



Eğitimde Kayırmacılık: Bahtiyar Vahabzade'nin Kıymet Poeması Üzerine Sosyolojik Bir Okuma Denemesi

Nepotism in Education: A Sociological Interpretation of Bakhtiyar Vahabzadeh's Poem "Kıymet"

Vusala MUSALI (Sorumlu yazar / Corresponding author)

Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, tezkiresinas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1104-272X

Özet

Eğitim sistemlerinde yaşanan eşitsizlikler ve adaletsizlikler, toplumsal yapıyı derinden etkileyen önemli sorunlardandır. Bu makale, Sovyet dönemi Azerbaycan eğitim sistemindeki kayırma ve iltimas uygulamalarının eğitimdeki adaletsizliklere yol açtığını vurgulayan Bahtiyar Vahabzade'nin (1925-2009) Kıymet adlı poeması (1970) üzerinden bir analiz sunmaktadır. Konunun önemi, Sovyet eğitim sistemindeki yapısal bozulmaların bireyler ve toplum üzerinde yarattığı etkilerin günümüz toplumsal yapılarındaki yansımalarıyla doğrudan ilgilidir. Amaç, şairin eğitimdeki adalet, liyakat ve dürüstlük gibi kavramlarla ilişkilendirdiği toplumsal eleştirilerini incelemek ve bu eleştirilerin sosyolojik kuramlarla nasıl örtüştüğünü göstermektir. Yöntem olarak Lucien Goldmann'ın genetik yapısalcilik yaklaşımı ana kuram olarak benimsenmiş; Pierre Bourdieu'nün sosyal sermaye kavramı, Max Weber'in otorite ve liyakat anlayışları, John Rawls'un adalet teorisi ile Emile Durkheim'in toplumsal düzen ve norm anlayışı ise çalışmada destekleyici kuramlar olarak kullanılmıştır. Bu kuramsal çerçevede şiir, kayırma/iltimas uygulamalarının eğitimde nasıl derin eşitsizliklere yol açtığını ve toplumsal yapıyı nasıl pekiştirdiğini incelemektedir. Bulgular, şiirin kayırma ve iltimasın sadece bireysel hakları değil, aynı zamanda toplumun geleceğini de tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu poemada, B. Vahabzade'nin eğitimde adaletin sağlanmasının toplumsal kalkınma için kritik bir öneme sahip olduğunu vurguladığı ve bireysel hayal kırıklıklarından evrensel bir toplumsal mesaj sunduğu anlaşılmaktadır. Eser, birey ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi anlamak için güçlü bir sosyolojik analiz sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kayırmacılık, liyakat, sosyolojik analiz, Bahtiyar Vahabzade, Sovyet eğitim sistemi

Abstract

Inequalities and injustices in education systems are among the most critical issues that significantly affect the structure of society. This article offers an analysis of *Kıymet* (1970), a poem by Bakhtiyar Vahabzadeh (1925–2009), which highlights the injustices in education caused by nepotism and patronage practices within the Soviet-era Azerbaijani educational

Atf / Citation: Musalı, V. (2025). Eğitimde kayırmacılık: Bahtiyar Vahabzade'nin Kıymet poeması üzerine sosyolojik bir okuma denemesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 25(1), 133-173.
<https://doi.org/10.32449/egetid.1609454>



system. The significance of this topic lies in the structural decline of the Soviet education system and its lasting impact on individuals and society—effects that remain visible in contemporary social frameworks. The study aims to explore the poet's social criticism concerning justice, meritocracy, and integrity in education, and to demonstrate how these critiques align with key sociological theories. Lucien Goldmann's genetic structuralism has been adopted as the main theoretical framework. Supporting theories include Pierre Bourdieu's concept of social capital, Max Weber's views on authority and merit, John Rawls's theory of justice, and Emile Durkheim's understanding of social order and norms. Within this theoretical framework, the poem is analyzed in terms of how favoritism and nepotism lead to deep-seated inequalities in education and reinforce systemic distortions within the social structure. The findings suggest that such practices threaten not only individual rights but also the future of society as a whole. Ultimately, the poem emphasizes the critical role of justice in education for societal development and presents a universal social message rooted in personal disillusionment. The work offers a powerful sociological insight into the dynamic interaction between individual experiences and collective structures.

Keywords: *Favoritism, Meritocracy, Sociological analysis, Bakhtiyar Vahabzadeh, Soviet education system*

Bahtiyar Vahabzade (1925-2009), çağdaş Azerbaycan edebiyatının önde gelen şairlerinden biridir. Şiirlerinde vatanseverlik, millî kimlik ve Türkçülük gibi temel temaları işleyerek toplumsal meselelere derinlikli bir bakış sunmuş; bu konuları ele alış biçimiyle dikkat çekmiştir. Özellikle Sovyetler Birliği döneminde uygulanan baskı ve asimilasyon politikalarına karşı, Azerbaycan halkının kültürel ve millî kimliğini koruması gerektiğini savunmuş ve bu düşüncüyü eserlerine yansıtmıştır. B. Vahabzade, şairliğinin yanı sıra, 1950–1990 yılları arasında Bakü Devlet Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır (Vahabzade, 2015, s.15). Bu uzun akademik kariyeri boyunca, eğitim sistemi ve üniversite hayatında karşılaştığı sorunları yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Elde ettiği gözlemler, özellikle toplumsal eleştiri yönüyle öne çıkan edebî metinlerine ilham kaynağı olmuş; liyakat, adalet, kayırmacılık ve eğitim sistemindeki yapısal aksaklıklar gibi meseleleri eleştirel bir yaklaşımla ele almasına zemin hazırlamıştır.

B. Vahabzade, genellikle bireyin toplumsal bağlam içindeki durumunu sorgularken, bu durumun kişisel kimlik ve değerler üzerindeki etkilerini de irdelemektedir. Toplumsal meseleleri işleyiş tarzı, halkın sesi olma arzusuyla şekillenmiş; bireyin yaşadığı adaletsizlikleri dile getirme yönünde güçlü bir tavır sergilemiştir. Bakü Devlet Üniversitesi'ndeki akademik görev süresi boyunca tanık olduğu adaletsizlikler ve toplumsal çarpıklıklar, onu özellikle “iltimas” kavramı üzerine düşünmeye sevk etmiştir. Bu bağlamda, şairin 1970 yılında kaleme aldığı *Kıymet* poemasında, toplumu derinden yaralayan kayırmacılık sorunu ve bunun bireyler ile toplumsal yapı üzerindeki yıkıcı etkileri güçlü bir eleştirel dille işlenmiştir. Dolayısıyla, B. Vahabzade'nin şairliği yalnızca sanatsal

bir ifade biçimi değil; aynı zamanda toplumsal eleştirinin ve çözüm arayışının bir aracı olarak değerlendirilmelidir.

B. Vahabzade'nin şiirlerinde toplumun aksayan yönlerine dair geliştirdiği eleştirel bakış, çağdaş Azerbaycan edebiyatındaki şiir anlayışının derinlikli yapısını da gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, çağdaş Azerbaycan edebiyatındaki şiir örneklerinin incelenmesine yönelik akademik çalışmaları gözden geçirdiğimizde, sayının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, şiirin çok katmanlı bir yapıya sahip olması ve farklı anlamlara açık bulunması nedeniyle, şiir yorumlamanın düzyazıya kıyasla çok daha zahmetli bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Konuyla ilgili görüşlerini paylaşan Gökhan Tunç, bu zorluğun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Şiirdeki anlam ya da anlamlara ulaşmak, oldukça meşakkatli bir süreci gerektirir. Şiir, kendini kolayca ele vermeyen bir yapıya sahip olduğundan, örnek okurdan dikkat ve sabır ister. Bunun yanı sıra iyi bir şiirin farklı yorumlamalara imkân tanınması, yorumcunun karşılaştığı güçlükleri daha da artırır” (2022, s. 10). Bu değerlendirme, şiir yorumunun neden daha fazla çaba, dikkat ve uzmanlık gerektirdiğini ortaya koyarken; aynı zamanda bu alandaki akademik çalışmaların neden sınırlı kaldığını da açıklamaktadır.

B. Vahabzade'nin hayatı, sanatı, edebî kişiliği ve eserleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Vahabzade, 2015). Prof. Dr. Buludhan Halilov'un monografisinde B. Vahabzade'nin eğitimle ilgili eserleri incelenmiştir (Xəlilov, 2014). Bununla birlikte, şairin *Kıymet* poeması ise bugüne kadar hiçbir araştırmada mercek altına alınmamıştır. Bu çalışmada, B. Vahabzade'nin *Kıymet* adlı poeması, eğitimdeki kayırma gibi adaletsiz uygulamaların toplumsal etkilerini ele alırken beş temel sosyolojik kuramdan yararlanılmaktadır. İlk olarak, Lucien Goldmann'ın genetik yapısalılık yaklaşımı ana kuramsal çerçeve olarak benimsenmiştir. L. Goldmann'a göre, edebî eserler bireylerin içinde yaşadığı toplumsal koşulları ve yapısal sorunları yansıtır; bu bağlamda *Kıymet* poeması, Sovyet döneminde eğitim sisteminde görülen kayırmacı uygulamaların sosyolojik çözümlemesi için uygun bir metin sunmaktadır. Destekleyici kuramlar arasında yer alan Pierre Bourdieu'nün sosyal sermaye kavramı, eğitim aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiğini açıklamakta; P. Bourdieu'nün analizleri, kayırma ve iltimasın bireylerin hak ettikleri başarıyı elde etmelerini engelleyen ve mevcut toplumsal hiyerarşileri pekiştiren yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Max Weber'in otorite ve liyakat anlayışı ise eğitimdeki adaletsiz uygulamaların iktidar ilişkileriyle nasıl bağlantılı olduğunu göstermektedir. M. Weber'in bürokratik yapı ve meşruiyet üzerine geliştirdiği yaklaşımlar, eğitim sistemindeki yapısal eşitsizliklerin kurumsal sürekliliğini analiz etmede temel bir araç sunmaktadır. Bunun yanı sıra, John Rawls'un adalet teorisi, fırsat eşitliğinin ihlali olarak değerlendirilen kayırmacılığın bireysel hakları ve toplumsal refahı nasıl tehdit ettiğini açıklamakta; Emile Durkheim'ın

toplumsal düzen ve norm anlayışı ise, eğitimdeki adaletsizliklerin toplumsal uyum ve kolektif bilinç üzerindeki yıkıcı etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bu kuramsal çerçeve aracılığıyla, *Kıymet* poemasındaki toplumsal eleştiriler ve şairin adalet, dürüstlük ve liyakat temaları etrafında geliştirdiği mesajlar analiz edilmektedir.

Makalede Bahtiyar Vahabzade'nin (1925-2009) *Kıymet* adlı poeması, öğretmen ve şair kimliklerinin kesişiminde şekillenen etik sorumluluklar, değerler ve toplumsal eleştiriler çerçevesinde incelenmiştir¹. Şair; eğitimde adalet, dürüstlük ve vicdan gibi kavramların önemini vurgularken, özellikle kayırmacılığın eğitim sistemi üzerindeki yıkıcı etkilerini eleştirmektedir. Eser, bir öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisi ve toplumsal sorumluluk bilinci üzerinden şekillenirken, adil değerlendirme yapma zorunluluğunun yarattığı içsel çatışmalara dikkat çekmektedir. Makale, ayrıca poemada yer alan metaforlar, semboller ve duygusal derinlik yoluyla, birey ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimlerin nasıl aktarıldığını tartışmaktadır. Bu yönüyle *Kıymet* hem öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine hem de toplumun eğitime bakış açısına dair güçlü bir eleştirel söylem sunmaktadır. Poema, bireysel deneyimlerden yola çıkarak toplumdaki adalet ve eşitlik ilkelerini sorgulayan bir perspektifle ele alınmıştır. İltimasın, liyakati nasıl gölgelediği ve eğitimde çözümünü zor sonuçlara neden olduğu, şiirin ana teması olarak öne çıkmıştır. Şiirde kullanılan dil, ironi ve sembollerle desteklenmiş, özellikle “hak edenin önüne geçen” iltimas anlayışı, eğitim sistemi üzerinden somut bir eleştiriye dönüşmüştür.

1. Edebî ve İdeolojik Bir Tür: Poema

Azerbaycan edebiyatında poema türü, özellikle 20. yüzyılda Sovyetler Birliği'nin etkisiyle öne çıkmış ve geniş bir kabul görmüştür. Sosyalist gerçekçilik anlayışının baskın olduğu bu dönemde poemalar, emekçi sınıfın hayatı, sosyalist düzenin değerleri ve ideolojik mesajlar gibi temaları işleyerek didaktik bir rol üstlenmiştir. Böylece hem sanatsal hem de toplumsal işlevler taşıyarak dönemin edebî ihtiyaçlarına cevap vermiştir. “Ancak günümüz Azerbaycan edebiyatında poema türüne ilgi, önceki dönemlere kıyasla belirgin şekilde azalmıştır” (Akimova, 2014). Poema, genellikle uzun ve anlatı ağırlıklı bir şiir türüdür ve epik, lirik ya da dramatik öğeler içerebilir (Yusifoğlu, 1998, s.45). Olay örgüsüne dayalı yapısı, mitolojik, tarihsel, toplumsal ya da bireysel temaların işlenmesine olanak tanır. Klasik edebiyattaki mesnevi türüne benzer

¹ Makalede yer alan şiirlerin transkripsiyonu sırasında, Ahmet Bican Ercilasun ve Yavuz Akpınar'ın kullandığı yöntem esas alınmıştır. Ercilasun, Azerbaycan'da Latin harfleriyle yayımlanan metinlerde alfabe aktarmasına gerek kalmadığını belirtir ve şiirlerin aktarılmasında kaynak lehçedeki kelimelerin hedef lehçeye taşınırken dikkatli olunması gerektiğini vurgular. Özellikle şiirlerde kelime ve deyimlerin korunmasının lehçeler arasındaki yakınlaşmaya katkı sağlayacağını ifade eder (2011, s. 86-87). Yavuz Akpınar ise “Azerî Edebiyatı Araştırmaları” adlı eserinde, metinlerin ruhunu mümkün olduğunca koruyarak şiirleri transkripsiyon yöntemiyle sunmayı tercih ettiğini açıklar (1994, s. 148; 159; 348; 350 vs.).

şekilde bir hikâye anlatmayı amaçlasa da biçimsel açıdan mesnevilerden ayrılır. Mesnevilerdeki düzenli kafiye sistemi (aa, bb, cc...) poemalarda yerini serbest bir yapıya bırakabilir ve anlatım ön plana çıkar. Her ne kadar mesnevi ve poema türleri uzun anlatıya dayalı olmaları bakımından yüzeysel bir benzerlik taşısa da bu iki tür biçim, içerik ve tarihsel bağlam açısından birbirinden belirgin biçimde ayrılır.

