

Filoloji Alanında Güncel Metodolojik Yaklaşımlar

Editör

Doç. Dr. Bahanur Özkan Bahar

Filoloji Alanında Güncel Metodolojik Yaklaşımlar

Editör

Doç. Dr. Bahanur Özkan Bahar

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editörler
Doç. Dr. Bahanur Özkan Bahar

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Mart, 2026

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-8533-19-9

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskitap@gmail.com



Platanus Publishing®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1..... 5

Patriarkanın Gölgesinde Bir Kadın Hikâyesi: *Leyâl-i İztırâb*'a Feminist

Bir Okuma

Elif Uygur

BÖLÜM 2..... 17

**Artificial Intelligence as a Methodological Tool in Translation Pedagogy:
From Assistive Technology to Research Design**

Fatma Demiray Akbulut



BÖLÜM 1

Patriarkanın Gölgesinde Bir Kadın Hikâyesi: *Leyâl-i İztirâb*'a Feminist Bir Okuma

Elif Uygur¹

Giriş

Ahmed Rasim, yaşadığı dönemde edebiyat ve basın hayatına önemli katkılar sunmuş çok yönlü bir isim olmasına rağmen, edebî üretimi üzerine yapılan değerlendirmelerin sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, çalışmanın ilk aşamasında Ahmed Rasim'in hayatına ve yaşadığı döneme ilişkin temel bilgilerin kısaca sunulması amaçlanmaktadır.

Bir yazarı ve eserlerini sağlıklı biçimde değerlendirebilmek için, onun içinde bulunduğu dönemin toplumsal hayatını ve tarihsel koşullarını göz önünde bulundurmak gerekir. Ahmed Rasim'in yetiştiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasal, toplumsal ve kültürel bakımdan derin dönüşümler yaşadığı bir zaman dilimine karşılık gelir. Abdülaziz devrinde belirginleşen siyasal istikrarsızlıklar ve mali krizler, 1876 sonrasında kısa süren meşrutiyet deneyimi ve II. Abdülhamit döneminde kurumsallaşan istibdat rejimiyle birlikte, toplumsal hayat üzerinde yoğun bir denetim ortamı yaratmıştır. Sansür ve jurnalcılık uygulamaları, yalnızca siyasal alanı değil, gündelik yaşamı ve sosyal ilişkileri de şekillendirmiştir. Bu siyasal atmosferle iç içe geçmiş olan toplum hayatı; büyük ölçüde dinî referanslar ve geleneksel hiyerarşiler çerçevesinde örgütlenmiştir. Mahalle düzeni imam merkezli bir yapı etrafında şekillenmiş; bireylerin davranışları din, gelenek ve ahlâk normları aracılığıyla sürekli gözetim altında tutulmuştur. Aile kurumu ise ataerkil düzenin en belirgin biçimde yeniden üretildiği alanlardan biri olarak ön plana çıkmıştır. Erkek, aile içinde belirleyici ve otorite sahibi bir konumda yer alırken kadın; itaat, mahremiyet ve sessizlik ekseninde tanımlanan bir rol üstlenmiştir. Kadının kamusal alandaki varlığı sınırlı tutulmuş; gündelik hayatı, sosyal ilişkileri ve hareket alanı sıkı kurallarla denetlenmiştir.

Toplumsal hayatın eğlence ve sosyalleşme alanları da bu cinsiyet temelli ayrımı yansıtır. Kahvehaneler ve kamusal eğlence mekânları erkeklere ait alanlar olarak şekillenirken, kadınların sosyal yaşamı büyük ölçüde ev içi toplantılar ve aile çevresiyle sınırlı kalmıştır. Eğitim alanında ise geleneksel kurumlarla modern

¹: Dr., Bağımsız Araştırmacı, 0000-0003-4080-3185

okulların bir arada var olduğu, ancak bu geçişin sınırlı ve sancılı biçimde gerçekleştiği görölmektedir. Bu çok katmanlı yapı, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin gündelik hayatta nasıl olağanlaştırdığını açıkça ortaya koymaktadır (Levend, 1965, s.8-24).

Bu toplumsal ve siyasal yapı içinde yetişen Ahmed Rasim'in hayatı, dönemin tarihsel ve toplumsal dönüşümlerinin bireysel düzeydeki yansımalarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada yazarın biyografisi, bağımsız bir inceleme konusu olarak değil, eserlerinin ortaya çıktığı tarihsel ve toplumsal bağlamı tamamlayıcı bir unsur olarak ele alınmakta olup Ahmed Rasim'in hayatına ilişkin bilgiler Kenan Akyüz'ün değerlendirmeleri esas alınarak aktarılmıştır.

Ahmed Rasim, 1867 yılında İstanbul'da doğmuştur. Küçük yaşta babasını kaybetmesi ve ailesinin içinde bulunduğu ekonomik güçlükler, onun çocukluk ve gençlik yıllarını belirleyen temel etkenler arasında yer alır. Bu zor koşullara rağmen Darüşşafaka'da aldığı eğitim, Ahmed Rasim'in hem entelektüel gelişiminde hem de meslekî yöneliminde belirleyici olmuştur. Okul yıllarında edindiği disiplinli çalışma alışkanlığı ve çok yönlü kültürel birikimi, ilerleyen yıllarda kaleme aldığı yazıların temelini oluşturmuştur. Mezuniyetinin ardından Posta ve Telgraf Nezareti'nde kısa süreli memuriyet görevlerinde bulunmuş; ancak bürokratik hayatla uyum sağlayamaması nedeniyle bu görevlerden ayrılarak geçimini tamamen yazı yoluyla sürdürmeyi tercih etmiştir .

Ahmed Rasim'in asıl etkinliği, gazetecilik ve basın alanında yoğunlaşmıştır. Dönemin önde gelen gazete ve dergilerinde uzun yıllar boyunca aralıksız yazılar yayımlamış; bu yazılarda İstanbul'un gündelik hayatını, toplumsal ilişkilerini, kültürel alışkanlıklarını ve sıradan insanların yaşam pratiklerini ayrıntılı biçimde aktarmıştır. Akyüz'ün de belirttiği üzere Ahmed Rasim, edebî ve fikrî tartışmalardan ziyade, gözleme dayalı anlatımı önceleyen bir yazar olarak öne çıkar. Bu yönüyle eserleri, yalnızca edebî metinler değil, aynı zamanda Osmanlı toplumunun son dönemine ışık tutan önemli sosyal belgeler niteliği taşır. Onun yazılarında bireysel hayatlar, aile ilişkileri, mahalle düzeni, eğlence anlayışı, eğitim ve dinî pratikler iç içe geçmiş bir biçimde sunulur.

Edebiyat hayatında roman ve hikâye türlerinde de ürünler vermiş olan Ahmed Rasim, bu türlerde büyük estetik iddialardan ziyade gündelik hayatın içinden seçilmiş olaylara ve sıradan insanlara odaklanmıştır. Roman ve hikâyelerinde çoğunlukla aile içi ilişkiler, evlilik kurumunun yarattığı gerilimler, ahlâk anlayışı ve toplumsal baskılar belirgin temalar olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte Akyüz, Ahmed Rasim'in asıl başarısının roman ve hikâyelerden çok, deneme, fıkra, hatıra ve musahabe türlerinde ortaya çıktığını vurgular. Bu metinlerde yazar, yaşadığı çevreyi güçlü bir gözlem yeteneğiyle aktarmış; İstanbul'un sosyal dokusunu ayrıntılarıyla yansıtmıştır.

Ahmed Rasim, edebî çevrelerle kurduğu ilişkiler bakımından da dikkat çekici bir konuma sahiptir. Servet-i Fünun döneminde bu çevreyle temas kurmuş olmakla birlikte, estetik ve ideolojik açıdan tam anlamıyla bu topluluğun içinde yer almamış; daha çok bağımsız bir çizgide kalmıştır. Ne tamamen gelenekçi ne de bütünüyle Batılılaşmacı bir tutum benimsemiş; iki eğilim arasında, kendi gözlem ve tecrübelerine dayalı bir anlatı dili geliştirmiştir. Bu durum, onun eserlerinde görülen çelişkili toplumsal yapının ve değer çatışmalarının doğrudan yansımaları olarak okunabilir.

