση, ως εμπόδιο ή ως γραφειοκρατικό τεκμήριο προόδου, αλλά όχι ως ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία (Bosch & Kruger, 2024). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ΤΝ δεν χρησιμοποιείται ως μέσο εξαπάτησης, αλλά ως τεχνικό μέσο επιβίωσης και επιτυχίας σε ένα σύστημα που αξιολογεί το προϊόν και όχι τη διαδικασία. Το πρόβλημα μετατοπίζεται από την ηθική του φοιτητή στη νομιμοποίηση μιας αποπροσωποποιημένης, απονοματοδοτημένης αξιολόγησης (Ogunleye et al., 2024· Swiecki et al., 2022· Williamson & Eynon, 2020).

Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος δεν μπορεί να εδράζεται στην καταστολή ή στον αυστηρό αλγοριθμικό έλεγχο. Απαιτείται η υιοθέτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών στρατηγικών που θα επαναφέρουν την προσωπική εμπλοκή και τη δημιουργικότητα, όπως η υιοθέτηση εργασιών με έντονη αναστοχαστική διάσταση, η προφορική εμβάθυνση στο γραπτό δοκίμιο, η αξιολόγηση της διαδικασίας και όχι μόνο του αποτελέσματος, καθώς και ο πειραματισμός με μορφές παραδοτέων που απαιτούν προσωπική εμπλοκή, όπως ημερολόγια μάθησης και μικτά portfolio (Carless & Boud, 2018· Hawkins et al., 2025· Xia et al., 2024· Zhan et al., 2025). Σε όλα τα παραπάνω, η συμμετοχή των φοιτητών στον επανασχεδιασμό της αξιολόγησης αναδεικνύεται ως κρίσιμος άξονας βιώσιμου μετασχηματισμού.

Μετασχηματισμοί στην πρακτική: Από τον άνθρωπο στον αλγόριθμο

Η ραγδαία ενσωμάτωση της ΤΝ στις πρακτικές αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανατρέπει τις καθιερωμένες παιδαγωγικές μορφές, επαναφέροντας τον προβληματισμό για το εάν πρόκειται για εξελικτική συνέχεια ή για ρήξη με τις θεμελιώδεις παραδοσιακές αρχές της αξιολογικής διαδικασίας. Η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση με χρήση ΤΝ επεκτείνουν τις δυνατότητες ταχύτητας, προσαρμογής και αυτοματοποίησης, προσφέροντας φαινομενικά αντικειμενικές μορφές ανατροφοδότησης (Usher, 2025· Xia et al., 2024). Ωστόσο, η αποπροσωποποίηση της ανατροφοδότησης που προκαλείται από τέτοια συστήματα θέτει κρίσιμα ερωτήματα για την παιδαγωγική ποιότητα και τη βιωματική σημασία της αξιολόγησης (Knox, 2020· Lee & Moore, 2024). Η ανθρώπινη ανατροφοδότηση διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως συγκείμενο, φροντίδα και ενσυναίσθηση, στοιχεία δύσκολο να αναπαραχθούν αυθεντικά από αλγόριθμους. Αντίθετα, η ανατροφοδότηση που παράγεται από μοντέλα ΤΝ, είναι γρήγορη και ομοιόμορφη αλλά στερείται παιδαγωγικής πλαισίωσης, ιδίως όταν δεν έχει προηγηθεί εξατομικευμένη εστίαση (Hawkins et al., 2025· Zhan et al., 2025). Σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτει ουσιαστική διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης με ΤΝ, που επιδιώκει την υποστήριξη της μάθησης και της τελικής αξιολόγησης με ΤΝ, η οποία συχνά λειτουργεί εντός συστημάτων αυτόματης βαθμολόγησης χωρίς διαπραγμάτευση ή δυνατότητα σχολιασμού (Misiejuk et al., 2025· Swiecki et al., 2022).

Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται και με τη διάκριση μεταξύ προσαρμοστικής μάθησης, όπου η ΤΝ προσαρμόζει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις ανάγκες του φοιτητή και της ανατροφοδότησης με ΤΝ η οποία συχνά ακολουθεί καθορισμένες αρχιτεκτονικές απόκρισης και ενδέχεται να αγνοεί το γνωστικό επίπεδο, ύψος, ρυθμό και στόχο του εκάστοτε φοιτητή (Kyambade et al., 2025· Zhou et al., 2024). Εργαλεία, όπως το Grammarly, προσφέρουν επιφανειακή βελτίωση της γλωσσικής απόδοσης αλλά δεν εμπλέκονται σε βαθύτερη παιδαγωγική ανατροφοδότηση. Από την άλλη πλευρά, εργαλεία όπως το Gradescope προωθούν την τελική αξιολόγηση μέσω αλγοριθμικής διαχείρισης, προσφέροντας επιφανειακά οφέλη αλλά περιορισμένες δυνατότητες για ποιοτικό εις βάθος σχολιασμό (Zapata et al., 2025). Ακόμη, η χρήση εργαλείων ΤΝ όπως το e-proctoring για επιτήρηση εξετάσεων εισάγει μία λογική ελέγχου, η οποία μετατοπίζει το νόημα της αξιολόγησης από συνεργατική πράξη μάθησης σε νομιμοποίηση της τεχνολογίας (Knox, 2020· Williamson & Eynon, 2020). Το ψηφιακό ίχνος του φοιτητή γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και αξιολόγησης χωρίς αναστοχαστικό διάλογο ή ηθική διαπραγμάτευση.

Αν και η αυτοματοποίηση της ανατροφοδότησης προσφέρει πρακτικά οφέλη (αποσυμφόρηση διδακτικού έργου, γρήγορη απόκριση, ανάλυση μεγάλων όγκων δεδομένων), περιορίζει την εγγενή παιδαγωγική ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Williams, 2024). Ορισμένες προσεγγίσεις επιχειρούν τη συνδυαστική χρήση ανθρώπινης και αλγοριθμικής ανατροφοδότησης σε μικτά πλαίσια ενισχύοντας την αξιοπιστία της διαδικασίας και τη δυνατότητα του φοιτητή να εμπλέκεται αναστοχαστικά (Bosch & Kruger,

2024· Zhang et al., 2025). Σε τέτοια μοντέλα, η ΤΝ υποστηρίζει αλλά δεν υποκαθιστά τον διδάσκοντα, λειτουργώντας ενισχυτικά στην κατανόηση, χωρίς να επιβάλλει αδιαφανείς ή απόλυτες κρίσεις. Η πρακτική της αξιολόγησης δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την ανθρώπινη παρουσία και τη διδασκαλία. Εάν η ΤΝ ενταχθεί χωρίς σχεδιασμό, κινδυνεύει να διαρρήξει τις ηθικές και διαλογικές διαστάσεις της μάθησης και να μετατρέψει την αξιολόγηση από ενσυνείδητη κρίση σε αυτοματοποιημένη αλγοριθμική επεξεργασία.

Παιδαγωγικές και θεσμικές εντάσεις: Από τη σχέση στην επιτήρηση

Η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στην αξιολόγηση επαναπροσδιορίζει βαθιά και το παιδαγωγικό τοπίο του χώρου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκαλώντας μετατοπίσεις όχι μόνο σε πρακτικές τεχνικού χαρακτήρα αλλά και στην φύση της σχέσης των εμπλεκόμενων μερών στην αξιολόγηση. Η μετάβαση από τον ανθρώπινο διάλογο στην ανατροφοδότηση από τεχνολογικά συστήματα αλλοιώνει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, αντικαθιστώντας την ενσώματη και διαλογική αυτή δραστηριότητα, με αυτοματοποιημένες πρακτικές (Κnox, 2020· Misiejuk et al., 2025). Ο ρόλος του διδάσκοντα μεταβάλλεται από "κριτικό συνομιλητή" σε "επόπτη τεχνολογικών συστημάτων", ενώ οι φοιτητές καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα περιβάλλον, στο οποίο ο έλεγχος και η εποπτεία γίνονται αδιαφανείς και πανταχού παρούσες (Williamson & Eynon, 2020· Xia et al., 2024). Το κοινωνικό συμβόλαιο της εκπαίδευσης, το οποίο παραδοσιακά βασιζόταν στην εμπιστοσύνη, την αυθεντικότητα και την αναγνώριση της ατομικότητας του φοιτητή, κλονίζεται από την τεχνοκρατική προσέγγιση που υιοθετεί η ΤΝ, ιδίως όταν εφαρμόζεται χωρίς επαρκή παιδαγωγική θεμελίωση (Ogunleye et al., 2024· Williams, 2024).