Mesnevi, klasik Doğu edebiyatına özgü olarak beyitlerle yazılan, her beyitin kendi içinde kafiyeleştiği, biçimsel olarak belirli kurallara bağlı; genellikle ahlaki, tasavvufi ya da aşk temaları işleyen bir nazım şeklidir. Poema ise Batı edebiyatı etkisinde şekillenen, serbest yapılı, modern ve bireysel anlatı olanakları sunan uzun şiir türüdür. Sovyet döneminde klasik mesnevilerin neredeyse tamamına “poema” denilmesinin temelinde, türlerin seküler ve evrensel bir tasnife tabi tutulması anlayışı yatmaktadır. Bu yaklaşım, “mesnevi” gibi İslamî ve geleneksel çağrışımlar taşıyan tür adlarının yerine, ideolojik olarak nötr ya da uygun görülen Batılı terimlerin kullanılmasını amaçlamıştır. Ayrıca poema, Sovyetler tarafından güçlü bir propaganda aracı olarak benimsenmiştir; çünkü yazımı görece kolay, mesaj taşıma kapasitesi yüksek ve kitlelere hitap etmeye elverişli bir anlatım biçimiydi. Dolayısıyla mesnevi ve poemayı aynı tür olarak değerlendirmek, bu türlerin tarihsel, kültürel ve işlevsel bağlamlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Bazı eleştirmenler, poemayı manzumelerle karşılaştırmaktadır. Ancak manzumeler genellikle kısa, öğretici ve ahlaki dersler vermek gibi bir işlev üstlenirken, poemalar daha uzun, esnek bir yapıdadır ve geniş bir tematik çerçevede sanatsal bir derinlik sunar. Poema, edebî bir eser olarak estetik bir tatmin sağlarken, aynı zamanda ideolojik ya da toplumsal mesajlar taşıyabilir.

Bahtiyar Vahabzade, poema türünde *Şeb-i Hicran*, *Gülistan*, *İstiklal*, *Ağlar-Güleyen*, *Tezatlar*, *Kıymet*, *Muğam*, *Atılmışlar*, *İki Korku*, *Şehitler*, *Vatan benim*, *ben Vatanım*, *Lenin’le Sohbet*, *Yollar – Oğullar*, *Hayat – Ölüm*, *Amerika Güzeli*, *Merziye*, *Bağışlayın*, *Sehv Olub*, *Liyakat* ve *Gam İçinde Sevinç* gibi eserlere imza atmıştır.

2. Kıymet Poemasının Teması

Poema, serbest ölçüyle yazılmıştır ve belli bir ritmik yapıyı takip etmez. Ancak bazı bölümlerde belirli bir akış ve tekrarlar görülür. Şiirde, öğretmenlik mesleği ve şairlik arasında geçişler yapılarak farklı dil seviyeleri kullanır. Öğretmen kimliği ile daha didaktik, şair kimliğiyle ise daha duygusal ve sanatsal bir dil kullanılır. Eserdeki bu dil değişkenliği şiire zenginlik katar. Ayrıca, şiir boyunca metaforlar, mecazlar ve simgeler kullanılarak derin anlamlar yaratılır. “Sözün gücü”, “gönül kaynağında pişen sözlerim”, “kalem kâğıt üste gezdi, sevindi” gibi ifadelerle dilin sanatsal boyutu vurgulanır.

Kıymet poemasında “kıymet” kelimesi, adaleti, liyakati ve hak edişi simgeleyen çok katmanlı bir metafor olarak kullanılır. Başlık hem bireylerin

toplumda gördüğü “değer” anlamını, hem de eğitimdeki “not” veya “puan” kavramını içerir. Bu bağlamda, başlık ile içerik arasında güçlü bir ilişki vardır. Burada “kıymet”, öğrencilerin notları (puanları) ve başarılarının, adil bir değerlendirme yerine, kayırma ve ayrımcılıkla belirlenmesine gönderme yapar. Şair; bireyin gerçek başarısının değil, güç ve bağlantılarının ödüllendirildiği bir sistemin çarpıklığını eleştirir.

Bu bağlamda, B. Vahabzade’nin *Kıymet* poemasının konusu da eğitimdeki adaletsizlik ve liyakat sorunlarına odaklanır. Poemada, bir öğretmenin kayırmacı tutumuyla bir öğrenciye hak etmediği bir puan vermesi, eğitimdeki eşitsizlikleri ve adaletin ihlali sonucunda ortaya çıkan toplumsal sorunları gözler önüne serer. Bu durum, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal yapının da zarar görmesine yol açar. Eğitimdeki adaletsizlik, bireylerin ahlaki değerlerini çökertir ve toplumsal adalet duygusunun sarsılmasına neden olur.

Poemanın ana teması, eğitim sistemindeki kayırmacılığın, bireylerin yaşamı ve toplumun geleceği üzerindeki yıkıcı etkileridir. Şair, liyakat ve adalet kavramlarını ön plana çıkararak, toplumun değer yargılarının bozulmasına ve hak edenin yerini kayırılanın almasına karşı bir eleştiri sunar. Şiirde işlenen diğer yan temalar; adaletsizlik (hakkı olanın hak ettiği pozisyona gelememesi); toplumsal yozlaşma (iltimasın normalleşmesinin birey ve toplum üzerindeki etkisi); eğitim sistemine güvenin kaybı (liyakatsiz kişilerin eğitim gibi kritik bir alanda görev almasının olumsuz sonuçları); insanın değersizleştirilmesi (çalışkan bireylerin emeğinin yok sayılması ve motivasyonlarının kırılması).

Şair, bireysel bir olay üzerinden genel bir toplumsal eleştiri yapar ve okura şu mesajı iletir: Eğitim sisteminde iltimas gibi adaletsizlikler, sadece bireylerin değil, tüm toplumun geleceğini karartır. Toplumların ilerlemesi için liyakat, adalet ve hakkaniyet temel değerler olarak korunmalıdır.

3. Poemanın Sosyolojik Kuramla İncelenmesi

Lucien Goldmann (1913–1970), edebî eserleri bireysel yaratımdan çok, toplumun kolektif bilinciyle ilişkilendiren yapısalcı bir eleştirmen olarak tanınır. Ona göre edebiyat, yalnızca bireyin iç dünyasını değil, aynı zamanda ait olduğu toplumsal sınıfın ya da grubun dünya görüşünü yansıtan estetik bir yapıdır (Adıgüzel, 2011, s.23). Bu yaklaşım, bireysel yaratıcılığı toplumsal yapıdan koparmadan, eser ile toplum arasında anlamlı bir bağ kurmayı hedefler. L. Goldmann’ın geliştirdiği üç aşamalı çözümleme yöntemi – anlama, anlatı yerlemi ve açıklama – bu bağlamda özellikle önem taşır.

3.1. Anlama Aşaması

3.1.1. Tasvir ve Betimleme

Tasvir; bir edebî eserde, karakterlerin, mekânların, olayların ve duyguların ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, okuyucunun eserdeki öğeleri zihninde canlandırmasına yardımcı olur. Betimleme ise, bir durumu, olayı ya da mekânı daha ayrıntılı bir biçimde anlatma yoluyla okuyucunun o olayı daha yakından

hissetmesini sağlamayı amaçlar. *Kıymet* poemasında öğretmen, şair, öğrenci, iltimasçı, üniversite ve sınav tasvirlerine yer verilmiştir; bu tasvirler üzerinden şiirdeki sosyal eleştirinin nasıl yapılandığını açıklamak mümkündür.

Şiirde, kişi tasvirleri çok katmanlı bir şekilde sunulur. Öğretmen, içsel çatışmalarla mücadele eden, vicdanının yükünü taşıyan başkahraman olarak betimlenir. Şiir hem yapısal hem de tematik açıdan oldukça zengindir. Şair, sınav atmosferini canlı bir tasvirle âdeta somut bir olgu hâline getirirken, farklı öğrenci tiplerini de metaforlar aracılığıyla betimleyerek eleştirir. Poemanın bu bölümünde, sınav üzerine derin bir gözlem yapılır ve öğrencilerin sınav sırasında sergiledikleri çeşitli tavırlar detaylı betimlemelerle sunulur. Şiirin her dizesi hem öğrencilerin kişilik özelliklerini hem de sınav anındaki tutumlarını yansıtan canlı betimlemeler içerirken, öğretmenin bakış açısını da güçlü bir tasvirle ortaya koyar.

Kimi cesaretle çekir bileti,²

Kimi gorha-gorha yanaşır mize.³

Kimi bildiyinden umur giymeti,

Kimi de güvenir mürvetimize.

Kimi nişan alır evvelden sonu,

Dediği metlebi hiss edir, duyur.

Kimi ezberleyib ohuduğunu,

Danışmır,

Ele bil kitab ohuyur (Vahabzade, 2004, s.161).

Poemada şair, farklı öğrenci tiplerini tasvir ederek eğitimdeki adalet, bireysel çaba ve öğrenme yaklaşımları üzerine düşündürür. Cesur ve özgüvenli öğrenci, bilgisine güvenerek sınavı korkusuzca geçerken; kaygılı ve çekingen öğrenci, sınav baskısının yanı sıra, sınavın adil bir şekilde değerlendirileceğine dair duyduğu kuşku nedeniyle tedirginlik yaşar. Emeğine ve bilgisine güvenen öğrenci ise, çalışmasının karşılığını almak isteyen bilinçli bir birey olarak karşımıza çıkar. Buna karşılık, iltimasa güvenen öğrenci, sınav başarısını bilgiye değil, adil olmayan ilişkilere dayandırarak sistemin zaaflarını kullanmaya çalışır. Dikkatli ve bilinçli öğrenci öğrenmeye değer verir; bilgiyi anlamaya ve içselleştirmeye yönelik bir yaklaşım sergiler. Ezberci öğrenci ise, bilgiyi anlamadan tekrar eder ve şair, bu tutumun anlamlı bilgi üretimini engellediğini vurgular. Şairin çizdiği bu tablo, yalnızca bireysel öğrenci profillerini değil, aynı zamanda eğitim sistemindeki adalet sorunlarını da gözler önüne serer.

Poemanın aşağıdaki kısmı sınava gelen bir öğrencinin tasviriyle başlar ve gençliğin enerjisini, sorgulama arzusunu ve henüz olgunlaşmamış fikirlerini betimleyerek, ideal bir öğrenci tipine dair şairin düşüncelerini aktarır. Şiir hem

² Bilet - soru kâğıdı.

³ Miz - masa.

bireysel bir portre çizer hem de eğitim sürecinde kuşaklar arasındaki bağa ve gençliğin potansiyeline dikkat çeker. Şair, sınava gelen “çelimsiz, ucaboy (uzun boylu) oğlan”ı fiziksel ve ruhsal özellikleriyle anlatır:

Gelir, bir çelimsiz, ucaboy oğlan.
Danışır,
İnam var, inam sesinde,
Mesleği görünür bakışlarından,
Yüreği seslenir her kelmesinde
Üzü de tüklüdür... (Vahabzade, 2004, s.163).

Şiirde öğrencinin fiziksel ve ruhsal betimlemesi ayrıntılı bir şekilde sunulur. Öğrenci, uzun boylu, zayıf yapılı ve tüylü yüzlüdür; şişmiş gözleri ise sınav öncesi gece boyunca uyumadığını, büyük bir gayretle çalıştığını gösterir. Bu fiziksel detaylar, öğrencinin azmini ve öğrenme isteğini gözler önüne serer. Ruhsal betimlemede ise öğrencinin sesi ve sözleri, onun kendine olan güvenini ve kararlılığını yansıtır. Şair, bu öğrencide kendi gençliğinin izlerini görür; onun azmini, içtenliğini ve mücadele ruhunu kendi geçmişiyle özdeşleştirir.

Geceni yatmayıp, şişib gözleri.
Menim gençliğimi andırır mene
Esebi görkemi, yanık sözleri...
“-Siz bele dediniz, filankes bele,
Filan âlimlerse... deyir filan cür.

Öğrencinin heyecanı, sorgulayıcı tavrı ve biraz da tedirginliği, şairin kendi gençlik günlerini hatırlamasına neden olur. Bu nostaljik bağ, şairin kuşaklar arasındaki sürekliliğe duyduğu saygıyı ifade eder. Şaire göre öğrencinin fikirleri henüz olgunlaşmamıştır. Ancak bu olgunlaşmamışlık, umut verici ve güzel bir başlangıçtır.

Şair, sınava gelen bir diğer öğrenciyi fiziksel özellikleri üzerinden tanımlayarak, onun içsel hazırlık ve derinlemesine bilgi eksikliğini vurgular; şiirin başında kullanılan “saçları omzunda, mini etekli” ve “gözleri sürmeli” gibi ifadelerle öğrencinin dış görünüşüne özellikle dikkat çeker:

Saçları çiyinde, mini yubkalı⁴,
Gözleri sürmeli birisi geldi.
Bileti çekince deyişdi halı:
-Bilmirem... - deyerek yola düzeldi.
Başının çölünü bezeyince o,
Başının içini bezeyeydi kaş! (Vahabzade, 2004, s.164)

Şair, öğrencinin süslenmesine vurgu yaptıktan sonra, onun bilgisizliğini eleştirir; öğrencinin dış görünüşüne odaklanmasının bilgisini geliştirmekten daha öncelikli hâle gelmesini alaycı bir üslupla tenkit eder.

⁴ Mini yubka - mini etek

Poemada sınava gelen üçüncü öğrenci iltimaslı öğrencidir. L. Goldmann'a göre bireylerin tutumları ve eylemleri, ait oldukları sosyal grubun değerleri ve beklentileriyle şekillenir (Goldmann, 1978, s.31; 90). Burada öğrenci, bireysel yetenek ve bilgi yerine, sosyal çevresinden – yani kayırma ilişkilerinden – aldığı destekle kendini değerli hissetmekte ve bu desteği gizli işaretlerle açığa vurmaktadır. Şairin betimlediği “tanıdıklar aracılığıyla başarı sağlama” durumu, bireyin değil, grubun sosyal sermayesinin birey üzerinde belirleyici olduğu bir durumu yansıtır. Bu da bireysel liyakat yerine sosyal ilişkilerin başarı ölçütü hâline geldiği, dolayısıyla toplumsal yapının adalet ilkesinden sapmaya başladığı bir ortamı işaret eder.

Zenn etme, gesdinden o dönecekdir,
Tutub alimlerin boş damarından,
Elmin yollarında sürünecekdir.
Geçecek belece havayı beş yıl,
Onunçun elm – yük,
Zehmet – ziyandır.
O, elmin yolunda mücahid deyil,
Vurgun yolçuları yamsılayandır (Vahabzade, 2004, s.168).

P. Bourdieu'ye göre bireylerin eğitimdeki başarıları yalnızca bireysel yeteneklerine dayanmaz; aynı zamanda ailelerinden ve sosyal çevrelerinden edindikleri kültürel ve sosyal sermaye de bu başarıda büyük rol oynar. “Âlimlerin boş damarından tutmak” ifadesi, öğrencinin kendi bilgi ve yeteneğiyle değil, eğitim sistemindeki açıkları ve ilişkileri kullanarak ilerlemeye çalıştığını ima eder. Bu bağlamda “damarını bulmak” deyimine atıfta bulunulur. Böylece bireysel emek ve liyakat arka plana itilirken, sosyal ilişkiler ve kayırmacılık ön plana çıkar. Bu durum, P. Bourdieu'nün eğitimde eşitsizliğin yeniden üretildiğine dair görüşleriyle örtüşmektedir: Eğitim sistemi, görünürde adil bir yarış sunarken, aslında var olan toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretir (Bourdieu, 2015, s.44).