Hayatının son dönemlerinde de yazı faaliyetlerini sürdüren Ahmed Rasim, Cumhuriyet'in ilanından sonra milletvekilliği yapmış; ancak esas kimliği olan yazarlık ve gazetecilikten hiçbir zaman kopmamıştır. 1932 yılında vefat eden yazar, geride Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan bir dönemin gündelik hayatını, zihniyet dünyasını ve toplumsal ilişkilerini yansıtan zengin bir metinler bütünü bırakmıştır (Akyüz, 2014, ss.143-145).

Bu çalışmanın amacı, Ahmed Rasim'in *Leyâl-i İzturâb* adlı eserini feminist edebiyat eleştirisi çerçevesinde ele alarak, metinde temsil edilen kadın deneyiminin hangi toplumsal ve ideolojik koşullar altında şekillendiğini ortaya koymaktır. Yüzeysel bir evlilik çatışması ve bireysel duygusal kırılma anlatısı gibi görünen hikâyeye, derin yapısında patriyarkal değerler sisteminin kadın üzerindeki denetim, gözetim ve baskı mekanizmalarını açık biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, kadın karakterin yaşadığı ızdırabın kişisel bir zaaf ya da ahlâkî bir sorun olarak değil, ataerkil düzenin ürettiği yapısal bir sonuç olarak okunması hedeflenmektedir.

Feminist edebiyat eleştirisi, edebî metinleri yalnızca estetik yapıları üzerinden değil; aynı zamanda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin nasıl kurulduğu, yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı alanlar olarak ele alır. Bu nedenle feminist yaklaşım, kadın deneyiminin metinlerde hangi söylemsel çerçeveler içinde temsil edildiğini sorgularken, ataerkil ideolojinin anlatı yapıları, karakter kurguları ve dil aracılığıyla nasıl işlediğini görünür kılmayı amaçlar. Özellikle Tanzimat sonrası Osmanlı toplumunda kadınların evlilik, namus ve mahremiyet ekseninde tanımlanan sınırlı bir öznel alanına hapsedildiği düşünüldüğünde, *Leyâl-i İzturâb*'ın feminist bir perspektifle yeniden değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, feminist eleştirinin sunduğu kavramsal araçlarla eserdeki evlilik ilişkisini, namus anlayışını, suçluluk ve sessizlik temalarını incelemeyi; kadın karakterin konumlandırılışını patriyarkal ideoloji bağlamında tartışmayı amaçlamaktadır. Böylece *Leyâl-i İzturâb*, yalnızca bireysel bir aşk ya da evlilik trajedisi olarak değil, kadın öznesini sınırlayan toplumsal cinsiyet rejiminin edebî bir yansıması olarak ele alınacaktır.

1.Feminist Eleştiri ve Patriarkal Söylem

İngiliz antropolog ve akademisyen olan Ruth Mace, ataerkilliği biyolojik bir zorunluluk olarak değil, tarihsel ve toplumsal koşulların ürünü olarak ele alır. Mace'e göre göçebe avcı-toplayıcı topluluklarda maddi servetin yok denecek kadar sınırlı olması, kadınların evlilik ilişkilerinde zorlayıcı bağlara hapsolmalarını engellemiştir. Bu toplumlarda kadınlar, mutsuz oldukları birliktelikleri terk edebilmiş; kendi akrabalarıyla ya da farklı topluluklar içinde yaşamlarını sürdürebilmiştir. Çocuk sahibi olmanın kadınlar açısından bazı sınırlayıcı sonuçları olsa da bu durum kadınların bütünüyle bağımlı hale gelmesine yol açmamıştır.

Yerleşik hayata geçişle birlikte tarımın, hayvancılığın ve mülkiyet ilişkilerinin önem kazanması, toplumsal dengeleri belirgin biçimde değiştirmiştir. Toprak ve hayvan gibi maddi kaynakların korunması gereği hem gruplar içi hem de gruplar arası çatışmaları artırmış; bu kaynakların savunulması giderek erkeklerin sorumluluğu olarak görülmüştür. Bu süreçte ekonomik ve askerî güç erkekler etrafında yoğunlaşmış, miras ve soy sistemleri babasoylu biçimde kurumsallaşmıştır. Evlilik ilişkilerinin sözleşmeye dayalı hale gelmesiyle birlikte kadınların yer değiştirme ve boşanma imkânları daralmış; ataerkil düzen toplumsal bir norm olarak pekişmiştir.

Mace, ataerkilliğin her toplumda aynı biçimde işleyen, değişmez bir düzen gibi düşünülmemesi gerektiğini belirtir. Maddi servetin sınırlı olduğu ya da üretimin kadın emeğine daha fazla dayandığı bazı tarım toplumlarında kadınların daha güçlü ve görece özerk konumlar elde edebildiğine dikkat çeker. Anasoylu topluluk örneklerinde mirasın kadınlar üzerinden aktarılması, kadınların aile içindeki pazarlık gücünü artırabilmektedir. Günümüzde eğitim olanaklarının genişlemesi, doğum kontrolüne erişim ve kadınların ekonomik bağımsızlığının artması, ataerkil ilişkilerin sürdürülmesini zorlaştıran etkenler olarak öne çıkar. Buna karşılık kültürel alışkanlıkların ve dinsel kabullerin uzun süreli bir miras gibi işleyebildiğini; bu nedenle ataerkil normların kendiliğinden değil, toplumsal ve siyasal dönüşümlerle aşınabileceğini ifade eder. (Mace, 2022).

Ataerkilliğin tarihsel ve toplumsal koşullar içinde şekillenen bir yapı olarak ele alınması, bu yapının yalnızca maddi ve hukuksal düzenlemelerle değil, kültürel temsiller aracılığıyla da nasıl yeniden üretildiğini sorgulamayı gerekli kılar. Toplumsal cinsiyet ilişkileri dil, anlatı ve temsil biçimleri yoluyla anlam kazanır; bu yönüyle ataerkillik, soyut bir kavram olmaktan ziyade gündelik deneyimler ve toplumsal ilişkiler içinde somutlaşan bir iktidar yapısı olarak görünür hâle gelir. Bu noktada ataerkillik kavramının feminist literatürde hangi içerik ve sınırlar içinde tanımlandığını belirtmek, tartışmanın kavramsal zeminini netleştirmek açısından önem taşımaktadır. Emine Erdoğan, ataerkilliğin feminist literatürdeki yaygın kabul gören tanımını şu şekilde aktarır: "Ataerkilliği

feminist araştırmacılar olarak hepimiz biliyor, onunla yaşıyoruz. Kavram cinsiyet eşitsizliklerine dair tartışmalarımıza hem neden hem de sonuç olarak dahil olurken, çoğunlukla onu ‘erkeğin/erkekliğin/eril olanın kadına/kadınlığa/dişile müdahale edip kontrol uyguladığı, tahakküm kurduğu bir ilişkiler sistemi’ olarak kabul ediyoruz.” (Erdoğan, 2022, s. 27)

Bu tanım, ataerkilliğin yalnızca toplumsal kurumlar ve hukuksal düzenlemeler düzeyinde değil dil, temsil ve anlatı pratikleri aracılığıyla işleyen bir iktidar ilişkisi olarak kavranması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla ataerkil tahakkümün kültürel düzeydeki sürekliliğini tartışmak, bu temsillerin yoğun biçimde üretildiği edebi metinlere yönelmeyi gerekli kılar. Feminist eleştiri, edebi metinleri toplumsal cinsiyetin söylemsel kuruluşu bakımından çözümleyerek, anlatı yapıları içinde yeniden üretilen cinsiyetlendirilmiş hiyerarşileri ve temsil stratejilerini açığa çıkarmayı hedefler. Bu yaklaşımın Türkçe eleştiri geleneğindeki sistemli karşılıklarından biri, Berna Moran’ın feminist eleştiriye ilişkin değerlendirmelerinde izlenebilir.