Η χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση δεν προκαλεί εντάσεις μόνο σε επίπεδο σχέσεων, αλλά και σε επίπεδο ρόλων και νοημάτων. Η παιδαγωγική σχέση μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα μετασχηματίζεται, καθώς η ανατροφοδότηση μετατοπίζεται από την προσωπική καθοδήγηση στη μηχανική μεσολάβηση. Η αυθεντία του λόγου του διδάσκοντος υπονομεύεται, ενώ ο φοιτητής ενδέχεται να εμπιστεύεται περισσότερο τον αλγόριθμο, καθώς το θεωρεί ουδέτερο και αντικειμενικό μέσο. Εντός αυτού του πλαισίου, η "σχέση" υποκαθίσταται από την "τεχνολογία" και η εμπιστοσύνη από τη λειτουργικότητα (Usher, 2025· Zapata et al., 2025· Zhang et al., 2025). Η αδυναμία πολλών διδασκόντων να ενσωματώσουν την ΤΝ στις πρακτικές τους, εξαιτίας ελλειπών επιμόρφωσης ή έλλειψης τεχνοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, εντείνει την τάση για προσεγγίσεις απόρριψής της. Παράλληλα, η ΤΝ λειτουργεί ως επιταχυντής διεύρυνσης της παιδαγωγικής απόστασης, καθώς διαμορφώνονται χάσματα γενεών φοιτητών και διδασκόντων (Williamson & Eynon, 2020). Η μεταφορά εξουσίας από τον διδάσκοντα στον αλγόριθμο συνοδεύεται συχνά από πολιτισμικά χάσματα και διαγενεακές εντάσεις, καθώς οι εκπαιδευτές συχνά δεν μοιράζονται τον τεχνολογικό ενθουσιασμό των φοιτητών ή αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να ενσωματώσουν την ΤΝ στην παιδαγωγική τους (Ayyoub et al., 2025· Zawacki-Richter et al., 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται ακόμη ένας κρίσιμος αλλά συχνά υποτιμημένος παράγοντας: η άνιση ψηφιακή επάρκεια και η διαφοροποιημένη πρόσβαση των φοιτητών στην ΤΝ (Ayyoub et al., 2025). Η χρήση των εργαλείων ΤΝ απαιτεί δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματοσμού, γλωσσικής ευχέρειας και κριτικής κατανόησης που δεν είναι ισότιμα ανεπτυγμένες στον φοιτητικό πληθυσμό. Η ύπαρξη φοιτητών χωρίς τεχνολογική υποδομή, πρόσβαση σε γρήγορη σύνδεση στο Διαδίκτυο, συνδρομητικές υπηρεσίες ή καθοδήγηση δημιουργεί ανισότητες στις δυνατότητες αξιοποίησης της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Roe & Perkins, 2024). Ειδικότερα, αν η επιμόρφωση αφορά αποκλειστικά τους διδασκόντες παραβλέπει την ανάγκη για καθολική και μαθητοκεντρική τεχνοπαιδαγωγική υποστήριξη (Bosch & Kruger, 2024). Αντί η ΤΝ να λειτουργεί, συνεπώς, ως μέσο ενδυνάμωσης, ενδέχεται

να ενισχύει τις υφιστάμενες μορφές αποκλεισμού, αλλοιώνοντας την διαδικασία της αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει, λοιπόν, να εντάξει την ΤΝ όχι μόνο ως εργαλείο, αλλά ως κοινωνικό δικαίωμα, με έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση, στην ψηφιακή δημοκρατία και στη μείωση των τεχνολογικών ανισοτήτων. Ειδικά στους κλάδους ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, η επιμόρφωση σε θέματα τεχνολογικής και παιδαγωγικής γνώσης παραμένει ελλιπής ή αποσπασματική, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι αμφιβολίες ως προς τη σκοπιμότητα και την ηθική της αξιολόγησης με εργαλεία ΤΝ (Williams, 2024· Zhou et al., 2024).