Bir diğer kişi tasviri ise, öğretmene iltimas yapan tanıdık (tanış) ve kayırmacılık olgusunun betimlenmesidir. Şair, durumu şu şekilde tasvir eder:

Tanış...
Menim ona çok hörmetim var.
Kâğdın üstünde dayanır kalem.
İtsinmi ortada selam-kelamlar?
Yok! Onun üzünden geçe bilmerem (Vahabzade, 2004, s.168).

Yukarıdaki dizeler öğretmenin bu durumda içine düştüğü etik çıkmazı betimler. *Kıymet* poemasında öğretmenin kayırma nedeniyle başarılı saydığı öğrenci, P. Bourdieu'nün eğitimdeki gizli eşitsizlik mekanizmalarını yansıtır (2015, s.46). Öğrencinin başarısı, sadece bilgiye dayalı değil, sosyal ilişkilerle güçlendirilmiş bir başarıdır. Şair, bu betimleme ile eğitimdeki adaletin nasıl

bozulduğunu ve bireysel yeteneklerin iltimas karşısında nasıl geri planda kaldığını eleştirir.

Şiirin ilerleyen bölümlerinde, kayırma olgusunun nasıl işlediği ayrıntılı bir şekilde betimlenir. Sovyet döneminde, temel ihtiyaçların karşılanması bile iltimas ve ikili ilişkilerin etkisi altında şekillenirken, bu bağlamda kayırma önemli bir rol oynamaktadır (Fitzpatrick, 1999, s.65; Ledeneva, 1998, s.39-40). Örneğin, vatandaşların bireysel inşaat ve onarım faaliyetleri için yasal yollarla malzeme temin etmeleri oldukça zorlu bir süreçti. Eserin kahramanı, öğretmen/şair, kendi evinin inşaatı için gerekli malzemeleri temin etme zorluğu yaşarken, bu sektörde çalışan bir müdüre başvurur. Müdür, şaire yardım eder ve işlerini yoluna koyar. “Bir-iki tahtayla beni aldatan” ifadesi, müdürün şaire küçük bir “iyilik” sunarak onun ahlaki değerlerini ve vicdanını satın almaya çalıştığını, ona bir tür ödün verme fırsatı sunduğunu simgeler. Bu durum, kayırmanın yalnızca maddi değil, aynı zamanda ahlaki bir alışverişe dönüşmesinin izlerini taşır.

Keçen il bağında⁵ ev tikdirirdim,
Arayış düzeltdim,
Erize⁶ verdim.
Olmadı işime bir can yandıran
Ne daş tapa bildim ne tahta-şalban.
Ahır, tanış oldum bir müdürle men,
İşlerim düzeldi sehavetinden.
Düşdüyüm o çetin, o berk ayagda
O, satın almış meni, hiç deme.
Minnetli yahşılık – bir-iki tahta,
Bu gün giymetini gösterir mene.
Men ne bileydim ki hemin bu müdür,
Gesdine duracag haggin bir zaman.
Meni minnetiyle hakdan dönderir,
Bir-iki tahtayla meni aldadan (Vahabzadə, 2004, s.169).

Max Weber’in bürokrasi ve otorite anlayışı, şiirdeki kayırma ve ahlaki değerlerin yozlaşmasına da ışık tutar. M. Weber’e göre, bürokratik yapılar ve yasal-rasyonel otorite, bireylerin resmî süreçleri yönetirken, aynı zamanda toplumsal bağlar ve gayriresmî ilişkiler üzerinden çıkar sağlamalarına zemin hazırlar (Weber, 2012, s.336). Şairin, ev inşaatı için malzeme temin etmek amacıyla müdüre başvurması, M. Weber’in bürokratik sistemin dışındaki sosyal sermayenin etkisini ortaya koyan bir örnek oluşturur. Müdürün, küçük bir “iyilikle” şairin ahlaki değerlerini ve vicdanını satın almaya çalışması, bürokratik yapının sınırlarının, kişisel ilişkilerle nasıl aşılabildiğini gösterir. M. Weber’e

⁵ Bağ - yazlık.

⁶ Ərizə - dilekçe.

göre toplumsal yapılar, başlangıçta ya yasal-rasyonel ya da karizmatik otoriteye dayalı olarak düzenlenebilir. Ancak zamanla bu yapılar, bireylerin kişisel çıkarlarını ön plana çıkaran eğilimleri ve kayırmacılık gibi pratiklerin artması sonucunda, kuruluş amaçlarından saparak yozlaşma eğilimi gösterebilir (Weber, 2012, s.366-337). Şairin, yardım ve iyilikle başlayan ama sonrasında adaletin ve hakların manipülasyonuna dönüşen bu süreç, Weber'in bürokratik yapılar ve toplumsal otoritenin yozlaşması üzerine yaptığı tespitlerle örtüşür. Bu bağlamda, şairin eleştirisi, sadece bireysel bir vicdani sorumlulukla değil, toplumsal yapının bozulmuş meşruiyet sistemlerine de dikkat çeker.

Poemanın ilerleyen dizelerinde, bir öğrencinin bilgi eksikliğine rağmen kayırma yoluyla nasıl geçer not aldığı tasvir edilir. Şair, öğretmeninin adalet ilkesine bağlı kalma çabası ile sosyal çevreden gelen dolaylı baskılar arasındaki gerilimi betimler. Tanıdıklık ilişkisi nedeniyle hak edilmeyen bir başarının sağlanması, toplumsal adalet duygusunun zedelenmesini çarpıcı bir şekilde ortaya koyar. Böylece bireysel etik ile sosyal çevrenin dayattığı çıkar ilişkileri arasındaki çatışma etkili bir biçimde yansıtılır. Max Weber'e göre, bireyler sosyal ilişkiler içinde sadece rasyonel ilkelere değil, aynı zamanda geleneksel, duygusal ve araçsal nedenlere dayanarak da hareket ederler (Weber, 2012, s.132-133). Şiirde öğretmenin karar anı, ideal-rasyonel davranışla (adalet, liyakat) araçsal rasyonalite (toplumsal ilişkileri koruma) arasında sıkışıp kalmasını gösterir.

Şair, öğretmenlerin bizzat uyguladığı bu adaletsizliklerin, eğitimde adaletin çökmesine ve bunun toplumun geleceğini tehdit eden bir sürece dönüşmesine neden olduğunu vurgular. Sovyetler Birliği döneminde kullanılan 5'lik not sistemi, öğrenci performansını değerlendirmenin standart bir yöntemiymiş. 5 "Pekiyi", 4 "İyi", 3 "Orta", 2 "Yetersiz", 1 "Çok Yetersiz" anlamına geliyordu (Mərdanov, 2011, s.45). 5'lik not sisteminde 3 (Orta), asgari yeterlilik göstergesi olarak geçer not sayılırdı. Ancak bu not, iltimaslı öğrencilerin bazı durumlarda haksız şekilde sınıf geçmesi için bir araç olarak da kullanılmıştır. Bu durumu eleştiren "tramvay altında kalan üç" ifadesi halk arasında yaygındı. Bu deyim, notun zorlama bir şekilde verildiğini, yani öğrenci başarı göstermese bile "ezilerek" geçmesini ifade ederdi. Eğitimdeki adaletsizliklere işaret eden bu tür ifadeler, sistemin zayıf taraflarına yönelik toplumsal farkındalığı yansıtmaktadır.

Bu bağlamda, bireysel hataların sistemik sonuçlarını irdeleyen edebî örneklerden biri de Mir Celal'in kaleme aldığı hikâyede karşımıza çıkar. Yazar, bireysel vicdan ile kamusal sorumluluk arasındaki çatışmayı çarpıcı biçimde işler. *Yalan Giymet* (1976) adlı bu hikâyenin başkahramanı, öğretmenlik mesleğini icra eden bir kişidir. Sınav zamanı yakın arkadaşı Müseyib'in oğluna, hak etmediği hâlde en yüksek not olan 5 puanı verir. Bu davranış, dostluk ilişkilerinin mesleki etik ve görev bilincinin önüne geçmesinin bir tezahürü olarak değerlendirilebilir. Olayın ardından evine dönen kahraman uykuya dalar ve rüyasında kendisini savcılığa götürülürken bulur. Mahkemeye çıkarılır ve hâkim

tarafından sert bir şekilde suçlanır. Hâkimin ifadeleri şu şekildedir: “Hazırlıksız bir öğrenciyi başarılı gençler arasında göstermiş olmakla çok ciddi bir hata yaptınız. Yetenekli ve çalışan bir gencin hakkını gasp ettiniz. Bir gence sahte bir not vererek, başka bir gencin eğitim hakkına engel olmuş oldunuz.” (Mir Cälal, 2013b, s.432)

Bu sözler, yalnızca bireysel bir hataya değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bütünlüğünü zedeleyen bir etik ihlale işaret etmektedir. Rüya da geçen mahkeme sahnesi, kahramanın vicdanıyla yüzleştiği sembolik bir anlatım biçimi olarak kurgulanmıştır. Öğretmenin verdiği “yalan kıymet” ile sadece bir öğrencinin değil, potansiyel olarak çalışan ve liyakat sahibi öğrencinin geleceğinin riske atıldığı vurgulanmaktadır.

B. Vahabzade de poemada, “Men onu kesmedim, üç yazdım ona / Bu üçle dağ basdım hakkın bağrına” dizesinde iltimaslı bir öğrenciyi geçiren öğretmenin vicdanını çiğneyerek “üç” notunu verdiğini ifade eder.

Men onu kesmedim,⁷ üç yazdım ona

Bu “üç”le dağ basdım hakkın bağrına.

“Üç”lerle vicdanı veririk bada,

“Üç” - başdan eylemek, “üç” – nâ-tamamlık.

Biz bu “üçler”deki sahtalıkla da

Hakkın, adaletin belini kırdık (Vahabzade, 2004, s.170).

Şair burada, verilen “üç”lerle sahtelik ve yalan başarılarla imkân tanınarak, gerçek adaletin ve hakkın yok edildiğini vurgular. Bu tür sahte başarılar, toplumun temellerini çürütmekte ve doğru ile gerçek başarıyı değersizleştirmektedir. Bu durum, John Rawls’un “adalet” anlayışıyla da örtüşmektedir. Rawls’a göre, adalet yalnızca eşit davranmak değil, hak edene hakkını vermekle mümkündür. (Rawls, 2023, s.314). “Adaletin belini kırmak” ifadesi istiare sanatına dayanır hem bireysel hem de toplumsal düzeyde hak ve doğruluğun ortadan kaldırıldığını güçlü bir şekilde ifade eder.

Aşağıdaki dizelerde “üç” ile geçirilen öğrencilerin ileride doktor ve mühendis gibi toplumu etkileyen mesleklerde görev alacakları ima edilir. Eğitimdeki sahtelik ve yetersizlik, sonunda cinayetlere yol açacaktır. “Yarımçık hekim”, yetersiz bilgiye sahip bir doktoru simgeler ve bu tür doktorların yanlış tedaviler zamansız ölümlere yol açması olasılığına dikkat çeker. Aynı şekilde, “dikildikce sökülün bina”, mühendislerin yaptığı kalitesiz yapıların sonunda çökmesi ve topluma zarar vermeleri anlamına gelir.

Her “üç” - bir yarımçık, kem-savad hekim,

Her “üç” - bir cinayet, vahtsiz bir ölüm.

Her “üç” - balasını itiren ana,

Her “üç” - tikildikce sökülün bina (Vahabzade, 2004, s.170).

⁷ Kəsilmək - dersten, sınavdan kalmak.

Şair, küçük bir adaletsizliğin bile büyük sonuçlara yol açabileceğini de tasvir eder. Şairin, küçük adaletsizliklerin zamanla birikerek büyük toplumsal felaketlere yol açabileceğini dile getirmesi John Rawls'un adalet anlayışıyla da örtüşür. J. Rawls'a göre, toplumda adil eşit fırsatlar sağlanmalı ve liyakat esası gözetilmelidir. Eğitim gibi temel bir alanda yapılan kayırma, yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de fırsat eşitliğini ihlal eder. Bu tür ihlaller, küçük etik sapmalar olarak başlasa da zamanla yapısal eşitsizlikler ve ahlaki çöküntüye neden olur (Rawls, 2023, s.92; 348). Şiirde bu bağlamda anlatılan iltimaslı öğrencinin ileride öğretmen olup yeni nesli eğitmesi, adaletin sadece bugünü değil, geleceği de tehdit ettiğini gözler önüne serer.

Şiirdeki mekân tasvirleri, yalnızca sınavın gerçekleştiği fiziksel alanla sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğretmenin iç dünyasında yaşadığı hesaplaşmayı da yansıtır. Eserde sınav odası, akademik ölçme sürecinin ötesinde, ahlaki bir vicdan muhasebesinin sahnesi olarak sunulur. Şair, Sovyetler Birliği döneminde yaygın biçimde uygulanan sözlü sınav sistemini betimler; öğrenciler sınav kâğıdından (bilet) soru seçer, ardından kısa bir hazırlık sürecinden sonra öğretmene sözlü cevap verir. Bu yöntem, öğrencinin bilgisini doğrudan ortaya koymasına olanak tanırken, aynı zamanda öğretmenin kişisel yargısına açık bir değerlendirme süreci ortaya çıkarır. Şiirde bu sınav, yalnızca akademik başarıyı ölçen bir yöntem değil; adalet, tarafsızlık ve etik sorumlulukların da test edildiği bir platform olarak yorumlanır.

3.1.2. Şiirin İç Çözümlemesi

Bu poema, yalnızca toplumun yapısal problemlerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bireysel iç dünyaların derinliklerini de etkileyici bir biçimde gözler önüne serer. Şiir, B. Vahabzade'nin öğretmen olarak öğrencilerine verdiği emekleri ve eğitimdeki idealini samimi bir şekilde dile getirdiği, didaktik bir metin olarak değerlendirilebilir:

Bir il bu sınıfta
bildiklerimi,
Alışa-alışa danışmışam men.
Onların önünde
Bir çırag kimi
Sözümünden od alıb alışmışam men (Vahabzade, 2004, s.162).

Şair, bir yıl boyunca öğrencilere aktardığı bilgilerin yalnızca ezberlenmiş değil, aynı zamanda içselleştirilmiş olarak geri verilmesini ister. Şiirde, öğretmenin fedakârlığı, idealizmi ve eğitim anlayışı güçlü biçimde yansıtılır. Öğretmenlik, bir “çerağın etrafını aydınlatması” metaforuyla betimlenir; bu metafor, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini derinlemesine ifade eder. Öğretmen, bilgiyi ve bilinci aydınlatıcı bir ışık olarak görür ve bu ışığın öğrenciler tarafından alınarak geleceğe taşınmasını arzular. Geçmişi anlamak,

bugünü sevmek ve geleceği inşa etmek düşüncesi, şairin eğitim felsefesinin özünü oluşturur.