Berna Moran’a göre feminist eleştiri, 1960’lı yıllarda Batı’da g kazanan feminist hareketle birlikte edebiyat alanında belirginlik kazanmış ve edebi metinlerde kadının temsili ideolojik bir sorun olarak ele almaya başlamıştır. Bu yaklaşım, edebiyatı yalnızca estetik bir üretim alanı olarak değil, ataerkil değerlerin yeniden retildeği bir üstyapı kurumu olarak değerlendirir. Ataerkil toplumlarda erkek egemen değerlerin doğal ve evrenselmiş gibi sunulması, edebiyatın da bu değerleri görünmez biçimde yeniden üretmesine yol açar. Bu nedenle kadın, edebi metinlerde bireysel bir karakter olmanın ötesinde, toplumsal cinsiyet ideolojisi içinde konumlandırılmış bir özne olarak temsil edilir. Özellikle erkek yazarların eserlerinde kadının “evdeki melek” ya da “canavar kadın” gibi karşıt ve kalıplaşmış imgeler aracılığıyla kurgulanması bu ideolojik yapının bir sonucudur. Feminist eleştiri, bu temsil biçimlerinin ardındaki cinsel ideolojiyi açığa çıkarmayı ve kadın karakterlerin ya idealize edilmesini ya da tehdit unsuru olarak sunulmasını eleştirel bir bakışla sorgulamayı amaçlar. Bu yönüyle feminist eleştiri, yalnızca metinlerdeki kadın imgelerini betimlemekle kalmaz; edebiyatın ataerkil düşünceyi nasıl meşrulaştırdığını da görünür kılar (Moran, 2014, s. 249–252).

Bu kuramsal ereve, *Leyâl-i Iztırb*’ta kadın öznenin nasıl konumlandırıldığını ve “ızdırabın” hangi anlatsal ve ideolojik düzeneklerle kurulduğunu incelemeyi mümkün kılar. Aşağıdaki bölümde Ahmed Rasim’in metni, evlilik/namus/şüphe ekseninde işleyen patriyarkal söylemin kadın karakter üzerindeki etkilerini görünür kılacak biçimde feminist bir okuma ile değerlendirilecektir.

2. *Leyâl-i İztırâb*'ın Feminist Okuması

Edebî bir eseri üretildiği toplumsal yapıdan bağımsız düşünmek mümkün değildir. “*Her edebi eser, ait olduğu milletin dünden bugüne getirdiği bir edebî gelenek içinde var olur. Sanatkâr kendisini, doğumundan itibaren bu edebî gelenek içinde bulur. Edebi birikimini, çok büyük ölçüde bu gelenekten temin eder; edebi zevkini de buradan alır.*” (Çetişli, 1998, s.21).

Ahmet Rasim dinin toplum hayatına hâkim olduğu, halk arasında sınıfsal farklılıkların mevcut olduğu gelenekçi bir çevrede yetişmiş realist bir yazardır. Bu toplumsal zemin, onun eserlerinde konu seçimi ve anlatım tutumu üzerinde belirleyici olmuş; gündelik hayatın farklı katmanları, mekânları ve insan tipleri ayrıntılı gözlemlerle metinlere yansıtılmıştır. Mahalle mektepleri, dinî pratikler, çarşı ve pazarlar, eğlence mekânları, mesire alanları ile basın ve edebiyat çevreleri gibi unsurlar, dönemin sosyal yapısını bütüncül biçimde kavramaya imkân veren bir arka plan oluşturur. Yazar, alt, orta ve üst sınıflara mensup bireyleri idealize etmeden, sosyal ilişkiler içindeki konumları, çatışmaları ve ahlaki kırılmalarıyla birlikte ele alarak toplumun gerçekçi bir tasvirini sunar. Bu gerçekçi zemin içinde anlatıcı sesi, kadınlık deneyimini ataerkil normlar çerçevesinde anlamlandırarak okura aktarır; feminist eleştiri açısından bu yönelimi görünür kılan örneklerden biri aşağıdaki alıntıdır:

“*Bakın! Gelecekle ilgili emellerini düşünüyor. Gelecek, heveslerle değil, sağduyu ile düşünülür. Heveslerin ne geçmişi ne geleceği vardır. Sağduyu, iffet, insana*
şimdiyi
düşündürür.”
(Ahmet Rasim, 2004, s. 41)

Kadının “öteki” konumuna itilmesinde dilin etkisi göz ardı edilemez. Dil, çoğu zaman tarafsız bir anlatım aracı gibi görünse de toplumsal cinsiyete ilişkin kabulleri taşır ve gündelik söylem içinde pekiştirir. Bu yolla kadınlık, belirli nitelermeler ve beklentiler üzerinden tanımlanır; “makbul” görülen davranışların sınırları da yine bu dilsel düzlemde çizilir. Dolayısıyla dil, yalnızca gerçekliği aktaran bir araç değil, kadına yüklenen rolleri kuran ve süreklileştiren bir düzenektir. Bu bağlamda *Leyâl-i İztırâb*'da anlatıcının “namus”, “iffet” ve “heves” gibi kavramları nasıl işlevselleştirdiği, kadın öznenin hangi dilsel sınırlar içinde kurulduğunu göstermesi bakımından özellikle dikkat çekicidir. Gülistan'ın annesinin bir kadın olarak ataerkil toplumun bir parçası olduğunu gösteren sözleri de şu şekilde aktarılmaktadır: “*Gençliktir. Bunlar çok sürmez. Benim kızım namus ve onurunu hiçbir zaman ayağı altına almaz. Zaten alacak zaman bırakmam ki ...*” (Ahmet Rasim, 2004, s. 46)

Anlatıcının hemen ardından kurduğu “Bu tuhaf değerlendirme, ahlâk eğitiminin yozlaşması hakkında kısa bir fikir verebilir; ama anlaşılmayan bir nokta var ise, o da annenin bu müsaadeyi nereden bulduğudur.” (Ahmet Rasim,

2004, s. 46) cümlesi, annenin de kadın olması nedeniyle böylesi bir “müsaade” yetkisinin doğal ya da geçerli sayılmadığını düşündürür. Feminist açıdan dikkat çekici olan nokta, ifadenin odağının genç kadının öznel iradesi değil; aile içi denetimin kim tarafından, hangi gerekçelerle ve hangi otorite ilişkileri içinde işletildiği sorusu etrafında kurulmuş olmasıdır. Bu şekilde kadın öznenin arzusu ve tercihi arka plana itilir; tartışma, kadının kararını merkeze almak yerine “kimin izin verme hakkına sahip olduğu” eksenine taşınır.

Fatmagül Berktaş, her toplumun kadınlara ilişkin düşüncesinin ve yazınsal metinlerdeki kadın temsillerinin, kadınlığın doğasına ve işlevine dair ön kabuller tarafından koşullandığını ifade eder. Berktaş’a göre bu ön kabuller hiçbir zaman bütünüyle tutarlı bir çerçeve oluşturmaz. Aksine kadınlık, çoğu zaman birbirini dışlayan niteliklerin aynı anda yüklendiği bir anlam alanında tanımlanır. Bu nedenle kadınlardan hem “iyi” hem “kötü”, hem “kutsal” hem “dünyevi”, hem de “bakire” hem “fahişe” olmaları beklenir; söz konusu ikilikler kadınlığın sınırlarını çelişkili ölçütler üzerinden belirler. Berktaş’ın dikkat çektiği üzere, bu değişken ve çatışmalı beklentilerin içinde görece süreklilik gösteren temel unsur ise kadının tarih boyunca erkeğin karşısında “öteki” konumunda kurulması ve bağımsız bir özne olarak tanınmamasıdır. Bu yaklaşım, kadın öznenin edilgin bir “zemin” ya da “madde” gibi düşünülmesi hâlinde, öznenin kendisini güvenli biçimde inşa etmesinin neden güçleştiğini açıklamak bakımından da işlevsel bir kavramsal çerçeve sunar (Berktaş, 2010, s. 131).

Berktaş’ın işaret ettiği bu çelişkili beklentiler ve kadınlığın “öteki” konumunda kurulması, *Leyâl-i Izırâb*’ın anlatı dünyasında doğrudan söylem düzeyinde de karşılığını bulur. Nitekim anlatıcı, genç bir kızın düşünsel bir derinliğe sahip olabileceği ihtimalini daha baştan geçersizleştirir ve kadınların düşüncesini ev sınırları içinde kalan, dış dünyaya taşımayacak kadar yüzeysel bir alanla özdeşleştirir. “*Düşünmek? Bu yaşta bir kız için ne demektir? Hem, ne düşünebilir? Zaten kadınlarımızın hiçbir düşüncesi ev duvarlarından dışarı yansımaya kadar derin değildir ki onların düşünmelerine bu ad verilebilsin.*” (Ahmet Rasim, 2004, s. 47) Bu ifadeler, kadınların zihinsel kapasitesini küçümseyen bir yargıyı yalnızca bireysel bir kanaat gibi sunmakla kalmaz; aynı zamanda kadın deneyimini “ev duvarları” ile çevrili bir mekâna hapsederek, kamusal alanı düşüncenin ve öznel varoluşun doğal mekânı olarak kurar. Feminist açıdan bakıldığında burada belirleyici olan, kadının yalnızca davranışlarının değil, “düşünme” yetisinin bile meşruiyet dışına itilmesidir. Böylece metin, kadın öznenin iç dünyasını kurmak yerine onu edilgen, sınırlı ve ikincil bir konuma yerleştirerek ataerkil söylemin ideolojik sınırlarını yeniden üretir.