Η επίδραση της χρήσης ΤΝ στην αξιολόγηση δεν περιορίζεται στους φοιτητές. Πολλοί διδάσκοντες εκφράζουν ανησυχίες για την ποιότητα της επικοινωνίας, την εξαφάνιση της ερμηνευτικής διάστασης της αξιολόγησης, καθώς και για τον ηθικό περιορισμό της αυτονομίας τους στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και ανατροφοδότησης (Hawkins et al., 2025· Williamson & Eynon, 2020). Ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα που υιοθετούν καθολικές στρατηγικές τεχνολογικής ενσωμάτωσης χωρίς επαρκή θεσμική υποστήριξη ή συναίνεση, οι εκπαιδευτές συχνά υιοθετούν αντιστάσεις, παθητικές ή ενεργητικές, προκειμένου να διαφυλάξουν την παιδαγωγική τους ταυτότητα. Για παράδειγμα, η χρήση συστημάτων όπως το e-proctoring, που βασίζονται σε ΤΝ για την επιτήρηση φοιτητών κατά τη διάρκεια εξετάσεων, έχει προκαλέσει έντονη αντίδραση και αίσθηση παραβίασης της ιδιωτικότητας. Οι φοιτητές καταγγέλλουν την εμπειρία ως υπερβολικά τεχνοκρατική και μη διαπραγματεύσιμη, με συνέπεια να αναπτύσσεται δυσπιστία απέναντι στο ίδρυμα και τους διδάσκοντες (Williams, 2024· Williamson & Eynon, 2020). Το πλαίσιο αυτό εδραιώνει μια νέα μορφή απρόσωπης αξιολόγησης, στην οποία η υποκειμενικότητα του φοιτητή εξαφανίζεται πίσω από αριθμούς, μοτίβα και ταξινομήσεις. Η επιτήρηση ως νέα εκπαιδευτική κανονικότητα δεν είναι μόνο τεχνολογικό φαινόμενο αλλά και πολιτισμικό. Εισάγει μια ηθική πειθάρχησης και αδιαπραγμάτευτης συμμόρφωσης, υπονομεύοντας τον διάλογο, την αβεβαιότητα και το "δικαίωμα στο λάθος" που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κnox, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ δεν λειτουργεί ουδέτερα, αλλά ενισχύει μορφές θεσμικού ελέγχου, μετατρέποντας την αξιολόγηση σε μηχανισμό συμμόρφωσης αντί για εργαλείο υποστήριξης της μάθησης.

Ηθικά διλήμματα και πολιτικές στη χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην αξιολόγηση εγείρει ηθικά και πολιτικά διλήμματα που αφορούν τον ίδιο τον πυρήνα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Ζητήματα, όπως η διαφάνεια των αλγορίθμων, οι έμφυτες προκαταλήψεις και η διάχυτη χρήση "μαύρων κουτιών ΤΝ" στην ακαδημαϊκή αξιολόγηση, συνιστούν θεμελιώδεις προκλήσεις που επηρεάζουν τη νομιμοποίηση της διαδικασίας και την αποδοχή της από τους εμπλεκόμενους (Williams, 2024· Xia et al., 2024). Όταν τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) λειτουργούν ως μαύρα αδιαφανή κουτιά χωρίς δημόσιο έλεγχο, τότε υπάρχει κίνδυνος να αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες ή μεροληψίες που ενυπάρχουν στα δεδομένα με τα οποία εκπαιδεύτηκαν (Williamson & Eynon, 2020· Zawacki-Richter et al., 2024). Η διαχείριση προσωπικών δεδομένων φοιτητών, οι οποίοι συχνά δεν έχουν γνώση των όρων συγκατάθεσης, παραβιάζει την εκπαιδευτική ηθική, καθώς η μαζική άντληση και επεξεργασία δεδομένων οδηγεί σε αυτό που αποκαλείται data colonialism, μια νέα μορφή αποικιοκρατίας βασισμένη στην εξαγωγή μαθησιακών συμπεριφορών για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς (Couldry & Mejias, 2019· Knox, 2020). Η αξιολόγηση από εργαλεία ΤΝ συνιστά, με αυτόν τον τρόπο, μια εντατική μορφή ψηφιακής άντλησης προσωπικών δεδομένων και μαθησιακών στάσεων χωρίς μηχανισμούς λογοδοσίας ή δικαιώματα συμμετοχής από την πλευρά των φοιτητών. Ακόμη, η ακαδημαϊκή δεοντολογία τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς η χρήση ΤΝ στην αξιολόγηση

ενδέχεται να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές και γνωστικές ανισότητες. Οι φοιτητές που διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού ή έχουν πρόσβαση σε εργαλεία υποστήριξης ανατροφοδότησης, τείνουν να αποκομίζουν περισσότερο όφελος από τις πλατφόρμες σε σύγκριση με ομοτίμους τους χωρίς παρόμοια υποδομή (Ayyoub et al., 2025· Xia et al., 2024).