Megsedim bir olub:

Bu teze nesil

Dünene güvensin, bugünü sevsin.

“Özgeni” danmasın,

Ancak, müttesil

Özüne tapınsın,

Özünü sevsin (Vahabzade, 2004, s.162).

Şair, öğretmen karakteri üzerinden bireyin vicdan muhasebesini, içsel çatışmalarını ve ahlaki ikilemlerini okuyucuya aktarır. Şiirin merkezinde yer alan öğretmen, yalnızca sosyal sistemin dayattığı yozlaşmaya karşı savaşmakla kalmaz, aynı zamanda kendi iç dünyasında da sürekli bir muhasebe hâlidir. Verdiği her karar, özellikle adaletsizlik ve dürüstlük arasında yaşadığı tereddütler, onun ruhsal gelgitlerini ve vicdan azabını açıkça ortaya koyar.

Kıymet poeması, sadece dışsal bir olay örgüsünü değil, bireyin iç dünyasındaki karmaşayı, değerler sisteminin yıpranmasını ve ruhsal çözülüşü de güçlü bir şekilde tasvir eder. Şair, iç çözümleme tekniğini kullanarak, öğretmenin bireysel trajedisini ve içsel çatışmalarını derinlemesine işler. Şiir, bireysel ve toplumsal düzeydeki bu karmaşanın etkileyici bir yansıması olarak hem bireysel vicdanın hem de toplumsal yapının çürümüşlüğüne gözler önüne serer.

3.1.3. Bilinç Akımı

Bilinç akımı, bir karakterin düşünce ve duygularının, kesintisiz bir şekilde, dış dünyadan bağımsız olarak akışkan bir biçimde aktarıldığı bir tekniktir (Adıgüzel, 2011, s.34). Bu teknikte, karakterin iç dünyası, hatıraları, bilinçaltındaki imgeler ve anlık duygusal durumlar ön plana çıkar, dış dünyanın etkisi ise ikincil planda kalır. Şiirde, bilinç akımının izleri belirgin bir şekilde görülmektedir. Şiir, öğretmenlik ve şairlik arasındaki ilişkiyi, bir bireyin içsel yolculuğunu ve düşündüğü fikirleri anlatırken, bu düşünceler düzenli bir mantığa bağlı olmadan, daha çok bir düşünsel akış gibi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, öğrenciyle ilişkisini sorgularken, aynı zamanda şairlik ve öğreticilik arasındaki anlam farklarını ve kişisel çatışmalarını düşünmektedir. Bu içsel diyalog, bilinçaltındaki bir devinimin yansımasıdır.

Poemanın ilerleyen dizelerinde de şair, öğretmenin kayırma nedeniyle hak etmeyen bir öğrenciyi geçirmesinin sonuçlarını ve bunun vicdanındaki çatışmayı etkileyici bir biçimde dile getirir. “Men onu kesmedim, kese bilmedim” dizesi, öğretmenin aslında bu öğrenciyi geçirmemesi gerektiğini düşündüğünü ancak iltimas ve toplumsal baskı yüzünden vicdanının bu yanlış eyleme boyun eğdiğini gösterir.

Men onu kesmedim, kese bilmedim

Kesib vicdanımı “üç” yazdım, bu an

Vicdanım gışgırdı,

Ona -"Sus!"-dedim! (Vahabzade, 2004, s.170)

Öğretmenin vicdanı ile yapması gereken şey arasında sıkışmışlık ve zorlanmışlık durumunu çok iyi bir şekilde yansıtır. Öğrenciye puan verme eylemi, dışarıdan bakıldığında sıradan bir işlem gibi görünebilir, ancak öğretmen için bu, vicdanını kıran bir eyleme dönüşür.

Elim yazdısa da, "yoh" dedi könlüm,

Gelemin altında inledi könlüm (Vahabzade, 2004, 171).

Vicdanın bağırması, öğretmenin içinde bu eyleme karşı duyduğu derin rahatsızlığı simgeler. Ancak sonunda "sus" diyerek vicdanını susturması, toplumsal baskıların ve iltimasın ne kadar güçlü olduğunu gösterir. Şair, teşhis sanatını kullanarak öğrencinin "zaferi" karşısında hakkın ağladığını, hakkın "anasını ağlattığını" ve "sinesinin dağlandığını" dile getirir.

Oğlan güle-güle çıktı gapıdan.

Güldü, sinesini dağladıb hakkın,

Güldü, anasını ağladıb hakkın.

Bu gülüş düzlüyün sapını kırdı,

Onun gülüşünde hakk ağlayırdı (Vahabzade, 2004, s.170).

"O isteğine ulaştı... / Peki ya ben?" dizesinde öğrencinin kayırmayla amacına ulaşması, şairi bir içsel sorgulamaya iter. Öğrencinin hedefe ulaşması bir zafer gibi görünse de şairin kendi düşüşünü ve vicdanının çökmüş halini sorgulamasına neden olur. Öğrenci isteğine ulaşırken, şairin vicdanı ve haklılık duygusu ağır bir yük altına girer.

O çatdı gesdine⁸... Dikeldi...

Bes men?

İndi men eyilib döndüm yumağa.

Demek, şirnikdirdim⁹ onu indiden,

Özgenin hakkını oğurlamağa¹⁰...(Vahabzade, 2004, s.170)

"Şimdi ben eğilip döndüm yumağa" dizesinde, şair kendini küçülmüş ve yenik hisseder; vicdanı onu adeta küçültüp yok etmiştir. Buradaki "yumağa dönmek" ifadesi, mecazi olarak küçülmeyi, içe kapanmayı ve kendi benliğinden uzaklaşmayı simgeler. Şair, yapmak zorunda kaldığı haksızlık nedeniyle kendi değerlerinden ödün verir ve öğrenciye sağlanan iltimasın, onu insani ve ahlaki anlamda nasıl küçülttüğünü acı bir şekilde fark eder.

Kayıрма nedeniyle hakkaniyet duygusunu çiğneyen öğretmen, toplumsal suçluluğunun farkındadır. "Özgenin hakkını oğurlamak", başkalarının haklarını çalmak ve gerçekten hak edenin hakkını gasbetmek anlamına gelir. Şair burada,

⁸ Qəsd - amaç.

⁹ Şirnikdirmək - heveslendirmek.

¹⁰ Oğurlamak - çalmak.

hak etmeyen ya da gerçekten hak sahibi olmayan birinin, hakka ulaşmasının, en büyük haksızlığa sebebiyet vereceğini, toplumun dengesinin bozulacağını dile getirir.

En büyük haksızlık töredecektir,

Hakkı olmayanın hakka çatması (Vahabzade, 2004, s.170).

Şiirin vicdan temalı kısmı, E. Durkheim'ın *Ahlak Eğitimi* adlı eserindeki önemli bir kuramı yansıtmaktadır. E. Durkheim, ahlaki değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi gerektiğini ve bunun toplumdan gelen baskılarla şekillendiğini belirtir. Ona göre, toplumun dayattığı değerler zayıfladığında bireylerin vicdanı bozulur, içsel çatışmalar ve ahlaki sapmalar başlar. Şair, vicdanını ezme ve adaletin yok sayılması temalarını işlerken, bu durumun yalnızca bireysel bir zaaf değil, toplumsal baskıların bir sonucu olduğunu vurgular. E. Durkheim'ın yaklaşımına göre, öğretmenin vicdanındaki bu çatışma, toplumun birey üzerinde oluşturduğu normların ve baskıların bir yansımasıdır (Durkheim, 2016, s.139). Şiir, vicdan kavramını merkeze alarak insanın ahlaki değerlerinden uzaklaşmasını ve bunu mecburiyet ya da çaresizlik gibi sebeplerle haklılaştırma çabasını işler. Temel tema, bireyin vicdanıyla çatışmasıdır. Şair, insanın vicdanını ihmal ederek kendini hayatta tutmaya çalışmasını, bu sırada yaptığı hataları ve içsel hesaplaşmalarını ifade eder.

Vicdanım gışgırdı¹¹...

Ona"sus!" - dedim!

Vicdan,

Yazığ vicdan!..

Bezen heyatda

Yaşamak namine seni ezmişik.

Bizden güçlülerin ayağı altda

Seni istemedem gurban kesmişik.

Ölüm hedeleyib derd gülen zaman,

Deyirik, behtimiz yine yatıbdır.

Elimiz her yerden üzülen zaman,

Gücümüz hemişe sene çatıbdır.

Vicdan da bir yana...

Bir cani kimi,

Gaydanı, ganunu ayagladım men.

Dandım¹² mesleyimi, düz egidemi,

Yüreğin yerine daş bağladım men (Vahabzade, 2004, s.171).

Yukarıdaki dizelerde teşhis sanatı kullanılmış ve vicdan, soyut bir kavram olmasına rağmen şiirde canlı gibi tasvir edilmiştir: "vicdanım bağırıldı", "vicdanı

¹¹ Qışqırmaq - bağırmaq.

¹² Danmaq - inkâr etmek.

ezmek”, “vicdanı kurban kesmek”, “vicdanın anasını ağlatmak”. “Vicdanım bağırdı... Ona “sus!” dedim!” dizesi şairin içsel huzursuzluğunu ve vicdanının güçlü bir şekilde uyarı verdiğini anlatır. Ancak şair, vicdanının bu çağrısına göz yumar ve ona sus demek zorunda kalır. Şairin vicdanına seslenmesi, bir içsel feryat gibi algılanabilir; burada vicdanın sesini bastırma çabası, bireyin toplumun ve gücün etkisinde kendini kaybettiğini gösterir. “Bazen hayatta yaşamak namine seni ezmişiz” dizesi, bireylerin hayatta kalabilmek için, vicdanlarını hiçe sayarak ahlaki değerlerden sapmalarını anlatır. “Bizden güçlülerin ayağı altta, seni istemeden kurban kesmişiz” dizesinde toplumsal hiyerarşiyi ve güçlülerin zayıflar üzerindeki baskısına işaret eder. Dizede insanın içinde bulunduğu zor koşullarda vicdanını göz ardı ederek yanlış eylemler yapması ifade edilir. Ancak burada önemli bir nokta, bireyin bunu istemeden yapmasıdır. Bu, insanın vicdanını tamamen terk etmediğini, ancak hayatta kalma ya da güçlülerin baskısına direnememe gibi sebeplerle bu duruma mecbur kaldığını ima eder. “Dandım mesleğimi, düz akidemi / Yüreğin yerine taş bağladım ben” dizesinde “yüreğine taş bağlamak” (şartlar gereği istemeden bir işi yapmak) deyimine telmih yapılmıştır. Burada insanın duygusuzlaşması ve vicdanını susturması dile getirilmiştir.

Şiirin ilerleyen dizelerinde şair, insanların adalet, dürüstlük ve kanunlardan söz ettikleri hâlde, bu değerlerle çelişen davranışlar sergilediklerini vurgular. Yüksek kürsülerden yapılan konuşmaların içinin boş olduğunu ve bu sözlerin eylemlerle tutarsızlık taşıdığını belirterek, toplumsal ikiyüzlülüğü sert bir dille eleştirir. Max Weber, toplumsal normların genellikle sözde var olduğunu ancak gerçekte bireylerin bu normları sadece söylemde kabul ettiğini, uygulamada ise çıkarlarına göre hareket ettiklerini belirtir (Weber, 2012b, s.147). Şair de bu ikiyüzlülüğü eleştirerek, toplumsal normların sadece yüzeyde kaldığını ve gerçek hayatta bunların uygulanmadığını ortaya koyar.

Ganundan, düzlükten danışırız biz,

Uca kürsülerden ağız dolusu.

Sözlerden utanmır emellerimiz,

Özümüz olurug hakkın oğrusu.

3.1.4. Monolog

Monolog, edebî eserlerde bir karakterin kendi iç dünyasını, duygularını ve düşüncelerini doğrudan, kesintisiz bir şekilde dile getirdiği anlatım biçimidir. Bu poemanın anlatım yapısı, ağırlıklı olarak iç monolog biçiminde şekillenmiş olmakla birlikte, metinde diyalog unsurlarına da yer verilmektedir. Anlatıcı, zaman zaman öğrencilerle doğrudan iletişime geçmekte, onların sözlerini aktarmakta ve onları sorgulamaktadır. Bu yönüyle, şiir yalnızca bireysel bir içsel monologdan ibaret değildir. Öğretmen, aynı zamanda öğrencilerine ve topluma seslenir. Örneğin, “Sen özün özünü niye danırsan?”, “Men nece inanım sene? Cavab ver!” gibi ifadelerle metne interaktif bir boyut kazandırır.

Şiirin bu kısmında iç monolog, bireysel suçluluk duygusunu, vicdanın baskısını ve toplumsal sorumluluğu ön plana çıkararak, küçük bir adaletsizliğin bile büyük felaketlere yol açabileceğini vurgular.

Ganunu eyende here bir tike,
Büyük cinayetler çıhr meydana...
Nedir o cinayet?

Şairin iç monoloğu, bireyin vicdanıyla yüzleşmesini ve toplumsal normlarla yaşadığı çatışmayı ele alır. Bu durum, Emile Durkheim'in kolektif vicdan kavramıyla ilişkilidir. E. Durkheim'e göre, bireylerin toplumsal normlara uymaması durumunda, toplumsal düzenin bozulması kaçınılmazdır (2014, s. 66). Şiirdeki dizeler, küçük ahlaki sapmaların zamanla büyük toplumsal sorunlara yol açacağını vurgular. Bu yaklaşım, Durkheim'in "anomik durum" teorisini yansıtarak, toplumsal çözülme ve düzenin çöküşü tehlikesine dikkat çeker.

İltimas ya da haksız bir şekilde eğitimde "başarı" elde eden bir öğrenci, ileride öğretmenlik yapacak ve yeni bir nesli "eğitecek". Bu durum, yozlaşmanın yalnızca bireyi değil, geleceği de etkileyen bir sorun olduğunu gözler önüne serer. Şairin ele aldığı eğitimdeki haksız başarı, M. Weber'in bürokratik yapılarındaki hiyerarşi ve sosyal statü farklarına dayanır. Bu durum, M. Weber'in "karizmatik otorite" ve "bürokratik otorite" kavramlarına da atıfta bulunarak, bireylerin bu hiyerarşik yapılarda kendi ideolojik ve etik değerlerinden sapmalarına neden olan dışsal güçlerin varlığını ortaya koyar (2012b, s.342). Yani, eğitimdeki bu tür yozlaşmalar, yalnızca bireyi değil, toplumun geleceğini de tehlikeye atmaktadır, çünkü bu kişiler eğitimdeki haksız uygulamaları yeni nesillere aktarır ve böylece toplumsal yapıyı daha da bozarlar.

Hemin telebe
Sabah bitirecek darülfünunu.
Müellim gedecek o bir mektebe,
Savadsız müellim!
Yahşı, bes sonu?
Sonu cinayettir,
cinayət!.. Min min!
(Cani öz-özünden intikam alır)
Ele cinayet ki,
bu cinayetin
Canisi bilinmir, ceza mat kalır (Vahabzade, 2004, s.172).