Sevmek, insan doğasının en temel ve en kıymetli duygulanımlarından biridir. Buna karşın ataerkil toplumsal düzende kadınların duygularını açıkça ifade

etmesi, çoğu zaman “doğal” kabul edilse bile belirli sınırlar içinde denetime tabi tutulur. Bu nedenle anlatıda kadının sevgisini görünür kılmaması, masum bir yakınlık ifadesi olarak değil, “zayıflık” kategorisi içinde değerlendirilir. Eserde Gülistan’ın sevgisini ifade ettiği bölümlerin ardından yazılan: “*Ne cesaretle “Seni seviyorum” diye yazmış idi? Bir erkeğe karşı bu kadar zayıflık gösterilebilir?*” söylemi de bu ataerkil bakışın kadın duygusunu sınırlandıran yargılayıcı işleyişini açıkça gösterir. Üstelik anlatıcı, olayları yalnızca aktarmakla yetinmez. Yer yer ahlaki ölçütleri devreye sokarak kadın davranışını “makbuliyet” sınırları içinde tartmaya yönelik bir üslupla konuşur. Böylece metin, kadın öznenin duygusal deneyimini bağımsız bir ifade alanı olarak kurmak yerine, ataerkil değerler üzerinden değerlendiren ve okuru da bu yargılara yaklaştıran bir anlatı dili üretir.

Eserde Gülistan’ın duygusal bir yönelişi ya da küçük bir cesareti, metinde kişisel bir tercih olarak değil, ahlâkî bir riskin başlangıcı gibi çerçevelenir. Metnin anlatım düzlemi, genç kadının attığı her adımı görünmez bir ölçütler sistemine tabi tutar; davranışlar “eğitim”, “terbiye” ve “toplumsal uygunluk” kriterleri üzerinden değerlendirilerek kadın özne giderek daralan bir hareket alanına sıkıştırılır. Bu nedenle Gülistan’ın iç dünyası, heves ile sorumluluk arasında kendi kararını kuran bir öznenin alanı olmaktan çıkarak dışarıdan gözetlenen, sınırlanan ve doğru çizgiye geri çağrılan bir kadınlık performansına dönüşür. Feminist eleştiri açısından bakıldığında bu anlatım tarzı, kadının arzusunu sıradan bir insanî deneyim olarak değil, sürekli denetlenmesi gereken bir sapma ihtimali olarak kodlar; kadın özneyi de tercihlerini belirleyen özerk bir fail olarak değil, sürüklenmeye açık ve bu nedenle kontrol altında tutulması gereken bir konuma yerleştirir.

Ataerkil düzen içinde gerdek gecesi, evliliğin olağan bir aşaması olmaktan çıkar, kadının “makbul” sayılan kadınlık ölçütlerine uygunluğunu sınavan simgesel bir eşliğe dönüşür. Bekâretin namusla özdeşleştirilmesi, kadın bedenini evlilik içi bir denetim nesnesi hâline getirirken, erkek tarafın kuşku ve yargısını da “haklı” gösterebilecek bir meşruiyet alanı üretir. *Leyâl-i Iztrâb*’da da gerdek gecesi, birlikte yaşamın kurulacağı güvenli bir başlangıç değil, kadının değeri ve geçmişi üzerine kurulan sorgulayıcı bakışın yoğunlaştığı bir kırılma noktası olarak belirir. Böylece anlatı, evlilik kurumunu sevgi ve ortaklık üzerinden değil, kadın üzerinde işleyen toplumsal kontrol mekanizmaları üzerinden görünür kılar. Bu kırılma, Şevket’in gerdek gecesinde yaşadığı sarsıntıyı dile getirirken kullandığı ifadelerde açıkça somutlaşır. Şevket’in “Ben fena hâlde aldandım.” sözü meselenin iki kişi arasındaki duygusal bir çatışmadan ziyade, erkeğin kendisini “aldatılmış” saydığı bir onur kaybı üzerinden kurulduğunu gösterir. Bu noktada kadın, evliliğin eşit bir öznesi olarak değil, erkeklik gururunu zedelediği düşünülen bir “sebebe” gibi konumlandırılır.

Gerdek gecesinin ardından Şevket'in zihni, olup biteni anlama çabasına takılıp kalır. İç konuşmasında, yaşananı "Gülistan'ın bir hilesi" ihtimaliyle anlamlandırmaya çalışırken sevdiği kadının kendisini bu duruma sürüklemiş olabileceği kuşkusu "Şimdi ne yapmalı?" sorusunu ısrarla gündemde tutar. Tam bu duraksamanın içindeyken, Gülistan'ın yüzündeki dehşeti fark eder, genç kadın bulunduğu yerden kalkarak konuşmayı kendi lehine çevirmeye değil, olan bitenin ağırlığını Şevket'e teslim etmeye yönelir: "Evet. Şimdi beni ne yapmalı, diye düşünüyorsunuz. Buradan çıkar, olan biteni anlatırsınız ama soyluluğunuz bu gibi olağanüstü durumlarda namus ve onurunu sevgilisi uğruna feda etmiş bir kadına acır!" Bu noktadan sonra anlatı, Gülistan'ın "asıl üzüntüsünü" duygu alanından çıkarıp ahlaki bir muhasebeye bağlar. Bahçenin kapısını açıp "bilmediği bir adamın kucağına atılmış" olmasının hayatına "kirlilecek bir leke" bulaştırdığı vurgulanır; mektup yazması, çağırığı kabul etmesi ve "çılgınca hareketleri" birer birer aklından geçer. Bunlar da "onu (asıl) üzen şeyler" olarak sıralanır (Ahmet Rasim, 2004, s. 65). Böylece sahnenin dramatik gerilimi, iki kişinin ilişkisinden çok, kadının bedeni ve davranışı üzerinde kurulan namus ve onur ölçütlerinin belirlediği bir yargı düzenine yaslanır. Gülistan'ın kendini açıklama imkânı daralırken "ne yapılacağı" sorusu, kadının öznesi olduğu bir karar olmaktan çıkar ve erkeğin vereceği hükmün beklenmesine dönüşür.

Gülistan'ın yaşadığı kırılma, anlatı içinde kısa sürede bir yargı çerçevesine yerleştirilir. Duygusal bir sarsıntı olarak başlayan durum, giderek onun adının nasıl anılacağı meselesine dönüşür. Tam bu noktada Jale Parla'nın "dile düşmek" üzerine yaptığı değerlendirme hatırlanabilir. Parla, kadınlar hakkında "söz çıkması"nın ya da "laf olması"nın erkeklere kıyasla hem daha kolay hem de daha ağır sonuçlar doğurduğunu belirtir. "Dile düşmek" ifadesi, kadın söz konusu olduğunda yalnızca konuşulmak anlamına gelmez. Düşüş, kirlenme ve ahlaki değer kaybı gibi çağrışımlarla birlikte işler. Parla'nın dikkat çektiği bir başka nokta ise kadının çoğu zaman kendi sesiyle değil, onun hakkında kurulan sözle var edilmesidir. Kadın, bu söylem içinde konuşan bir özne olmaktan çok, hakkında konuşulan bir figüre dönüşür. Böylece bireysel deneyim geri plana itilir ve yerine kadının kamusal alanda hangi anlamlarla temsil edileceği sorusu geçer. Gülistan'ın yaşadıklarının hızla "leke" ve "namus" kavramlarıyla çerçevelenmesi de bu sürecin bir göstergesidir. Artık belirleyici olan, onun ne hissettiğinden çok, onun hakkında nasıl konuşulacağıdır. (İrızık & Parla, 2004, s. 7-8). Tam da bu nedenle anlatının sonu, sözün kadın hayatı üzerindeki ağırlığını en uç noktaya taşır. Gülistan'ın kendisini affedemediğini ifade etmesiyle birlikte metin trajik bir sonuca yönelir. Şevket'in pişmanlığı ve duygusal yakınlaşma çabası yaşanan kırılmayı telafi etmeye yetmez. Gülistan'ın ölümü, bireysel bir ruhsal çöküşün ötesinde, kadın öznenin üzerine yüklenen ahlaki anlamları içselleştirmesinin vardığı son noktayı gösterir. Böylece hikâye, uzlaşmayla değil, kadın hakkında kurulan yargının belirlediği bir sonla kapanır.