Η τεχνοκρατική επιβολή συστημάτων αξιολόγησης που βασίζονται στην ΤΝ εγκλωβίζει την παιδαγωγική πράξη σε μοντέλα πειθάρχησης αλλά και τυποποίησης, περιορίζοντας την ευελιξία, την εξατομίκευση και την αναστοχαστική διάσταση της αξιολόγησης (Swiecki et al., 2022). Η αντικειμενικότητα των αλγορίθμων χρησιμοποιείται ως ρητορικό επιχείρημα, για να αποκλείσει τη κρίση του διδάσκοντα, αφαιρώντας του την παιδαγωγική ευελιξία και το δικαίωμα στην αποτίμηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ αναλαμβάνει λειτουργίες, οι οποίες αλλοιώνουν την ανοικτότητα του ακαδημαϊκού διαλόγου και ενισχύουν μορφές συμμόρφωσης (Williamson & Eynon, 2020). Το ερώτημα δεν είναι μόνο ηθικό αλλά πολιτικό: ποιος ελέγχει την αξιολόγηση, με ποια κριτήρια και σκοπό; Η απουσία συμμετοχικού σχεδιασμού εντείνει το έλλειμμα παιδαγωγικής νομιμοποίησης της ΤΝ (Zapata et al., 2025· Zawacki-Richter et al., 2024). Έτσι, τα ηθικά και πολιτικά διλήμματα που προκύπτουν είναι ουσιώδη και απαιτούν θεσμική και παιδαγωγικά ενσυνείδητη προσέγγιση, προκειμένου να αποφευχθεί η θεσμοθέτηση μιας κυρίαρχης τεχνολογικά και αδιαφανούς πολιτικά εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Προς ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο ανατροφοδότησης με ΤΝ

Η ένταξη της ΤΝ στην αξιολόγηση δεν επιβάλλει απλώς τεχνολογικές προσαρμογές, απαιτεί την υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που επανερμηνεύει την αξιολόγηση ως διαδικασία οικοδόμησης σχέσης εμπιστοσύνης. Το ερώτημα δεν είναι μόνο πώς να αποτραπεί η παραβίαση της ακαδημαϊκής εντιμότητας, αλλά και πώς να σχεδιαστούν μορφές αξιολόγησης που να μη χάνουν τη σημασία τους εντός ενός περιβάλλοντος όπου η παραγωγή περιεχομένου μπορεί να αυτοματοποιηθεί. Μια βασική στρατηγική αποτελεί η συνδυαστική προσέγγιση ανθρώπινης και τεχνητής αξιολόγησης, όπου η ΤΝ δεν λειτουργεί ως αυτόνομος μηχανισμός βαθμολόγησης, αλλά ως ενισχυτικό εργαλείο παιδαγωγικής διάδρασης (Lee, 2023· Usher, 2025). Η τεχνητή ανατροφοδότηση μπορεί να αξιοποιηθεί στο πρώτο στάδιο για την ενίσχυση του γραπτού λόγου ή να προσφέρει οδηγίες βελτίωσης, εφόσον υπόκειται στην κριτική ανάλυση του φοιτητή και δεν λαμβάνεται ως δεσμευτική ή απόλυτη (Hawkins et al., 2025· Zhan et al., 2025). Καίρια παραμένει η ανάπτυξη του γραμματισμού ανατροφοδότησης (Carless & Boud, 2018· Zhan et al., 2025), τόσο στους φοιτητές όσο και στους διδάσκοντες. Η ικανότητα κριτικής ανάγνωσης, αποτίμησης και αξιοποίησης της ανατροφοδότησης δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, ειδικά σε περιβάλλοντα που η ΤΝ αξιοποιείται επιφανειακά. Ο αναστοχαστικός λόγος, η ικανότητα κριτικής μεταγνώσης και η κατανόηση της αξιολόγησης ως συμμετοχικής διαδικασίας καθίστανται αναγκαία παιδαγωγικά εφόδια. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης οφείλει να υπερσχύσει της ποσοτικής μέτρησης. Η αξιοποίηση αφηγήσεων, ερμηνευτικών σχολίων, ημερολογίων μάθησης και πρακτικών που ενισχύουν την διάδραση συμβάλλουν στην αποδόμηση του τεχνοκρατικού περιορισμού και ενισχύουν την προσωπική εμπλοκή του φοιτητή (Misiejuk et al., 2025· Xia et al., 2024).