Şair, bireysel bir yanlışın er ya da geç hem kişiye hem de topluma olumsuz şekilde geri döneceğini vurgular. İltimasla sınıf geçen bir öğrencinin ileride öğretmen olarak görev yapacağı ve kendi çocuğuna ders vereceği ihtimali üzerinden bu döngüyü somutlaştırır. Aşağıdaki dizelerde, "Ne dökersen aşına, o çıkar kaşığına" atasözüne açık bir telmih bulunmaktadır. Bununla birlikte, şiirde halk arasında yaygın olarak kullanılan "oturduğu dalı baltalamak" deyimine de

dolaylı biçimde gönderme yapılır. “Durduğum budağa çaldım baltanı” dizesi, bireyin kendi konumunu farkında olmadan zedelemesi ya da geleceğini tehlikeye atan bir eylemde bulunması anlamında kullanılmıştır. Bu ifade, liyakate dayanmayan bir sistemde kişilerin kısa vadeli çıkarlarını korumaya çalışırken aslında hem kendilerine hem de topluma uzun vadede zarar verdiklerini göstermektedir. Şair bu dize aracılığıyla yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çocuklarının ve toplumun geleceğini de riske atan bir davranışı eleştirmektedir.

Menim kaşığıma çıkacak geç-tez

Menim doğradığım...

heyat dövr edir.

Bir vaht görerem ki,

hemin savadsız

Menim evladıma “savad” öyredir.

Durduğum budağa çaldım baltanı –

Çaldım öz balamın geleceğine (Vahabzade, 2004, s.172).

Toplumun normlarından sapma ve bu normların ihlali, sadece toplumsal düzeyde değil, bireysel düzeyde de sonuçlar doğurur. Bu çerçevede, şairin vurguladığı, kanunları çiğneyenlerin yalnızca topluma zarar vermekle kalmayıp, aynı zamanda kendilerine de zarar verdikleri fikri, E. Durkheim'in toplumsal düzenin bozulmasının bireysel düzeydeki etkileri üzerine yaptığı tartışmalarla örtüşmektedir. E. Durkheim'e göre, bireysel sapmalar zamanla toplumsal çözülmeye yol açar ve bu çözülme hem toplumsal hem de bireysel düzeyde felaketlere neden olabilir (2014, s.66).

Ganunu eyende,

onun ziyanı

Gayıdib özüne deyecek yine...

Şairin vicdanıyla yüzleşmesi ve yozlaşmış bir düzenin eleştirisi, etkileyici bir şekilde aktarılmaktadır:

Men ona “üç” yazdım... Beli!

Bes o işveli kız, gözü sürmeli?

Şair, bir öğrenciye hak etmediği bir notu iltimasla verdiğini, ancak ardından başka bir öğrenci için aynı ölçütü niçin uygulamadığını sorar ve haksızlık yaptığını kabul ederken, bu durumun adalet duygusunu nasıl sarstığını anlatır. Bu durum, J. Rawls'un “fırsat eşitliği” ilkesini ihlal eden bir uygulama olarak değerlendirilir (Rawls, 2023, s.116).

İndi ki gol çekdin¹³ eyriliyine,

Gıza da o “üç”den yazasan gerek.

Şair, bir kez yanlış bir karar verdikten sonra, aynı yanlış başka bir kişi için de yapmak zorunda kaldığını itiraf eder. Adaletin bir kere bozulduğunda, bu

¹³ Qol çekmek - İmzalamak

bozulmanın domino etkisiyle devam edeceğine vurgu yapar. Sistemin bir parçasının bozulmasının bütün düzeni etkilediğini simgeler.

Hökm etdim üreye, gıydım vicdana.

İşimi korladı birce yelbeyin.

Yukarıdaki dizelerde şair öğretmenin verdiği kararın vicdanını nasıl rahatsız ettiğini açıkça dile getirir. “Yelbeyin” (kayıracı) öğretmenin tüm işlerini karıştırmış ve adaletsizliğe sebep olmuştur.

Menim götürdüyüm bu imtahana

İmtahan demeyin, hagsızlık deyin.

Şair yapılan değerlendirmenin artık bir sınav olmaktan çıktığını, tamamen bir “haksızlık” haline dönüştüğünü dile getirir; okuyucuyu bu döngüyü sorgulamaya, vicdanla yüzleşmeye ve adaletin korunması için bireysel sorumluluk almaya davet eder. Şair, doğru değer biçmenin önemine dikkat çekerek, bu sorumluluğun hafife alınmaması gerektiğini belirtir. M. Weber, toplumdaki bireylerin değer yargılarına dayalı olarak hareket etmelerinin, toplumsal düzenin sağlanmasında ne kadar kritik olduğunu belirtir (Weber, 2012, s.134). Şairin, doğru değer biçmenin önemine dikkat çekmesi, toplumsal adaletin sağlanabilmesi için bireylerin etik sorumluluklarını doğru bir şekilde yerine getirmeleri gerektiğini vurgular.

Mene tapşırdılar şerefli, çetin –

Gıymet vermek kimi bir vezifeni.

Özümden soruram: - Bes sen neyledin?

Gör nece aldılar özünden seni!

Niye tapılmadı o güdret mende,

Verim giymetini, verim her kesin?

Sahsını almasla bir eleyende,

Günahkar serraftır,

almas neylesin? (Vahabzade, 2004, s.173)

Şiirde Dede Korkut imgesi, toplumun manevi lideri ve adaletli bir değer biçen olarak sunulur. Dede Korkut’un insanlara davranışlarına göre isim vermesi, tarihten gelen bir adalet anlayışını yansıtır. Şair, kendini Dede Korkut ile kıyaslayarak, onun gibi adaletli davranmadığını itiraf eder. Şair, “Men vere bilmedim, ay Korkut Dede / Doğru kıymetini burda heç kesin” diyerek, öğrencileri doğru değerlendiremediğine dair itirafta bulunur.

Korkut adamlara ad koyanda da

Ameli düşündü,

Değeri gördü...

Güvenib Dede’den aldığı ada

Herkes o ad ile ömrünü sürdü.

Men vere bilmedim, ay Korkut Dede.

Doğru kıymetini burda hiç kesin.

Korkum ondandır ki cemiyetde de,
 Bunlar kıymetini ala bilmesin.
 Bozultur kaydalar, dağılır nizam,
 Vermesen herkesin öz kıymetini (Vahabzade, 2004, s.173).

Poemanın son kısmında şair, öğretmen ve şairlik kimliklerini bir karşılaştırma içinde ele alır. Şairlik doğuştan gelen bir özellik olarak sunulurken, öğretmenlik zamanla kazanılmış bir meslek olarak görülür. Bu bölümde, şair kendisiyle bir hesaplama içindedir. Şaire göre sanat, hakikati dile getiren bir güçtür. Bu güç, insanlara sadece güzellik ve anlam sunmakla kalmaz, aynı zamanda dünyayı daha doğru bir şekilde görmelerine yardımcı olur. Sanat temizdir ve ihaneti bilmez. L. Goldmann'a göre, sanat, toplumun ideolojik yapılarıyla ilişkilidir ve sanatçılar, toplumda var olan çelişkileri, ideolojik yapıları ve değerleri eleştirerek toplumsal yapıyı dönüştürme gücüne sahiptirler (1960, s.92). Şairin “sanat temizdir ve ihaneti bilmez” ifadesi, Goldmann'ın sanatın doğruluk ve ideolojik saf bir güç taşıdığı görüşüne paraleldir.

Sonrakı gazancıdır müellimliyim,
 Amma şairliyim, öz fitretimdir.
 Burda birleştiler...
 Bu destan benim,
 Özümde özüm şikâyetimdir.
 Sanat, hakikati diyen sen oldun,
 Dünyayı dünyaya gösteren oldun.
 Temizlik - mesleğin, ucalık – Tanrın (Vahabzade, 2004, s.174).

3.1.5. Anlatının Bakış Açısı

Şiirde anlatıcı, olayları öznel bir perspektiften sunar. Bu bakış açısı, okuyucunun anlatıcının duygusal dünyasına doğrudan erişimini sağlar. Poemada anlatıcı, birinci tekil şahıs (“ben”) ağzından konuşur. Anlatıcı, olayları ve duygularını doğrudan kendi perspektifinden aktarmakta, hem dış dünyayı (öğrenciler, sınav ortamı, toplumsal ilişkiler) hem de iç dünyasını (vicdani muhasebe, içsel çatışmalar, ahlaki sorgulamalar) kapsamlı bir şekilde okuyucuya sunmaktadır. Giriş kısmı, şairin öğretmenlik ve şairlik kimlikleri arasında kurduğu dengeyi ifade eder. Şair, bu dizelerde bireysel yaşamıyla şair kimliği arasındaki ilişkiyi açıklarken, aynı zamanda hayatın iki yönlülüğünü ve zamanın kıymetini vurgular. Bu kısa bölümde şair, duygu, görev ve varoluş üzerine derin bir iç hesaplama sunar.

Bir gün müellimem,
 Bir gün şairem.
 Daim bir mecazda ola bilmirem!
 Yarıya bölünür günüm, saatım,
 Vaht benim servetim, sonsuz varımdır.
 Müellimlik – benim günüm, hayatım,

Şairlik – en uca duygularımdır (Vahabzade, 2004, s.161).

3.2. Anlatı Yerlemleri

3.2.1. Zaman

1970 yılında Sovyetler Birliği zamanında kaleme alınmış bu poema, bireysel bir sınavı anlatırken, o dönemin ideolojik baskılarının ve toplumsal zorlamaların bireyde nasıl bir içsel çatışmaya yol açtığını gözler önüne serer. L. Goldmann’a göre, bireysel kaygılar toplumsal bağlamdan ayrılamaz; bir kişinin içsel dünyası, toplumun kolektif bilinç ve kültürel yapısıyla şekillenir (1980, s.67). Şiirde sınav, sadece bir bireyin kişisel mücadelesi değil, aynı zamanda bir toplumun karşılaştığı ideolojik ve kültürel sınavdır. Bu sınav, Sovyetler döneminin zorlayıcı ideolojilerinin ve birey üzerindeki baskılarının bir simgesine dönüşür. Şairin içsel dünyasında yaşadığı kaygılar, yalnızca kişisel değil, toplumsal bir gerçekliğin ve dönemin baskılarının dışavurumudur. 1970’lerin Sovyetler Birliği’ndeki toplumsal yapı, bireylerin her yönüyle denetim altında tutulduğu, düşüncelerinin ve eylemlerinin kontrol edildiği bir düzendir.

3.2.2. Mekân

L. Goldmann’ın yapısalcı yaklaşımında mekân, sadece fiziksel bir yer olarak değil, toplumsal yapılar ve ideolojik güçlerin birey üzerindeki etkilerini dışa vuran bir unsur olarak ele alınır. Şiirde sınav, üniversite binasında geçen bir salonunda gerçekleşmektedir ve bu mekân, bireysel ve toplumsal çatışmaların bir yansımasıdır. Şiirin mekânında, sınav sadece bireysel bir başarı mücadelesi değildir; aynı zamanda toplumsal kayırma, haksızlık ve eşitsizliklerin somut bir simgesidir. Sınav salonu, bireyin toplumsal yapılar ve sınıfsal farklar içinde nasıl eşitsiz bir mücadeleye girdiği, toplumun ideolojik değerlerinin ve baskılarının birey üzerinde nasıl bir etki yarattığını gösterir. Üniversite, bilgi edinme ve kültürel kapital biriktirme alanıdır; ancak bu ortamda kayırma, haksızlık ve belirli bireylerin avantajlı olma durumu, sınavın anlamını dönüştürür.

3.2.3. Kişiler

Şiirde yer alan kişiler, toplumun eğitim kurumları üzerinden yansıtılan bir mikro düzeydeki evreni oluşturur. Başlıca karakterler öğretmen, dört farklı öğrenci tipi ve kayırmacı müdürdür. Öğretmen, idealist bir figürdür; doğruluk, adalet ve sanat gibi yüksek değerlere bağlıdır. Ancak içinde yaşadığı ortamın yozlaşmış yapısı karşısında zaman zaman çaresizlik ve iç hesaplaşma yaşar. Öğretmenlik onun için bir geçim kapısıdır; fakat şiirinde ifade ettiği gibi, şairlik onun öz fitratıdır. Bu iki kimlik arasında gidip gelen öğretmen, değerlerin doğru biçimde takdir edilmediği bir dünyada adil olma sorumluluğuyla yüzleşir.

Öğrenciler dört farklı tipe ayrılır. Birincisi gerçekten çalışkan, bilgili ve yetenekli öğrencilerdir; bunlar hak ettikleri değeri almak isterler. İkinci grup, orta düzeyde çaba gösteren, bazen fırsat kollayan öğrencilerdir. Üçüncü grup, başarısız ama iltimas ve haksız yollarla ön plana çıkan öğrencilerdir. Dördüncü grup ise tamamen vasıfsız olup, eğitim sistemindeki kayırmacılıkla hak

etmedikleri yerlere gelenlerdir. Bu çeşitlilik, toplumdaki adaletsizliklerin ve bireysel değerlerin çarpıtılmasının eğitimde nasıl tezahür ettiğini göstermektedir (Vahabzade, 2004, s.161).

Müdür ise bu adaletsizliğin kurumsal boyutunu temsil eder. Kayırmacı ve çıkarıcıdır; liyakat yerine kişisel ilişkileri ve menfaatleri gözetir. Böylece hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde yozlaştırıcı bir etki oluşturur. Müdürün tavrı, toplumdaki genel çürümenin eğitimdeki yansımasıdır. Şiirdeki tüm bu karakterler, bir bütün olarak, bireysel değerlerin yok sayıldığı, adaletin ve emeğin göz ardı edildiği bir sistem eleştirisinin taşıyıcılarıdır.

L. Goldmann'a göre, bireyler kendi psikolojik özgünlükleriyle değil, ait oldukları kolektif bilinç yapılarının yansımaları olarak ele alınır (1980, s.92). Bu perspektiften bakıldığında, şiirdeki öğretmen ve öğrenciler, Sovyetler Birliği'nin 1970'li yıllarında egemen olan ideolojik ve sosyo-politik düzenin temsilî taşıyıcılarıdır. Böylelikle kişiler, bireysel özelliklerinin ötesinde, dönemin tarihsel ve toplumsal bilinç yapısının edebî tezahürleri olarak işlevselleştirilmiştir.

Şiirin arka planında yer alan Sovyet eğitim sistemi ise, resmî düzeyde eşitlikçi bir retorik sunsa da pratikte kayırmanın, ayrıcalıklı sınıf çıkarlarının ve ideolojik bağlılıkların belirleyici olduğu bir yapı sergilemiştir. Eğitim kurumları, kültürel ve sosyal sermayenin yeniden üretim mekanizmaları hâline gelmiş; liyakate dayalı ilerlemenin önüne, siyasi bağlantı ve sosyal ağlar geçmiştir. Bu bağlamda şiirdeki kişiler, bireysel bir anlatının sınırlarını aşarak, belirli tarihsel ve toplumsal yapıların eleştirel bir temsil düzlemini kurmakta ve edebiyat aracılığıyla toplumsal gerçekliğin derinlikli bir yeniden inşasını gerçekleştirmektedir.