Sonuç

Kadının toplumdaki yerinin hâlâ tartışıldığı, kadınların fiziksel, psikolojik ve sembolik şiddete maruz kaldığı günümüz dünyasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin tarihsel köklerini görünür kılmak her zamankinden daha büyük bir önem taşımaktadır. Feminist eleştiri, bu eşitsizliğin yalnızca sosyal pratiklerde değil, kültürel metinlerde, anlatılarda ve dilin kendisinde nasıl yeniden üretildiğini gösteren önemli bir yöntem sunar. Osmanlı modernleşmesinin hız kazandığı Tanzimat döneminde kaleme alınan edebî eserler, kadınlık ve erkeklik rollerinin nasıl tanımlandığına, evlilik kurumunun nasıl kurgulandığına ve patriyarkal düzenin hangi yollarla meşrulaştırıldığına dair zengin malzemeler sağlar. Bu dönemde kadın, çoğunlukla mahremiyet, sessizlik ve itaat çerçevesinde konumlandırılırken, kamusal görünürlüğü ve özneleşme imkânları sınırlandırılmıştır. Ahmed Rasim'in *Leyâl-i Iztrâb* adlı uzun hikâyesi de Tanzimat sonrası toplumsal dönüşüm sürecinin kadın üzerindeki baskılarını somutlaştıran bir örnek olarak dikkat çeker. Hikâye yüzeyde bir evlilik çatışması ve duygusal kırılma anlatıyor gibi görünse de derin yapısında kadın karakterin şüphe, namus ve gözetim mekanizmalarıyla çevrelendiği ataerkil bir dünyanın izleri belirgindir. *Leyâl-i Iztrâb* basit bir kadın-erkek ilişkisi ve evlilik çatışması olarak görülse de derin yapısında patriyarkal değerlerin belirlediği bir anlam düzenini yansıtır. Evlilik kurumu, metinde yalnızca iki bireyin birlikteliği değil kadın bedeninin, davranışlarının ve geçmişinin denetlendiği bir alan olarak kurgulanır. Namus ve suçluluk söylemi ile anlatıcının bakış açısı, kadın karakteri sürekli bir ahlaki değerlendirme çerçevesine yerleştirir. Bu bağlamda Gülistan'ın yaşadığı ızdırap ve hazin son, bireysel bir duygusal kırılma değil evlilik ve toplumsal cinsiyet normları üzerinden işleyen bir yapının sonucudur. Anlatı, bu yönüyle, kadın öznenin sınırlandırılmış varoluşunu ve ataerkil düzenin sürekliliğini görünür kılan bir metin olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, K. (2014). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri (1860–1923)*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Berktaş, F. (2010). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çetişli, D. (1998). *Batı edebiyatında edebi akımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdoğan, E. (2022). Ataerkilliğin duygulanımsal mahiyeti üzerine. D. Gülçiçek & E. Erdoğan (Haz.), *Feminist eleştiri: Arayışlar ve müzakereler* (ss. 27–45). İstanbul: Metis Yayınları.
- Levend, A. S. (1965). *Ahmet Rasim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mace, R. (2022). How did the patriarchy start – and will evolution get rid of it? *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-did-the-patriarchy-start-and-will-evolution-get-rid-of-it-189648>
- Moran, B. (2014). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, J., & Irzık, S. (2020). *Kadınlar dile düşünce: Edebiyat ve toplumsal cinsiyet* (7. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Rasim, A. (2004). *Leyâl-i ıztırâb* (Z. Çakılan, Haz.; K. Bek, Red.). İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.



BÖLÜM 2

Artificial Intelligence as a Methodological Tool in Translation Pedagogy: From Assistive Technology to Research Design

Fatma Demiray Akbulut¹

1. Introduction

The question of how artificial intelligence (AI) should be integrated into educational practice has become increasingly important across disciplines. In translation pedagogy, this issue is particularly significant because the field stands at the intersection of language education, professional training, and applied linguistics. The rapid development of AI, especially large language models such as GPT-4, has reshaped both language technologies and translation education (Abu-Rayyash, 2023; Albedah, 2025; Boonmoh & Kulavichian, 2026).

Today, AI tools—from neural machine translation (NMT) systems to generative writing applications—are widely used to provide immediate automated feedback and individualized learning support (Chen, 2024; Gassor, 2024). Although these systems show strong technical performance in handling linguistic structures, effective translation still requires cultural sensitivity and contextual judgment that depend on human expertise (Abu Rayyash, 2023:266). For this reason, translation pedagogy is gradually moving beyond treating AI as a simple assistive tool toward understanding it as a structured component that influences teaching practices and research design (Yuan et al., 2025).

Traditional teacher-centered translation instruction is increasingly viewed as insufficient in responding to both textual complexity and technological change. In response, new frameworks such as the “Teacher-Student-Machine” (T-S-M) model have been proposed (Yang, 2025). Drawing on Descriptive Translation Studies (DTS), this model redefines classroom roles: the teacher acts as a facilitator, the student becomes an active knowledge builder, and AI functions as a collaborative support system (Yang, 2025:13). Rather than focusing only on efficiency, this approach encourages the development of Human-AI Interactive Negotiation Competence (HAINC) and critical thinking skills. Through systematic comparison of their own translations, AI outputs, and authoritative

¹ Assoc. Prof. Dr., Bolu Abant Izzet Baysal University, Faculty of Arts and Sciences, Translation and Interpreting Department, ORCID: 0000-0003-0689-8483

versions, students move from passive receivers of information to active evaluators of translation choices (Wen & Liang, 2024; Yang, 2025:13-15).

The integration of AI also influences research and assessment practices in translation education (Long, 2025:1506). Many contemporary curricula use AI-supported iterative translation tasks and audience-based feedback, sometimes incorporating authentic social media materials to strengthen real-world relevance (Boonmoh & Kulavichian, 2026). From a research perspective, records of student-AI interaction—such as prompts and revision histories—make aspects of the translation process more observable and easier to examine (Yang, 2025:16).

At the same time, this shift requires careful attention to ethical concerns, including data privacy, system bias, and the risk of over-reliance that may weaken independent judgment (Boonmoh & Kulavichian, 2026). Reconsidering translation pedagogy in the AI era therefore involves not only adopting new tools but also redesigning curriculum and assessment practices in ways that make productive use of AI while preserving human creativity and responsibility.

2. Theoretical Framework

2.1. Artificial Intelligence and the Methodological Turn in Translation Pedagogy

Artificial intelligence has become increasingly visible in education, influencing teaching practices, assessment methods, and research directions across disciplines. In translator education, recent developments in large language models such as GPT-4 have significantly affected classroom practices (Abu-Rayyash, 2023:260). Traditional translation instruction, which relied heavily on teacher explanation and manual correction, is now widely considered insufficient for addressing growing textual complexity and rapid technological change. As Yang (2025:15) notes, “traditional translation teaching models are proving inadequate.”

As a result, translation pedagogy is undergoing what can be described as a methodological turn. AI is no longer seen only as a tool for increasing speed, but as a structured component that influences how teaching is organized (Gassor, 2024:353; Yang, 2025:15).

A key example of this shift is the “Teacher-Student-Machine” (T-S-M) model (Yang, 2025:13). In this framework, the teacher acts as a facilitator, the student becomes an active learner, and AI functions as a collaborative support system (Yang, 2025:18). Rather than searching for a single correct version, students are encouraged to compare their own translations with AI outputs and authoritative texts. This process supports the development of Human-AI Interactive

Negotiation Competence (HAINC) and strengthens critical thinking (Gassor, 2024:353; Yang, 2025:16; Wen & Liang, 2024).