Η επιμονή σε αλγοριθμικά παραμετροποιημένες μορφές ανατροφοδότησης περιορίζει την παιδαγωγική ευελιξία και περιορίζει τη δυνατότητα των διδασκόντων να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις σύνθετες, εξατομικευμένες και συχνά απρόβλεπτες πτυχές της μάθησης (Swiecki et al., 2022· Williams, 2024). Σε θεσμικό επίπεδο, η επαναθεμελίωση της αξιολόγησης απαιτείται να συνδεθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της ΤΝ και να συνδυάσουν σχετικές δεξιότητες με

παιδαγωγική ευαισθησία (Ayyoub et al., 2025· Kyambade et al., 2025· Zhou et al., 2024). Ακόμη, η διαφάνεια των αλγορίθμων και η δυνατότητα ερμηνείας τους από τους φοιτητές αποτελούν βασική ηθική και παιδαγωγική απαίτηση (Bulut et al., 2024· Williams, 2024). Όπως επισημαίνουν οι Ayyoub et al. (2025), η παιδαγωγική αξιοποίηση των εργαλείων αυτών προϋποθέτει όχι μόνο τεχνική επάρκεια αλλά και βαθιά κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους αλλά και καλλιέργεια ενός νέου γραμματισμού γύρω από την ΤΝ, όπου διδάσκοντες και φοιτητές αποκτούν ικανότητες κριτικής χρήσης και αποτίμησης των εργαλείων ΤΝ. Παράλληλα, σύμφωνα με το πλαίσιο που αναπτύσσουν οι Zhan et al. (2025), οι φοιτητές είναι αναγκαίο να ενισχύσουν την ικανότητά τους να εμπλέκονται ενεργά και αναστοχαστικά στη διαδικασία ανατροφοδότησης που παράγεται ή υποστηρίζεται από την ΤΝ. Η εμπλοκή των φοιτητών στον καθορισμό των κριτηρίων, των μορφών και της φύσης της αξιολόγησης επαναφέρει το αίσθημα του ανήκειν, της φροντίδας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Carless & Boud, 2018· Zapata et al., 2025). Τέλος, θεμελιώδης κρίνεται η στροφή προς συμμετοχικά, συν-σχεδιασμένα και ευέλικτα μοντέλα αξιολόγησης. Πιλοτικές εφαρμογές όπως η συνδυαστική χρήση ΤΝ και προφορικών παρουσιάσεων, τα συνεργατικά portfolio και τα προσωπικά μαθησιακά ημερολόγια, φαντάζουν ως υποσχόμενοι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί για μια μετασχηματιστική αξιολόγηση που δεν φοβάται την ΤΝ, αλλά την ενσωματώνει με κριτικό και δημιουργικό τρόπο (Bosch & Kruger, 2024). Η αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να νοηθεί ως ουδέτερη ή αυτόνομη πράξη αποτίμησης.