3.2.4. Toplumsal Yapı ve İlişkiler

Şiir, Sovyet dönemi Azerbaycan toplumunun yapısal özelliklerini ve bu yapının bireyler üzerindeki etkilerini sanatkârane bir biçimde yansıtmaktadır. Eğitim kurumunda cereyan eden olaylar, toplumsal ilişkilerin temel dinamiklerini ortaya koyar: kayırmacılık, tanıdık ilişkileri ve liyakat ilkesinin ihlali, şiirin merkezî temalarındandır. Pierre Bourdieu'nün "habitus" ve "sembolik sermaye" kavramları şiirsel anlatımda karşılığını bulur. Bourdieu'ya göre eğitim kurumları, sosyal alanlar arasındaki güç mücadelelerinin bir arenası olup, burada bireyler, doğuştan edindikleri habitus doğrultusunda davranırlar. Habitus, bireyin sınıfsal konumuna içkin olan eğilimler bütünüdür. Şiirde, bireylerin başarı ya da başarısızlıkları, yalnızca bireysel çabalarıyla değil, sahip oldukları sosyal sermaye ile de doğrudan ilişkilidir (Bourdieu, 1979, s.101-110). Bu durum, eğitim kurumunda eşitsizliklerin sistematik olarak yeniden üretildiğini göstermektedir. Weber'e göre modern toplumlarda bürokratik yapılanma, liyakat ve nesnellik ilkelerine dayanmalıdır (2012b: s.323). Ancak şiirde tasvir edilen üniversite ortamı, bu ideal tipten sapmış; kayırma ve tanıdık ilişkileri, bürokratik

yapının işleyişinde temel belirleyiciler haline gelmiştir. Eser yalnızca bireysel bir sınav anını anlatmakla kalmamakta; aynı zamanda Sovyet Azerbaycan'ındaki sosyal eşitsizliklerin, sembolik tahakküm ilişkilerinin ve bürokratik yozlaşmanın çok katmanlı bir çözümlemesini sunmaktadır.

3.2.5. Siyasal Düzen

Şiirin arka planını oluşturan Sovyet dönemi siyasal düzeni, yalnızca doğrudan yönetsel uygulamalarla değil, aynı zamanda eğitim kurumları gibi toplumsal alanlar üzerindeki dolaylı etkilerle de kendisini hissettirmektedir. Sovyet ideolojisinin temel amaçlarından biri, toplumun bütün üyelerini sosyalist değerlerle uyumlu bir biçimde biçimlendirmek ve bu doğrultuda eğitim sistemini bir araç olarak kullanmaktır. Ancak pratikte, bu hedefin gerçekleştirilmesi sırasında eşitsizlikler, kayırmacılık ve yönlendirmeye dayalı bir yapı ortaya çıkmıştır.

P. Bourdieu'ya göre eğitim alanı, siyasal iktidarın ideolojik tahakkümünü yeniden ürettiği bir sahadır. Öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye, onların eğitimdeki başarılarını belirlerken, kayırma gibi uygulamalar, mevcut iktidar ilişkilerinin sürdürülebilirliğini sağlar. Sovyet eğitim sistemi de eşitlik iddiasına rağmen, farklı sınıfsal ve kültürel gruplar arasında ayrıcalıklı erişim alanları yaratarak P. Bourdieu'nün tanımladığı biçimde “sembolik şiddet” üretmiştir (2015, s.32).

Max Weber'in bürokrasi kuramı ise, Sovyet eğitim sistemindeki işleyişini açıklamada tamamlayıcı bir perspektif sunar. M. Weber'e göre modern bürokrasinin ideali, liyakat temelli, kuralların egemen olduğu, nesnel ve rasyonel bir yapılandırma (2012a, s.339). Ancak Sovyetler Birliği'nde, ideal bürokratik model yerini parti üyeliği, sadakat ve tanıdık ilişkileri üzerinden şekillenen bir işleyişe bırakmıştır. Bu sapma, eğitim sisteminde de doğrudan gözlemlenmekte; nesnel değerlendirmeler yerini kayırmaya, rasyonellik ise ideolojik bağlılığa bırakılmaktadır. Şiir, Sovyet siyasal düzeninin birey ve kurumlar üzerindeki belirleyici etkilerini, eğitim sistemi üzerinden görünür kılmakta; bireysel çabanın ve liyakatin yerini, siyasal sadakat ve sosyal ağların aldığı bir toplumsal yapıyı sanatsal bir dille ortaya koymaktadır.

3.2.6. Kültürel ve Ekonomik Düzey

Çarlık Rusya'sı döneminde de Azerbaycan şairleri Seyid Ezim Şirvani, Mirza Elekber Sabir hicivlerinde toplumsal sorunları ele almışlar; B. Vahabzade ise Sovyet dönemi Azerbaycan'ındaki toplumsal sorunlara yönelmiştir. M. E. Sabir'in “Bir Mecliste On İki Kişinin Söhbeti” adlı şiirinde âlim, cahil, vekil ve hekim gibi karakterler aracılığıyla toplumda adaletin yokluğu, eşitsizlikler ve yönetsel bozulmalar irdelenir. Özellikle âlimin “Get'i-ümmid etmişem, yekser bu gövmi atmışam” diyerek umutsuzluk ve toplumdan uzaklaşma duygusunu vurgulaması, bilginin ve erdemli bireylerin toplumda sahip olduğu yerin bozulduğunu ortaya koyar. Aynı şekilde, cahilin “Ortada keyf eyleyib, men hem

merame çatmışam” diyerek ortalıkta gezip tüm isteklerine ulaşması, toplumun yozlaşmış yönlerini daha da belirginleştirir. Vekilin “Haksıza haklı deyip, birçok günaha batmışım” sözleri, hukukun ve adaletin yozlaştığını, bireylerin haklarına saygı gösterilmediğini yansıtır. Hekimin ise “Derdi teşhis etmeyip, gövm-akraba ağlatmışım” şeklindeki itirafı, sağlık alanındaki sorumsuzluk ve ilgisizlikle halkın yaşadığı zorlukları betimler (Sabir, 2004, s.37-38). Bu benzer temalar, *Kıymet* poemasında da eğitimdeki eşitsizliklerin ve kayırma uygulamalarının toplumsal yapıyı nasıl olumsuz etkilediğini ve bireylerin geleceğini nasıl tehdit ettiğini göstermek için kullanılır.

Sovyet ideolojisinin baskın olduğu bir ortamda, kültürel kimliklerin baskılanması ve dönüştürülmesi, şiirin temel eleştiri noktalarından birini oluşturur. Millî değerler, geleneksel kültürel kodlar ve özgün kimlik unsurları, ideolojik yönlendirme ve toplumsal mühendislik faaliyetleri aracılığıyla sistemli bir aşınmaya maruz kalmıştır. Aynı zamanda, bu dönemdeki kayırma uygulamaları, bireylerin toplumsal mobilizasyonunu engelleyerek, eğitim ve kariyer fırsatlarına eşitsiz erişimi beraberinde getirmiştir.

Eser, Sovyet dönemi Azerbaycan’ındaki kültürel yozlaşma, kimlik erozyonu ve kayırma uygulamalarını eleştiren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu yapısal eşitsizliklerin kökeni, P. Bourdieu’nün sembolik şiddet anlayışında, L. Goldmann’ın kolektif bilinç analizinde ve M. Weber’in modernleşmenin kültürel etkileri üzerine geliştirdiği kuramlarda yatan toplumsal düzenin işleyişiyle açıklanabilir. Şiir, bu işleyişin eleştirisini yaparak, Sovyet ideolojisinin yaratmış olduğu baskıcı ortamı, kimlik ve fırsat eşitsizliği ile birlikte sorgulamaktadır.

Şiirde ekonomik düzeyin dolaylı bir şekilde ele alınması, yalnızca bireysel yaşamın zorluklarını değil, aynı zamanda toplumsal yapının derinliklerine kök salmış olan ekonomik eşitsizlikleri ve sınıfsal çatışmaları da yansıtır. Sovyet dönemi Azerbaycan’ında, eğitim gibi sosyal alanlarda ekonomik faktörler önemli bir rol oynamış ve öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını, kararlarını ve ilişkilerini şekillendirmiştir. Ekonomik sıkıntılar, bireylerin toplumsal konumlarını belirlerken, aynı zamanda bu konumları yeniden üretmek için kullanılan stratejileri de etkileyen bir faktördür.

P. Bourdieu’ye göre, toplumsal eşitsizlik yalnızca ekonomik kaynakların dağılımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda kültürel ve sosyal kaynakların da yeniden üretimiyle ilgilidir. Sovyet döneminde, eğitim alanındaki ekonomik sıkıntılar öğretmenlerin davranışlarını etkileyerek, belirli gruplara daha fazla fırsat tanınmasına, diğerlerinin ise dışlanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin maddi ihtiyaçları, onların öğretim tarzlarını ve öğrencilerle olan ilişkilerini şekillendirirken, aynı zamanda kayırma ve fırsat eşitsizliğinin derinleşmesine yol açmıştır. Bu durum, sınıfsal farkların ve ekonomik güvencesizliklerin, eğitim gibi temel sosyal alanlardaki eşitsizlikleri daha da pekiştirdiğini gösterir. Bourdieu’nün “sembolik şiddet” kavramı, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin,

belirli ekonomik ve kültürel kodları doğal ve evrensel olarak kabul ettirmeleri aracılığıyla toplumsal yapıyı yeniden ürettiklerini vurgular (Bourdieu, 2015, s.40).

3.3. Açıklama Aşaması

3.3.1. Anlatının Kaynağı

Poema, ilk bakışta bireysel bir vicdan muhasebesi olarak okunabilir. Ancak, derinlemesine bir analiz yapıldığında, metnin toplumsal yozlaşmanın ve sistemik eşitsizliğin estetik bir yansıması olduğu ortaya çıkar. Kayırma/iltimas, bir kişinin hak etmediği bir konuma, kişisel ilişkiler veya yakınlık yoluyla ulaşmasını ifade eder.

Kayırma/iltimas, Azerbaycan Türkçesinde “tapşırıq”, “tapış”, “xahiş” ve “hörmət” gibi sözcüklerle ifade edilmektedir. Eğitim sisteminde bu olguyu tanımlamak amacıyla, Azerbaycan ve Rus dillerinin etkileşiminden yararlanılarak, Rusça bölümünün öğrencileri arasında “po tapşu” adlı yeni bir ifade türetilmiştir (Əsgərov, 2003, s.44). Kayırıcı/iltimasçıya ise “tanış”, “adam”, “dayı”, “dayday” ve “arxa” gibi adlar verilmektedir. Kayırma/iltimas, kamuoyunda çoğu zaman normal ve olumlu bir davranış biçimi olarak görülmektedir. Ancak bu sosyal olgu, devlet açısından ciddi zararlar doğurur; özellikle orta ve yükseköğretim kurumlarında yaygınlık kazanır. Kayırmacılık, bilmeyene geçerli bir not vermek veya bilgisi yetersiz birine daha yüksek bir not yazmak gibi çeşitli şekillerde kendini gösterir (Əsgərov, 2003, s.44).

Eğitim, bireylerin yetiştirilmesinden toplumsal gelişime kadar geniş bir alanı etkileyen bir yapı olduğundan, bu sistemdeki bozulmaların etkileri hemen ortaya çıkmaz; sonuçlar uzun vadede belirginleşir. Eğitim sistemi, doğası gereği uzun vadeli bir süreçtir ve yapılan müdahalelerin etkileri yıllar sonra hissedilir. Sovyet sisteminin doğasından kaynaklanan yapısal kusurlar, eğitim alanında da belirgindi. Eğitimin içeriğindeki sorunların yanı sıra, rüşvet ve kayırma/iltimas uygulamaları üniversitelerde yaygın bir yolsuzluk ağı oluşturmuştu. Alt düzey memurlar aldıkları rüşvetleri üst kademelere aktarıyor, karşılıklarına çıkan engelleri ise her türlü yolla aşmaya çalışıyorlardı (Khayntsen, 2021, s. 22). Rüşvet ve yolsuzlukla mücadele etmekle yükümlü kurumlar görevlerini layıkıyla yerine getirmediğinde, bu olumsuz süreç daha da hız kazanıyordu.

Bu çarpık düzen karşısında Sovyet yönetimi, 20 Şubat 1962 tarihinde, yolsuzlukla mücadeleye yönelik önemli bir karar almıştır. Bu karar, kamu malının yağmalanması, rüşvet ve kayırma/iltimas gibi uygulamaların devletin siyasal ve ekonomik temellerini tehdit edecek boyutlara ulaşması karşısında geliştirilmiş sert önlemler zincirinin bir parçasıydı. Aynı yıl 29 Mart 1962 tarihinde Sovyetler Birliği Komünist Partisi Merkez Komitesi tarafından yayımlanan “Yolsuzluk ve halk malının yağmalanmasıyla mücadeleyi güçlendirme” başlıklı genelge ile cezai yaptırımların sertleştirilmesi yönünde güçlü bir siyasi irade sergilenmiştir (Astani, 2003, s.53). Bu belgelerde özellikle

ağırlaştırıcı koşullarda rüşvet alan kişilere mal varlığına el konulması ve idam cezası uygulanması gibi ağır yaptırımlara yer verilmiştir. Sovyet Ceza Kanunu'nun 1960 tarihli maddeleri, bu kararname ve genelgeler ışığında yeniden yorumlanarak yolsuzluğun her türlüsüne karşı sıfır tolerans politikası benimsenmiştir. Böylece Sovyet yönetimi yalnızca devlet aygıtının iç işleyişini disipline etmeyi değil, kamu vicdanını da yeniden inşa etmeyi hedeflemiştir.

1980 yılında Azerbaycan'da yükseköğretim sisteminde yaşanan kayırmacılık ve yolsuzlukla mücadele süreci üzerine dönemin Azerbaycan Komünist Partisi Birinci Sekreteri Haydar Aliyev değerlendirmelerde bulunmuştur. 28 Mayıs 1980 tarihinde düzenlenen “Yükseköğretim Çalışanlarının Toplantısı”ndaki konuşmasında, yükseköğretim kurumlarında tespit edilen sorunları ve bunların giderilmesine yönelik alınan önlemleri ifade etmiştir. Eksiklikleri düzeltmeye, bu eksiklikleri ortadan kaldırmak için mücadele etmeye başladığımızda, ilk adımlarımız arasında dikkatimizi ve çabalarımızı yükseköğretim kurumları üzerinde yoğunlaştırdık. Amacımız, öncelikle yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini mümkün olan en kısa sürede sağlıklı bir yapıya kavuşturmaktır. Bu doğrultuda, öncelikli olarak üniversitelerdeki kabul sınavlarını düzene sokmaya başladık. Açık bir şekilde belirtmeliyim ki, bu süreçte birçok suistimal ve utanç verici durum ortaya çıktı. Giriş sınavlarında en yüksek düzeyde objektiflik ve adalet sağlamak, en iyi gençleri seçerek yükseköğretim kurumlarına almak için gerçek anlamda bir yarışma ortamı oluşturmayı görev edindik. Üniversitelerin akademik kadrolarını, görevine layık olmayan, gerekli bilgi ve ahlaki niteliklere sahip bulunmayan kişilerden; en önemlisi de bize yabancı ideolojik eğilimlerle zehirlenmiş unsurlardan temizlemek amacıyla kapsamlı çalışmalar başlattık (Mərdanov, 2011, s.340).