This shift also encourages critical engagement with AI instead of passive reliance. Students are asked to evaluate differences between manual drafts, AI-assisted revisions, and final adaptations (Boonmoh & Kulavichian, 2026:197; Long, 2025:1506). Through this structured comparison, learners develop a deeper awareness of linguistic choices and cultural nuances that automated systems may overlook (Abu-Rayyash, 2023:274; Yang, 2025:19).

From a research perspective, the increased use of AI has made aspects of the translation process more observable. Records of prompts, revisions, and interaction histories allow researchers to examine how students make decisions during translation tasks (Yang, 2025:16). These records can also support individualized learning adjustments based on student performance (Chen, 2024:41). In this sense, AI contributes not only to instruction but also to the study of learning processes.

Before defining AI as a methodological instrument, it is important to consider how it is currently used in translation education. Recent developments have expanded the range of available tools—from Computer-Aided Translation (CAT) systems to neural machine translation engines and generative writing tools (Albedah, 2025:247; Chen, 2024; Gassor, 2024:353). These technologies increasingly provide immediate feedback and interactive learning opportunities (Abu-Rayyash, 2023:265; Boonmoh & Kulavichian, 2026:196).

Current practice often follows a collaborative model in which students first produce a manual draft, then revise it with AI support, and finally refine the text independently (Boonmoh & Kulavichian, 2026:198). This structure maintains human judgment at the center while encouraging students to critically assess machine suggestions (Wen & Liang, 2024; Yang, 2025:16).

AI tools are also used to offer individualized support, such as adapting materials to different proficiency levels and providing immediate corrective feedback (Chen, 2024:44; Li, 2023:258). Educational applications, including AI-supported tutors and interactive learning activities, help connect theoretical knowledge with practice (Chien et al., 2025:894; Long, 2025:1511). While these tools are particularly effective in technical translation tasks, they remain limited in literary contexts that require emotional depth and cultural sensitivity (Abu-Rayyash, 2023:260).

Despite these developments, important ethical and practical concerns remain. Researchers warn against system bias, cultural distortion, and excessive reliance that may weaken independent thinking (Albedah, 2025:251; Long, 2025:1506). For this reason, several scholars emphasize the importance of developing AI

literacy among translation students (Abu-Rayyash, 2023:281). A balanced approach—one that integrates technological support without diminishing human judgment—is widely regarded as essential for the future of translation education (Abu-Rayyash, 2023:278; Muñoz-Basols et al., 2023:171).

From this perspective, AI in translation pedagogy should be understood not as a single tool, but as a set of evolving practices that influence how translation is taught, assessed, and studied. The remaining question is whether these practices can be conceptualized as elements of a broader methodological framework rather than simply as technical assistance.

3. From Assistive Technology to Methodological Instrument

The shift from viewing AI as an assistive tool to understanding it as a methodological component may seem subtle, yet it has important consequences for translation education. This reconceptualization moves the focus from what AI can do to how its use shapes the design, implementation, and evaluation of teaching practices.

In earlier stages, digital tools in translation education were mainly associated with productivity. Neural machine translation (NMT), for example, was valued for increasing speed and improving linguistic accuracy (Li et al., 2023:41). Student interaction with AI often centered on post-editing machine-generated drafts, and a significant proportion of trainees relied on MT as a primary drafting aid (Li et al., 2023:41; Tavares et al., 2023:4). More recent approaches, however, treat AI not only as a drafting assistant but as a structured element within instructional design that supports critical reflection and process-oriented learning (Gassor, 2024:353; Long, 2025:1512).

This transition is sometimes described as moving from a “black box” to a “glass door” perspective, where the functioning of AI systems becomes more visible and open to examination (Shantwan & Shantwan, 2025:2). Instead of accepting AI outputs as final products, many curricula now incorporate iterative translation tasks that include an initial human draft, an AI-assisted revision, and a final independently refined version (Boonmoh & Kulavichian, 2026:197). In this structure, students compare their own decisions with AI-generated alternatives and established standards, developing a clearer understanding of translation choices (Boonmoh & Kulavichian, 2026:213; Long, 2025:1506).

AI also plays a growing role in research and assessment design. Studies increasingly use records of student interaction—such as prompt histories, revision patterns, and navigation logs—to examine how translation decisions are made over time (Chien et al., 2025:894; Lim et al., 2024:1309, 1327). These records make aspects of learner thinking more observable and can support adaptive forms of instructional guidance, where feedback is adjusted according

to student performance (Qian et al., 2026). In addition, public feedback mechanisms, including responses gathered through social media platforms, have been incorporated to evaluate how AI-assisted translations function in authentic contexts (Boonmoh & Kulavichian, 2026:197; Zhao, 2024:51).

Reframing AI as a methodological component also requires attention to ethical responsibility and AI literacy. Detecting system bias and cultural distortion becomes part of translation competence. Approaches such as the “Critical Ecological Approach” encourage students to reflect on broader social and ethical implications of human–machine collaboration (Muñoz-Basols et al., 2023:171). In this sense, AI is positioned not as a replacement for human effort, but as a structured medium through which learners develop critical awareness and professional adaptability. Reconceptualizing AI in this way supports more reflective, transparent, and human-centered forms of translation education, where technology assists learning rather than directing it.

4. AI-Supported Research Designs in Translation Education

Research in translation education has long struggled to capture learning processes that are complex, dynamic, and difficult to observe directly. AI offers new possibilities in this regard, provided that its use is guided by clear methodological principles. As AI has become more visible in translation education, it has influenced not only classroom practices but also research design. Beyond teaching, AI-supported systems are increasingly used to assist researchers in managing data, identifying patterns, and organizing complex materials. When embedded within clearly defined research frameworks, such tools can support investigation without altering the fundamental assumptions of educational research.

One area where AI plays a prominent role is data collection. Research in translation education often generates large volumes of learner-produced material, including drafts, revisions, reflections, and process records. AI-supported environments can help collect and store such data systematically by recording learner interactions across tasks and over time (Li, 2025). This makes it possible to move beyond single performance scores and examine broader learning processes (Main, 2025). At this stage, however, AI functions as a support tool: it facilitates access to and organization of data but does not determine what counts as meaningful evidence.

The growing scale of process data—such as revision histories, feedback exchanges, and timing patterns—creates both opportunities and challenges (Lim et al., 2024; Ma et al., 2025). While these materials offer insight into how learners approach translation tasks, their volume requires reliable systems for storage and preparation (Zhao, 2025). AI-based data management tools can assist by

organizing materials, labeling segments, and preparing datasets for later analysis (Saputra et al., 2024).

Methodologically, it is important to distinguish between technical processing and analytical interpretation. AI systems may group revisions by type or identify recurring linguistic features, but such operations must remain guided by clearly formulated research questions (Shantwan & Shantwan, 2025). Categories should emerge from theoretical and conceptual considerations rather than from system defaults or technical convenience (Yaacoub et al., 2025). In this way, data organization supports research aims instead of shaping them.

AI is also used to assist with the classification of large datasets in qualitative, quantitative, and mixed-methods studies (Saputra et al., 2024). While AI tools can help identify recurring features or cluster responses (Zhao, 2025), methodological rigor depends on defining classification criteria independently of automated outputs (Shantwan & Shantwan, 2025).

Finally, metadata annotation—such as marking language, genre, date, and topic—supports reliable storage and retrieval. Transparent documentation of data collection and organization is essential for addressing ethical concerns, including data privacy and system bias. By combining traditional research tools (e.g., questionnaires, reflective reports) with recorded interaction data, researchers can gain a more comprehensive understanding of how AI functions within translation learning contexts.

5. Assessment and Feedback in AI-Mediated Translation Pedagogy

Assessment plays a central role in education, shaping both learner priorities and perceptions of progress. In translation education, where competence involves interconnected linguistic, cultural, and analytical skills, assessment design is especially important.

The integration of artificial intelligence (AI) has contributed to a shift from purely product-based grading toward more formative and process-oriented evaluation models (Li et al., 2023:42; Li, 2023:258). In this context, the teacher is no longer the only source of evaluation. Instead, assessment may function as an ongoing cycle in which human judgment is supported by automated feedback and, in some cases, audience response (Boonmoh & Kulavichian, 2026:196, 211). However, maintaining a balance remains essential so that rapid automated feedback does not overshadow careful human evaluation of creativity and cultural nuance (Abu-Rayyash, 2023; Long, 2025).