Η εκρηκτική αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, είτε ως εργαλείο ενίσχυσης είτε ως μηχανισμός υποκατάστασης, αναδεικνύει τις δομικές ανεπάρκειες των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Το πρόβλημα δεν έγκειται μόνο στη χρήση της από τους φοιτητές ή στην αλγοριθμική αυθαιρεσία, εντοπίζεται, κυρίως, στο γεγονός ότι η αξιολόγηση συνεχίζει να στηρίζεται σε προϋποθέσεις ελέγχου, γραμμικότητας και τεχνοκρατικής προσέγγισης, ασύμβατες με τα νέα παιδαγωγικά και γνωσιακά οικοσυστήματα. Απέναντι σε αυτήν την ανάγκη, η απάντηση δεν μπορεί να είναι απλώς η τεχνική ρύθμιση ή η απαγόρευση. Αντίθετα, απαιτείται η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού προσανατολισμού, όπου η ΤΝ δεν εντάσσεται ως εργαλείο ενίσχυσης της υφιστάμενης αξιολόγησης, αλλά ως αφορμή για ριζική αναθεώρηση των παιδαγωγικών στόχων, των μορφών αξιολόγησης και της σχέσης γνώσης-υποκειμένου. Η ανατροφοδότηση οφείλει να επανανοηματοδοτηθεί ως συν-κατασκευή νοήματος, η οποία ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση, τη μεταγνώση και την εμπιστοσύνη. Για να έχει θέση στην αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί αυτόν τον επαναπροσδιορισμό, συμβάλλοντας σε μορφές μάθησης που αναγνωρίζουν τη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης, της πολυφωνίας και της ερμηνευτικής διάστασης του γνωστικού έργου. Ο μετασχηματισμός αυτός, ωστόσο, δεν είναι μόνο παιδαγωγικός, είναι θεσμικός, πολιτικός και πολιτισμικός. Υπό αυτή την έννοια, η αξιολόγηση δεν αλλάζει, αλλά επαναθεμελιώνεται.

Αναφορές

- Ayyoub, A. M., Khlaif, Z. N., Shamali, M., Abu Eideh, B., Assali, A., Hattab, M. K., Barham, K. A., & Bsharat, T. R. K. (2025). Advancing higher education with GenAI: Factors influencing educator AI literacy. *Frontiers in Education*, 10, 1530721.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bosch, C., & Kruger, D. (2024). AI chatbots as open educational resources: Enhancing student agency and self-directed learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(1), 53-68.
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., Ormerod, C., Fabiyi, D. G., Ivan, R., Walsh, C., Rios, O., Wilson, J., Yildirim-Erbasli, S. N., Wongvorachan, T., Liu, J. X., Tan,

- B., & Morilova, P. (2024). *The rise of artificial intelligence in educational measurement: Opportunities and ethical challenges*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.18900>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Hawkins, B., Taylor-Griffiths, D., & Lodge, J. M. (2025). Summarise, elaborate, try again: Exploring the effect of feedback literacy on AI-enhanced essay writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13.
- Knox, J. (2020). AI and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311.
- Kyambade, M., Namatovu, A., & Ssentumbwe, A. M. (2025). Exploring the evolution of Artificial Intelligence in education: From AI-guided learning to learner-personalized paradigms. *Cogent Education*, 12(1), 2505297.
- Lee, A. V. Y. (2023). Supporting students' generation of feedback in large-scale online course with artificial intelligence-enabled evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101250.
- Lee, S. S. & Moore, R. L. (2024). Harnessing Generative AI (GenAI) for automated feedback in higher education: A systematic review. *Online Learning Journal*, 28(3), 82-104.
- Misiejuk, K., Bastesen, J., & Ershova, T. (2025). How does using generative AI for essay writing impact peer assessment patterns? Insights from early adopters. *Innovations in Education and Teaching International*, 2025, 1-14.
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). Higher education assessment practice in the era of generative AI tools. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 7(1), 46-56.
- Roe, J., & Perkins, M. (2024). *Generative AI in self-directed learning: A scoping review*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.07677>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075.
- Usher, M. (2025). *Generative AI vs. instructor vs. peer assessments: A comparison of grading and feedback in higher education*. *Assessment & evaluation in higher education*. Advance online publication.
- Williams, R. T. (2024). The ethical implications of using generative chatbots in higher education. *Frontiers in Education*, 8, 1331607.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI and education research. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-236.
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 40.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2024). A systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 1-27.
- Zapata, G. C., Cope, B., Kalantzis, M., Tzirides, A. O., Saini, A. K., Sears Smith, D., Whiting, J., Kastania, N. P., Castro, V., Kourkoulou, T., Jones, J. W., & Abrantes da Silva, R. (2025). AI and peer reviews in higher education: Students' multimodal views on benefits, differences and limitations. *Technology, Pedagogy and Education*. 2025, 1-19.
- Zhan, Y., Boud, D., Dawson, P., & Yan, Z. (2025). Generative artificial intelligence as an enabler of student feedback engagement: A framework. *Higher Education Research & Development*, 44(5), 1289-1304.
- Zhou, T., Tondeur, J., & Howard, S. (2025). AI competency frameworks for teachers: A systematic review. *EdMedia+ Innovate Learning*, 636-642.