H. Aliyev'in bu değerlendirmeleri, Sovyetler Birliği'nin 1960'lı yıllardan itibaren uygulamaya koyduğu yolsuzlukla mücadele politikalarıyla paralel bir şekilde, Azerbaycan özelinde de eğitim alanında reform girişimlerinin başlatıldığını göstermektedir. Özellikle üniversite giriş sınavlarında görülen kayırmacılık, tarafdırlık ve usulsüzlüklerin ortadan kaldırılması, eğitim sisteminde liyakat ilkesinin tesis edilmesi bakımından kritik bir mesele olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda yalnızca sınav süreçlerinin düzenlenmesi değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarındaki akademik kadroların bilimsel, etik ve ideolojik açıdan yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir. “Bize yabancı ideolojik eğilimlerle zehirlenmiş unsurlar” ifadesi, Sovyet Azerbaycan'ında eğitimin yalnızca akademik bir alan olarak değil, aynı zamanda siyasi ve ideolojik bir mücadele sahası olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Eğitimde kayırmacılık ve yolsuzluk yalnızca bireysel adaletsizliklerin değil, sistemin genel sağlığının bozulmasının da bir göstergesi olarak ele alınmış; bu anlayış dönemin eğitim politikalarına yön veren temel yaklaşımlardan biri olmuştur.

Sovyet döneminde edebiyat, devletin ve ideolojinin sıkı denetimi altındaydı. Parti, belirli bir konuda karar aldıktan sonra Yazarlar Birliğine bu konuda eser yazma talimatı verirdi (Sapiro, 2019, s.51). Yazarlar, ideolojinin talepleri doğrultusunda eserler oluşturmak zorundaydı; çünkü Sovyet rejimi, belirli temalar dışında yazılacak eserleri engelliyordu. Bu nedenle, yolsuzluk, kayırmacılık gibi temalar ancak devletin onayladığı bir çerçevede işlenebiliyordu. Azerbaycan şair ve yazarları da bu dönemde, devletin ideolojik talepleri doğrultusunda rüşvet ve özellikle eğitim sistemindeki kayırmacılık gibi konuları edebî temsiller yoluyla gündeme taşımışlardır. Bu bağlamda, Resul Rza'nın *Yaltag, Damğa* (1964), Fikret Goca'nın *Rüşvethorlar* (2004), Mir Celal'in *Müdafie Vekili, Düşünmek İsteyirem* (2013), Seyfeddin Dağlı'nın *Rüşvetdar* (1978) ile Anar'ın *Şeherin Yay Günleri* (2005) eserleri, dönemin önemli örneklerindendir. Özellikle B. Vahabzade'nin eserleri, bu dönemin ruhunu anlamak açısından ayrı bir öneme sahiptir. Şairin *Meşhur Adam, Vicdan* adlı pyeslerinde eğitim sisteminde yaygınlaşan kayırma/iltimas ve rüşvet temaları derinlemesine işlenmiştir. Vahabzade yalnızca bireysel adaletsizlikleri değil, aynı zamanda bu tür etik dışı uygulamaların toplumun bütün kesimlerinde yarattığı güvensizlik ortamını da gözler önüne sermiştir. B. Vahabzade hem bir eğitimci hem de bir şair olarak, Sovyet sistemindeki yapısal çarpıklıkları kendi gözlemleriyle harmanlamış; adalet, dürüstlük, vicdan ve sorumluluk gibi ahlaki değerlerin kaybının toplumun yalnızca eğitim sisteminde değil, genel yaşam dokusunda da ciddi sarsıntılara yol açacağını vurgulamıştır. Onun poetik dili ve didaktik yaklaşımı, dönemin toplumsal patolojilerini görünür kılmada etkili bir araç işlevi görmüştür.

Azerbaycan edebiyatında kayırma ve iltimas olgusu, halk arasında yaygın kullanılan deyimler ve kavramlar aracılığıyla sıklıkla eleştirilmiştir. Bu bağlamda, adamı olmak ve dayı gibi ifadeler, kayırmacı zihniyetin dildeki yansımaları olarak dikkat çeker. Bu ifadeler, bireyin toplumsal veya mesleki konumunu liyakat yoluyla değil, bir tanıdığın veya nüfuzlu bir kişinin desteğiyle elde ettiğine dair eleştirel bir anlayışı temsil eder.

Anar'ın *Adamın Adamı* adlı komedisinde “adam” kavramı bu bağlamda öne çıkar. Eserde yer alan aşağıdaki satirik mısralar, bireyin toplumdaki başarısının kişisel beceriden ziyade güçlü bir destekçiye sahip olup olmamasına bağlı olduğunu alaycı bir dille ifade eder:

Adamın her işde adamı gerek,
Yoksa açarlar başına min kelek,
Dadına yetmez özü gelse felek... (Anar, 2005, s.68)

Benzer bir biçimde, yine bu eserde geçen ve Azerbaycan Türkçesinde kayırmacılığı ifade eden “dayı” sözcüğü de toplumsal eleştiri aracı olarak kullanılmıştır. Aşağıdaki dizelerde, bireysel yetkinliklerin değersizleştiği ve

yalnızca güçlü bir “dayı”ya sahip olmanın başarı için yeterli sayıldığı ironik biçimde vurgulanır:

İsteyirsen sayın olsun,
Her işde payın olsun,
Ağıl-kamal neye lazım,
Teki zorba dayın olsun.

Baharın var, yayın var,
Kaynana var, kayın var.
İşin onda hod¹⁴ geder

Bileler ki, dayın var (Anar, 2005, s.69).

Bu örnekler, Sovyet döneminde Azerbaycan toplumunda iltimasa dayalı sistemin yalnızca sosyo-politik bir sorun değil, aynı zamanda edebi metinlerin sıkça işlediği kültürel bir mesele olduğunu göstermektedir.

Anar'ın *Şeherin Yay Günleri* adlı eserinde Namık ile Kumru arasında geçen diyalog, yükseköğretime girişte kayırmacılık olgusunu açık biçimde gözler önüne serer. Burada iltimas “tapş” şeklinde ifade edilmiştir. Bu diyalog, bireysel başarının geri planda kaldığı; referans ve nüfuzlu tanındıkların ön plana çıktığı bir sistemin işleyişini, toplumsal bir eleştiri olarak sunar.

Kumru şöyle der:

— Ben de geçen yıl üniversiteye başvurdum... Tarih dersinden kaldım. Bilmiyorum, bu yıl başvursam mı, başvurmasam mı? Bu yıl daha iyi hazırlandım ama diyorlar ki “tapş”sız girmek mümkün değil.

Namık şaşkınlıkla sorar:

— “Tapş” nedir?

Kumru hayretle:

— Bilmiyor musun “tapş” nedir!? Yani bu kelimeyi hiç duymadın mı? “Tapş”, birinin araya girmesi, referans olması demek. Şimdi diyorlar ki bir yere “tapşırılmasan”, yani iltimasla yönlendirilmezsen, üniversiteyi kazanamazsın... Öyle değil mi?

Namık:

— Bilmiyorum. Ben kendim kazandım üniversiteyi, iltimasçım olmadı.

Kumru:

— Senin durumun başka. Baban zaten üniversitede çalışıyor. (Anar, 2005, s.141)

Bu diyalog, dönemin yükseköğretim kurumlarına girişte bireysel başarıdan çok; sosyal ilişkilerin ve nüfuzlu kişilerin desteğinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. “Tapş” olmaksızın başarıya ulaşamayacağına dair yaygın kanaat,

¹⁴ Xod – hızlı, yolunda.

toplumda liyakat ilkesine olan güvenin zayıfladığını ve gençlerin motivasyonunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Eserde yükseköğretim sisteminde yaşanan adaletsizlikleri ve liyakatin ihlalini, Kumru karakterinin sözleri aracılığıyla keskin bir toplumsal eleştiriye dönüştürür. Kumru'nun ifadeleri, yalnızca bireysel bir serzeniş değil; dönemin yaygın yapısal çarpıklıklarına işaret eden güçlü bir anlatımdır. Üniversiteye girişte yalnızca bilgi ve başarı değil, aynı zamanda “tapşırık” (iltimas) ve maddi imkânların da belirleyici olduğunu şu sözlerle dile getirir:

— Ama genel olarak şöyle diyorlar — bu artık gizli de değil — üniversite yalnızca iltimasla kazanılıyor. Hatta... (fısıltıyla) bazı yerlerde para da alıyorlarmış... Her puanın bir fiyatı varmış... Bir üniversiteye “kabadayı” ilan asmış: “Tüm kontenjanlar satıldı.” Diyorlar ki... (Anar, 2005, s.141-142)

Bu örnekler aracılığıyla Anar, eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliğini, kayırmacılığı ve ahlaki yozlaşmayı gözler önüne serer. Öğrencilerin bilgi ve yetenekleri yerine sosyal çevreleri ve maddi olanaklarıyla değerlendirilmesi, genç bireylerde toplumsal adalete olan inancı zayıflatmakta ve gelecek umutlarını sarsmaktadır.

Böylece, 1962 yılı itibarıyla alınan siyasi ve hukuki kararlar, yalnızca devletin işleyişinde değil, edebî üretimlerde de belirleyici bir etkiye sahip olmuş; şair ve yazarlar, kayırma/iltimas ve yolsuzlukla mücadelede toplumsal bilinç oluşturmaya amaçlayan eserler vermişlerdir. Bu süreç, edebiyat ile siyaset arasındaki dolaylı etkileşimin güçlü bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Eğitimdeki sorunlar, 1952 yılından itibaren yayına başlayan hiciv dergisi “Kırpi” mecmuasında geniş bir şekilde ele alınmış ve bu sorunların toplumsal yansımaları, derginin sayfalarında yer alan keskin ve anlam yüklü karikatürlerle görsel bir şekilde ifade edilmiştir (Nəcəfqulu, 1974).

Aşağıda yer alan Resim 1'de (Nəcəfqulu, 1974, s.17), çocuğun lise diplomasının usulsüz yollarla sağlandığı, ardından üniversiteye girişinin de yine aynı yöntemlerle sağlanmasının talep edildiği aktarılmaktadır. Karikatürde, aile bireyleri eğitim sistemindeki yozlaşmayı sıradanlaştırmakta ve kayırmacılığı toplumsal bir norm gibi yansıtmaktadır. Bu, dönemin eğitim kurumlarında torpil ve aracılığın ne denli yaygınlaştığını ironik biçimde gözler önüne sermektedir.

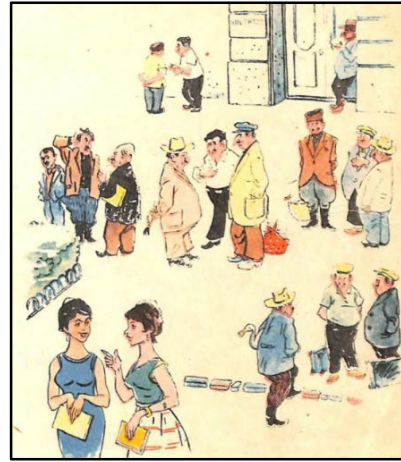
Resim 2'de (Nəcəfqulu, 1974, s.13) ise üniversite sınavlarına giren adayların etrafında yer alan kalabalık bir "taraftar" topluluğu betimlenmiştir. Karikatürde dikkat çeken unsurlardan biri de sınava giren kişilere eşlik eden her bireyin elinde birer hediye bulunmasıdır. Bu durum, sınav süreçlerinde bile bireylerin yalnız bırakılmadığını, sosyal destek adı altında aslında kayırma, rüşvet ve çıkar beklentisinin gölgesinin her an mevcut olduğunu sembolize etmektedir. Bireysel başarı ve liyakat yerine, toplumsal baskı, gösteriş ve destekçi kitlelerinin etkisi hicvedilmekte; eğitim hayatının, bireyin değil çevrenin müdahaleleriyle şekillendiği vurgulanmaktadır.

Resim 3'te (Nəcəfqulu, 1974, s.11) doktora tez savunmalarının akademik liyakat ve bilimsel ölçütlerden ziyade formaliteye indirgenmesi eleştirilmektedir. Karikatür, tezlerin sorgusuz sualsiz ve genellikle oybirliğiyle kabul edilmesi, akademik değerlendirmenin anlamını yitirdiği bir durumu temsil etmektedir. Resimde, jüri üyesinin tez savunması sırasında kürsüde elinde içki badesiyle tasvir edilmesi, akademik sürecin bilimsellikten uzaklaştığını ve yozlaştığını simgelemektedir. Ayrıca, bu yiyecek ve içeceklerin, savunma zamanı aday tarafından 20-25 kişilik savunma komitesine ve jüri üyelerine sunulması, bir usulsüzlük ve etik olmayan bir etkileme biçimi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, akademik savunmanın objektifliğini ve tarafsızlığını tehdit ederken, süreçten beklenen bilimsel ciddiyetin ve tarafsızlığın da ihlali anlamına gelmektedir. Bu imgeler, akademik değerlendirmenin gerçek işlevinden saparak, daha çok sosyal ve kültürel normların etkisiyle şekillenen biçimsel bir sürece dönüştüğünü eleştiren bir sembolizm sunmaktadır.

Resim 4'te (İmamverdiyev, 1974, s.1) “Ne şekilde olsa rüşvet cinayettir, cinayet” sloganıyla yayımlanan afişte, rüşvetin her durumda bir suç olduğu vurgulanmaktadır. Afiş, dönemin anti-rüşvet kampanyalarının bir örneği olarak, toplumda bu tür ahlaki yozlaşmaların bilinçaltında nasıl yer edindiğine dikkat çekmekte ve suçun meşrulaştırılmasına karşı bir toplumsal uyarı niteliği taşımaktadır.



Resim 1: Çocuğun lise diplomasını ben ayarladım, üniversiteye girişini de siz ayarlayın (Nəcəfqulu, 1974, s.17)



Resim 2: Üniversite sınavına girenlerin “tarafatları” (Nəcəfqulu, 1974, s.13)



Resim 3: Böylece tezi oybirliğiyle savunuyoruz
(Nəcəfzadə, 1974, s.11)



Resim 4: Ne şekilde olsa rüşvet cinayettir,
cinayet (İmamverdiyev, 1974, s.1)

3.3.2. Tarihsel Çerçeve

Yapısalcı kuram çerçevesinde “tarihsel çerçeve” başlığı, edebî eserlerde anlatılan olayların tarihsel gerçeklik boyutunun incelendiği bölümdür (Adıgüzel, 2011, s.40). Bu kısımda, eserde anlatılan olayların tarihsel gerçekliklerle olan ilişkisi değerlendirilerek, anlatının toplumsal ve tarihsel boyutu ortaya konulur. Yapısalcı yaklaşım, metni oluşturan yapıların ve bu yapıların işleyiş kurallarının analizine odaklanır; bu bağlamda, tarihsel bağlam, metnin anlamını şekillendiren önemli bir unsur olarak ele alınır.