Automated metrics continue to be used in AI-supported assessment. Measures such as BLEU (Bilingual Evaluation Understudy), TER (Translation Edit Rate), and METEOR (Metric for Evaluation of Translation with Explicit Ordering)

compare student or machine translations with reference texts and provide numerical indicators of similarity (Abu-Rayyash, 2023:267; Xu, 2024:15). While efficient in identifying lexical and structural alignment, these metrics have limited capacity to evaluate stylistic appropriateness and cultural depth (Albedah, 2025:257).

A widely discussed advantage of AI tools in the classroom is the provision of immediate, individualized feedback, which may reduce anxiety and encourage self-regulated learning (Albedah, 2025:247). Systems such as ChatGPT and AI-based tutoring applications can highlight errors and suggest revisions in real time. In some instructional designs, this feedback is adjusted according to recorded student activity—such as revision patterns or navigation history—to better match learner proficiency levels (Lim et al., 2024:1309). More advanced systems may also provide explanatory comments rather than simple scores, helping students understand why certain choices are evaluated positively or negatively (Latif et al., 2023:1; Li, 2025:233).

To reduce the risks of direct copying and excessive reliance, scholars recommend process-oriented assessment designs (Long, 2025:1512; Yang, 2025). A common approach requires students to submit multiple stages of their work: an initial manual draft, an AI-generated or AI-assisted version, a revised final text, and a reflective commentary (Boonmoh & Kulavichian, 2026; Li et al., 2023). This structure makes learner effort more visible and allows instructors to evaluate how students respond to AI suggestions (Boonmoh & Kulavichian, 2026:210; Ma et al., 2025). Reviewing interaction records—such as prompts and revision decisions—can help identify strengths and weaknesses in Human-AI Interactive Negotiation Competence (Wen & Liang, 2024).

Another development in AI-supported assessment is the inclusion of audience response as an evaluative dimension. Some pedagogical models encourage students to share translations on social media platforms and consider reader feedback as part of the learning process (Boonmoh & Kulavichian, 2026:197). Indicators such as comments and engagement levels may offer insight into communicative effectiveness (Boonmoh & Kulavichian, 2026:204, 211). This approach can help students understand how stylistic choices function in real-world contexts (Boonmoh & Kulavichian, 2026:212), while also raising awareness of genre sensitivity and professional responsibility (Boonmoh & Kulavichian, 2026:213; Muñoz-Basols et al., 2023:171).

At the same time, AI-supported assessment requires careful quality control. Techniques in which advanced language models evaluate other outputs are being explored (Qian et al., 2026:105448). However, such systems may still reflect positional or self-reinforcing biases, making continued human oversight necessary (Qian et al., 2026:105448). To support academic integrity, institutions

increasingly require transparent disclosure of AI use in assessment tasks. While AI offers significant potential for timely and personalized feedback, independent task performance and human evaluation remain important for assessing students' underlying translation competence and professional judgment.

6. Methodological and Ethical Considerations

Any serious discussion of AI in education needs to go beyond practical use. Methodological rigor and ethical responsibility are not optional; they are part of what makes educational work credible and defensible. As AI-supported practices become more common in translation pedagogy and research, questions of validity, responsibility, and interpretive control become harder to ignore. Addressing these issues does not mean rejecting AI. Instead, it requires frameworks that clarify how AI can support educational inquiry without weakening methodological standards. The integration of AI into translation pedagogy requires an important ethical framework to ensure that technological advancements do not compromise academic integrity or human agency.

6.1. Replicability and Research Transparency

Replicability and transparency constitute the cornerstone of academic integrity in the rapidly evolving field of AI and translation pedagogy. Reproducibility is defined as the ability to obtain identical results by employing the same data and methodologies (Goodchild & Li, 2021; Latif et al., 2023). Given that complex neural network architectures can behave inconsistently even when trained on similar datasets, maintaining high standards for transparency is critical for the credibility and generalizability of research findings.

A primary requirement for transparency in the AI era is the explicit disclosure of human-machine collaboration during the research and writing process. Scholars are increasingly expected to provide a Declaration of Generative AI, detailing specifically how tools were used—for instance, to polish language, check grammar, or count frequencies—while affirming that human authors remain fully responsible for the interpretation and conclusions. This methodological positioning aligns with the shift from a "black box" approach to a "glass door" policy, where the underlying logic and reasoning of AI-mediated decisions are made accessible and interpretable to stakeholders (Shantwan & Shantwan, 2025:2).

Furthermore, research transparency is enhanced through the use of structured empirical designs that allow for controlled observation. For example, the use of structured translation prompts categorized by genre (e.g., terminology, cultural, and literary tasks) enables other researchers to replicate performance evaluations of Large Language Models (LLMs) like GPT-4 across diverse linguistic contexts (Abu-Rayyash, 2023:267). Similarly, the inclusion of detailed appendices,

rubrics, and trace data (such as interaction logs and post-editing trajectories) facilitates the replicability of research for both pedagogical and investigative purposes (Lim et al., 2024; Ma et al., 2025; Muñoz-Basols et al., 2023).

Finally, ensuring research transparency involves addressing potential biases in the methodologies themselves. Recent designs utilize LLM-as-a-Judge structures but acknowledge the need to report and mitigate position bias, self-enhancement bias, and verbosity bias to maintain evaluative fairness (Qian et al., 2026). Ultimately, a transparent methodological framework can ensure that the integration of AI supports, rather than undermines, the permanence of human translational expertise.

6.2. Bias, Fairness, and Representation

The integration of artificial intelligence (AI) into translation pedagogy is profoundly influenced by issues of bias and fairness, which arise from the data-driven nature of large language models (LLMs). Algorithmic bias, often rooted in statistical methods, can mislead educators regarding the perceived objectivity of AI tools. Because these systems autonomously may produce content based on training data that may reflect historical inequities, there is an urgent need for robust ethical guidelines to govern their use in educational settings.

Methodologically, the use of AI for quality evaluation—such as the "LLM-as-a-Judge" technique—introduces specific evaluative biases. These include position bias, where the model favors responses based on their placement in a prompt; verbosity bias, which disproportionately rewards longer responses regardless of relevance; and self-enhancement bias, where a model favors content generated by itself or similar architectures (Qian et al., 2026).

Finally, ensuring fairness and representation requires a multifaceted strategy involving bias auditing and human oversight (Yaacoub et al., 2025; Yuan et al., 2025). Educators must implement bias detection systems that scan AI-generated content for stereotypes before it reaches the learner (Yaacoub et al., 2025). By adopting a "human-as-critical-thinkers" model, pedagogy can shift from passive acceptance of machine output to an active, ethical negotiation that prioritizes human discernment and cultural fidelity (Long, 2025:1512).

6.3. Over-Reliance and the Preservation of Human Judgment

The rapid integration of large language models (LLMs) into translator training has raised significant concerns regarding the erosion of learner autonomy through algorithmic dependency and the risk of metacognitive laziness. While students often view these tools as valuable preliminary aids to increase speed, an excessive reliance can lead to a "black box" syndrome, where learners accept machine

recommendations as unquestionable truths, thereby diminishing their critical agency (Shantwan & Shantwan, 2025:5).

Preserving human judgment is essential because AI models, despite their technical proficiency, consistently struggle with the cultural nuances, emotional intricacies, and literary allusions inherent in high-quality translation. Research indicates that students who rely on AI without initial manual attempts often show poorer knowledge retention and struggle to detect machine-generated "hallucinations" or cultural misrepresentations (Riva, 2025:14; Boonmoh & Kulavichian, 2026:213). To prevent AI from becoming a permanent "crutch," educators must distinguish between assistive usage and the total outsourcing of cognitive effort, ensuring that the human translator remains the dominant role in the "contest" between man and machine (Li et al., 2023:42; Riva, 2025:14).

In this framework, students should be trained to use AI outputs merely as reference points for further revision rather than as final products.

Ultimately, the goal of modern translation pedagogy should cultivate AI literacy—a competence that combines the vast technological prowess of machine systems with the irreplaceable human ingenuity required for ethical and nuanced communication. By intentionally designing tasks that require higher-order thinking and reflective reasoning, educators can ensure that AI serves as a methodological instrument for growth rather than a source of intellectual stagnation.

7. Conclusion

This chapter has argued for a reconceptualization of AI in translation pedagogy, shifting the focus from its common treatment as a supportive technology toward its role as a methodological component of educational design and research. When integrated with clear pedagogical intent, AI can contribute to instructional practices that foreground learning processes, encourage reflective engagement, and make learners' decision-making more visible over time

This research has demonstrated that the field is undergoing a significant transition, moving from the conceptualization of AI as a mere assistive technology for productivity to its recognition as a sophisticated methodological instrument that reshapes both pedagogical strategies and research designs. While students increasingly utilize neural machine translation (NMT) to enhance speed, the emergence of the "Teacher-Student-Machine" (T-S-M) model highlights a move toward a dynamic educational ecosystem where AI serves as a strategic collaborator in the construction of knowledge (Yang, 2025:13, 18).

Methodologically, this shift has enabled researchers to externalize and analyse the cognitive mechanisms of translation in unprecedented detail. The ethical

mandates of this transition require a "glass door" policy regarding transparency and accountability (Shantwan & Shantwan, 2025:2). Researchers and students alike must commit to the Declaration of Generative AI, taking full responsibility for the cultural fidelity and ethical integrity of their work while actively mitigating algorithmic bias and hallucinations (Albedah, 2025:268; Qian et al., 2026:105448; Riva, 2025:538).

Viewed from this perspective, AI does not represent a fundamental break from established principles of translation pedagogy or educational sciences. Instead, it extends existing approaches by offering new ways to observe learning processes, organize pedagogical interaction, and support formative development. The educational value of AI lies not in its technical capabilities alone, but in how it is used to structure learning environments, prompt reflection, and support informed decision-making.

The chapter has also emphasized the importance of coherence across pedagogy, assessment, and research. Looking ahead, the continued integration of AI into translation education offers opportunities to refine both pedagogical practice and research design. Further work on process-oriented methodologies, longitudinal perspectives, and applications across diverse learning contexts can deepen understanding of how technology-mediated learning develops over time and how pedagogical design shapes learner engagement.

In sum, approaching AI as a methodological component rather than a purely technical solution allows translation pedagogy to respond to technological change without losing sight of educational values. By maintaining methodological clarity, pedagogical intentionality, and ethical awareness, educators and researchers can integrate AI in ways that support learning and professional development.

References

- Abu-Rayyash, H. (2023). Revolutionizing translator training through human-AI collaboration: Insights and implications from integrating GPT-4. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 10, 259 – 301. <https://doi.org/10.51287/cttl20239>
- Albedah, F. (2025). Artificial Intelligence in Language Education: A Systematic Review of Multilingual Applications, Large Language Models, and Emerging Challenges. *Language Teaching Research Quarterly*, 49, 247-268. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2025.49.13>
- Boonmoh, A. & Kulavichian, I. (2026). Enhancing Thai pre-service teachers' translation skills through AI tools, social media, and public feedback. *International Journal of TESOL Studies*, 8 (2) 195-218. <https://doi.org/10.58304/ijts.250906>
- Chen, X. (2024). Research on the Application of Artificial Intelligence in Translation Courses. *International Journal of Education and Humanities*, 12(1), 41-44. <https://doi.org/10.54097/3c1b8w36>
- Chien, C. C., Chan, H. Y., & Hou, H. T. (2025). Learning by playing with generative AI: design and evaluation of a role-playing educational game with generative AI as scaffolding for instant feedback interaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(4), 894–913. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2338085>
- Gassor, D. R. M. (2024). Artificial intelligence and technology implementation in teaching translation in universities. *Bulletin of the Faculty of Languages & Translation*, 26, 1–28. <https://doi.org/10.21608/bflt.2024.399201>
- Goodchild, M.F., Li, W., 2021. Replication across space and time must be weak in the social and environmental sciences. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118, e2015759118.
- Latif, E., Mai, G., Nyaaba, M., Wu, X., Liu, N., Lu, G., ... & Zhai, X. (2023). Artificial general intelligence (AGI) for education. *arXiv preprint arXiv:2304.12479*, 1, 1-34. <https://arxiv.org/pdf/2304.12479v5>
- Li, F., Cao, Z., & Li, X. (2023). College translation teaching in the era of artificial intelligence: Challenges and solutions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(19), 39-49. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i19.6704>
- Li, Z. (2023, September). Application of Artificial Intelligence Technology in English Translation Skills Training. In *Proceedings of the 2023 4th International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE 2023)* (Vol. 15, p. 258). Springer Nature. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-242-2_32

- Li, Y. (2025, May). Innovation of Artificial Intelligence Empowering Literary Translation Teaching. In *2025 5th International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 231-235). IEEE. <https://doi.org/10.1109/icaie64856.2025.11158614>
- Lim, L., Bannert, M., van der Graaf, J., Fan, Y., Rakovic, M., Singh, S., ... & Gašević, D. (2024). How do students learn with real-time personalized scaffolds?. *British Journal of Educational Technology*, *55*(4), 1309-1327. <https://doi.org/10.1111/bjet.13414>
- Long, Y. (2025). Reimagining Translation Education: Fostering Student Engagement With AI Technologies in Cultural Translation Assessment. *Journal of Language Teaching & Research*, *16*(5). <https://doi.org/10.17507/jltr.1605.07>
- Ma, B., Li, H., Li, G., Chen, L., Tang, C., Xie, Y., ... & Konomi, S. I. (2025). Scaffolding Metacognition in Programming Education: Understanding Student-AI Interactions and Design Implications. *arXiv preprint arXiv:2511.04144*. <https://arxiv.org/pdf/2511.04144v1>
- Main, P. (2025). AI and student assessment. *International Journal of Scientific Research and Analysis*, *16*(2), 1–12. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2025.16.2.2225>
- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A., & Godev, C. (2023). Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence. *Hispania*, *106*(2), 171-194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>
- Qian, K., Liu, S., Li, T., Raković, M., Li, X., Guan, R., ... & Gašević, D. (2026). Towards reliable generative AI-driven scaffolding: Reducing hallucinations and enhancing quality in self-regulated learning support. *Computers & Education*, 105448. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105448>
- Riva, G. (2025). The Architecture of Cognitive Amplification: Enhanced Cognitive Scaffolding as a Resolution to the Comfort-Growth Paradox in Human-AI Cognitive Integration. *arXiv preprint arXiv:2507.19483*. https://doi.org/10.31219/osf.io/4wcdb_v2
- Saputra, I., Kurniawan, A., Yanita, M., Putri, E. Y., & Mahniza, M. (2024). The evolution of educational assessment: How artificial intelligence is shaping the trends and future of learning evaluation. *The Indonesian Journal of Computer Science*, *13*(6). <https://doi.org/10.33022/ijcs.v13i6.4465>
- Shantwan, V. R., & Shantwan, S. V. (2025). From black box to glass door in artificial intelligence for education. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202509.2094.v1>

- Tavares, C., Tallone, L., Oliveira, L., & Ribeiro, S. (2023). The challenges of teaching and assessing technical translation in an era of neural machine translation. *Education Sciences*, 13(6), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci13060541>
- Wen, Q., & Liang, M. (2024). Human-AI Interactive Negotiation Competence: ChatGPT and Foreign Language Education. *Foreign Language Teaching and Research*, 56(02), 286-296+321.
- Xu, Q. (2024). Artificial intelligence technology boosts the construction of intelligent translation teaching mode of English in colleges and universities. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1673>
- Yaacoub, A., Tarnpradab, S., Khumprom, P., Assaghir, Z., Prevost, L., & Da-Rugna, J. (2025). Enhancing AI-Driven Education: Integrating Cognitive Frameworks, Linguistic Feedback Analysis, and Ethical Considerations for Improved Content Generation. *arXiv preprint arXiv:2505.00339*. <https://arxiv.org/pdf/2505.00339v1>
- Yang, J. (2025). A "T-S-M" interactive teaching model for teaching the translation of discourses with Chinese characteristics from report to the 20th National Congress of CPC: A DTS perspective on cultivating knowledge, competence and values. *Studies in English Language Teaching*, 13(4), 13–29. <https://doi.org/10.22158/selt.v13n4p13>
- Yuan, S., Zheng, H., & Lin, J. (2025, May). Innovations and Transformations in English Translation and Interpreting Education in the Age of Artificial Intelligence. In *2025 5th International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 755-759). IEEE. <https://doi.org/10.1109/icaie64856.2025.11158213>
- Zhao, C. (2025). AI-assisted assessment in higher education: A systematic review. *Journal of Educational Technology Innovation*, 6(4), 39–58. <https://doi.org/10.61414/jeti.v6i4.209>