Poema, 1970’li yıllarda yazılmış olup, Sovyetler Birliği’nin sosyal, kültürel ve politik yapısındaki bozulmanın bir yansımasıdır. Bu dönemde, özellikle rüşvet ve kayırma gibi olgular yoğunlaşmış ve toplumsal yapının her katmanına sirayet etmiştir. 1920’deki Sovyet işgaliyle başlayan süreç, Sovyetler Birliği’nin Azerbaycan’a ekonomik ve kültürel olarak egemen olmasıyla birlikte, toplumsal yapıyı derinden etkilemiş ve özellikle 1970’ler boyunca bu etkiler belirginleşmiştir.

1920’de Sovyetler Birliği’nin Azerbaycan’ı işgal etmesi, yalnızca siyasi değil, aynı zamanda ekonomik ve kültürel bir dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Sovyet yönetiminin kurulmasıyla birlikte, eğitim ve kültür politikalarında merkeziyetçi bir yapı benimsenmiş ve bu, toplumsal yapıda derin değişikliklere yol açmıştır. Erken Sovyet yıllarında, işçi sınıfı ve köylüler gibi alt sınıflara yönelik iyileştirmeler ve toplumsal eşitlik vaatleri, belirli ölçüde bir eşitlik yaratmış olsa da zamanla bu ideallerin yerini bürokratikleşme almıştır.

1970’li yıllara gelindiğinde, Sovyetler Birliği’nde rüşvet ve kayırma, devlet dairelerinden üniversitelere kadar geniş bir alanda hâkim olmuştur. Eğitim sistemi, bürokratikleşme ile paralel olarak, üst sınıfın çıkarlarını koruyacak

şekilde biçimlenmiştir. Şiir, bu dönemin sosyo-politik yapısını yansıtarak, bu eşitsizlik ve kayırma olgularını estetik bir biçimde eleştirmektedir. 1970'li yıllarda Sovyetler Birliği'nde kayırma ve rüşvet, yalnızca eğitimde değil, aynı zamanda devletin diğer alanlarında da büyük bir sorun olmuştur. Şiir, bireysel bir vicdan muhasebesinin ötesinde, dönemin ekonomik ve politik yapısının nasıl toplumu yozlaştırdığını ve bireyler arasındaki eşitsizliği derinleştirdiğini gösterir.

“Sovyetler Birliği'nin eğitim sistemi, temelde dönemi için oldukça ilerici kabul edilen Alman eğitim modeli üzerine inşa edilmişti. Ancak bu müterakki model, Sovyet ideolojisinin tek tipçi yaklaşımı, merkeziyetçi kontrol mekanizmaları ve kapsamlı kısıtlamalar nedeniyle ciddi biçimde deformasyona uğradı” (Mərdanov, 2011, s.5). Bu deformasyonun sonucu olarak, Sovyet yönetimi döneminde Azerbaycan'da bağımsız bir devlet politikası ve millî ideoloji oluşturulamadı; halkın millî düşüncesinin taşıyıcıları olan on binlerce aydın, temelsiz suçlamalarla itham edilerek ağır cezalara çarptırıldı.

Sovyet hâkimiyetinin tesisinden sonra Azerbaycan'daki halk eğitimi sistemi, sosyalizmin yeni prensipleri ve ideolojisi doğrultusunda yeniden yapılandırıldı. “Bu süreçte Sovyet Rusya'nın genel eğitim modeli esas alındı; toplumda okuma-yazma oranının artırılması temel hedeflerden biri hâline geldi. Birinci ve ikinci kademe okulların yanı sıra, köylü gençlerine yönelik özel eğitim kurumları kuruldu ve ilk Sovyet ders kitapları hazırlandı” (Mərdanov, 2011, s.6). Ancak bu süreçte, “dine karşı mücadele” politikası çerçevesinde, asırlardır varlığını sürdüren klasik Müslüman eğitim kurumları — mektepler ve medreseler — tamamen kapatıldı.

1920 işgalinden sonra Azerbaycan'da, özellikle yükseköğretim alanındaki kilit pozisyonlar çoğunlukla Rus, Ermeni ve Yahudi asıllı kadroların eline geçti. Azerbaycanlıların eğitim ve idari kadrolarda yükselmeleri çeşitli yapay engellerle zorlaştırıldı. Türkiye ve Batı Avrupa'da eğitim görmüş 89 Cumhuriyet öğrencisinden yalnızca 56'sı Azerbaycan'a dönebildi; bunların da 40'ı, 1930'lu yıllardaki siyasi baskılar neticesinde “Almanya adına casusluk” ve “bağımsızlık ideallerine sadakat” gibi gerekçelerle NKVD (Sovyet Gizli Polisi) tarafından tutuklandı ve kurşuna dizildi. Bu süreç, Azerbaycan aydınları arasında ciddi bir kayba neden oldu (Qurban, 2018, s.13; Tahirzadə, 2016, s.153).

1920'de Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla birlikte, Azerbaycan'da eğitim sistemi, ideolojik değişikliklerden etkilendi. “Hükümet, proletarya sınıfından öğrencilere öncelik tanıyarak, üniversiteye kabul için sosyal kökeni dikkate almaya başladı. Bu politika, üniversitelere girişte özel hazırlık gereksinimlerini göz ardı ederek, proletaryadan gelen öğrencilere sınavsız kabul hakkı tanıdı” (Mərdanov, 2011, s.309). Ancak bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğine ve akademik kalitenin düşmesine yol açtı. “Aydın sınıfının çocukları, sosyal kökenleri nedeniyle üniversiteye kabul edilmekte zorlanırken, bu tür fakültelerden mezun olanlar, nitelikli eğitim almanın önündeki engelleri

aşamayarak sistemin çürümesine neden oldu” (Azadeliyeva, 2012, s.231). Bu süreç, Azerbaycan eğitim sisteminin ideolojik temellere dayalı olarak yozlaşmasını gösteren bir örnektir.

1920’li yıllarda Azerbaycan’da işçi fakültelerinin kurulması ve işçi-köylü gençlerin sınavsız, diplomasız yükseköğretime kabulü, başlangıçta sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama amacı taşımıştır (Azərbaycan tarixi, 2008, s.206). Ancak bu uygulama uzun vadede eğitim sisteminde ciddi yapısal sorunlara yol açmıştır. Yetersiz akademik hazırlığa sahip bireylerin üniversiteye girmesi eğitim kalitesini düşürmüş, diploma bilgi ve yetkinliğin göstergesi olmaktan çıkarak biçimsel bir belgeye dönüşmüştür.

Siyasi sadakat ve sınıfsal köken, akademik liyakatten daha belirleyici hâle gelmiş, bu durum kayırmacılık ve adam kayırma kültürünün yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Liyakat yerine sosyal ve siyasi bağlantıların ön plana çıkması, nitelikli bireylerin sistem dışında kalmasına ve yetersiz kadroların önemli mevkilere gelmesine neden olmuştur. Bu süreç, akademik çevrelerde bağımsız düşünce ve bilimsel metodolojinin zayıflamasına, eğitimde ve yönetimde verimliliğin ciddi biçimde azalmasına yol açmıştır. 1920-1930’lu yıllarda uygulanan eğitim politikaları, kısa vadede sosyal hareketliliği artırsa da uzun vadede Azerbaycan’ın bilimsel gelişimini ve eğitim sisteminin kurumsal sağlamlığını olumsuz etkilemiştir.

1930’lu yılların sert yasaları ve Stalin’in “sınıf mücadelesinin keskinleştirilmesi” teorisi doğrultusunda alınan eğitim kararları, demokratik geleneklerin gelişimini engelledi ve arzu edilmeyen yeni yönelimlerin doğmasına yol açtı. Parti kontrolünü güçlendiren metodolojik programlar aracılığıyla eğitim sürecine doğrudan müdahale edildi; millî değerler sistematik biçimde geri plana itildi, sahte bir enternasyonalizm anlayışı ön plana çıkarıldı ve eğitim müfredatı tamamen Sovyet ideolojisine tabi kılındı. 1930’lardan itibaren eğitim alanında sistematik bir bozulma gözlemlendi. Sovyet eğitim sisteminde liyakatin geri plana itilmesi, rüşvet ve kayırmacılığın yaygınlaşmasına zemin hazırladı. Merkezî bürokrasi altında şekillenen aşırı kapalı ve kontrolcü yapı, bireylerin bilgi ve yeteneklerinden ziyade ideolojik sadakatlerini ve kişisel bağlantılarını ön plana çıkardı. Sosyal adaletsizlikler, sınıfsal ayrımcılıklar ve ekonomik zorluklar, bireyleri iyi bir eğitim veya prestijli bir kariyer için gayri resmî yöntemlere başvurmaya zorladı; rüşvet ve kayırma olağan uygulamalar hâline geldi. Bu olumsuzluklar Azerbaycan’da daha belirgin bir şekilde yaşandı. Moskova tarafından desteklenen Ermeni ve Rus kadroların yerli Azerbaycanlılar karşısında üstün konuma getirilmesi, millî kadroların fırsat eşitliğinden mahrum bırakılmasına yol açtı. “Eğitim ve kamu yönetiminde yetkinlik yerine siyasi sadakat ve kişisel ilişkilerin belirleyici olması, toplumda köklü bir güvensizlik atmosferi yaratarak millî kimliğin zayıflamasına katkıda bulundu” (Mərdanov, 2011, s.5).

Sovyetler Birliği döneminde Azerbaycan'daki eğitim sistemi, başlangıçta toplumsal kalkınmayı hedefleyen bir model üzerine kurulmuş olmakla birlikte, zamanla ideolojik müdahaleler, siyasi baskılar ve yapısal adaletsizlikler nedeniyle asli işlevinden uzaklaşmıştır. Rüşvetin ve kayırmanın sistemik bir sorun hâline gelmesi, eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırmış; milli kimlik ve kültürel değerlerin zayıflamasına yol açmıştır. Millî aydınların bastırılması ve liyakatin yerini siyasi sadakatin alması, Azerbaycan toplumunun kültürel ve entelektüel gelişimini uzun vadede olumsuz yönde etkilemiştir.

Sovyet eğitim sisteminde rüşvet ve kayırmacılığın yaygınlaşmasının temel sebebi, sistemin liyakatten ziyade ideolojik sadakati ve sosyal kökeni öncelikli kriter olarak benimsemesiydi. Eğitim kurumlarına giriş ve terfi süreçleri, bireysel yetenek ve bilgi düzeyinden çok, proletarya kökeni ve partiye bağlılık gibi siyasi ölçütlere dayandırılmıştı. “Kapalı bürokratik yapı, şeffaflık eksikliği ve sınırlı hesap verebilirlik, idari keyfiliği artırarak kişisel ilişkiler ve çıkar ağlarının oluşmasına zemin hazırladı” (Azadeliyeva, 2012, s.230). Özellikle yükseköğretim kurumlarına girişte yaşanan yoğun rekabet, rüşvet ve kayırmacılığı sistematik bir sorun hâline getirdi. Böylece, Sovyet eğitim sistemi, ideolojik hedefler uğruna eğitimin niteliğini zayıflatarak adaletsizliği kurumsallaştırdı.

Bu bağlamda, Sovyet eğitim sisteminden miras kalan rüşvet ve kayırmacılığa dayalı işleyişi ortadan kaldırmak, Ebulfez Elçibey iktidarının (1992-1993) öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Bu çerçevede, 13 Ağustos 1992 tarihinde yayımlanan “Azerbaycan Cumhuriyeti Yüksek ve Orta İhtisas Eğitim Kurumlarına Kabul Kuralları” (1992) başlıklı düzenleme, E.Elçibey'in uzun süredir savunduğu test usulüyle üniversiteye giriş sisteminin hayata geçirilmesini öngörmektedir. Söz konusu reform, yükseköğretime geçişte liyakat ilkesini esas almayı, rüşvet ve kayırmacılığı ortadan kaldırmayı ve toplumsal adaletin tesisine katkı sağlamayı amaçlamıştır (Tahirzadə, 2001, s.87-88).

3.3.4. Simgesel Çözümleme

Simge, bir edebî eserde belirli bir anlamı veya kavramı temsil etmek amacıyla kullanılan, somut bir nesne, kişi, olay veya kavramdır. Simge, doğrudan bir şeyin kendisini ifade etmek yerine, o şeyin anlamını derinleştirir veya farklı bir biçimde ortaya koyar. Edebiyat dilinde simge, genellikle soyut düşünceleri, duyguları veya toplumsal olguları somut bir nesne ya da imge ile ifade etmek için kullanılır. Simge aracılığıyla yazar, okuyucusuna yalnızca yüzeydeki anlamı değil, daha derin, çok katmanlı anlamları da iletmeye çalışır. Simge kullanımı, edebiyat eserlerinde anlamın zenginleşmesine olanak tanır ve okuyucuya farklı yorum ve algılama olanakları sunar. Ayrıca, simge; bir karakterin, olayın ya da durumun karmaşık doğasını açığa çıkarma, bir temayı daha etkili bir biçimde vurgulama veya soyut bir kavramı daha somut bir biçimde betimleme işlevi görür.

Şiirdeki simgeler, şairin içsel yolculuğunu ve toplumsal çatışmalarını derinlemesine yansıtır. Öğretmen, toplumsal sorumluluğun ve bireysel gelişimin temsilcisi olarak, yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda kültürel mirası ve ahlaki değerleri gelecek nesillere taşıyan bir figürdür. Şair, yaratıcılığın ve bireysel sorgulamanın sembolüdür; kelimelerle toplumsal normlara eleştirel bir bakış açısı sunarak bireyin içsel dünyasında özgürlük alanı açar. Gözler, içsel ve dışsal dünyalar arasındaki gözlem penceresini temsil eder, bireysel duygularla toplumsal algının birleştiği bir nokta olarak işlev görür. Gölge, kimlik kaybı ve bağımlılığın simgesidir; bireyin kendi emeğiyle var olamayıp başkasının sağladığı imkânlarla sığınmasını ve böylece özgürlüğünü kaybetmesini ifade eder. Kalp, duygusal gücün ve yaratıcı potansiyelin kaynağıdır; sevgi, bağlılık ve ahlaki değerlerin merkezidir. Sınav, hayatın ve toplumun bireye sunduğu sürekli değerlendirme süreçlerinin metaforudur; hem öğretmenin öğrenciye yönlendirdiği bir değerlendirme hem de bireyin toplumsal değerini bulma mücadelesinin simgesidir. Çerağ, aydınlanma ve bilginin sembolüdür; bireysel ve toplumsal bilinçlenmeyi temsil eden bir ışık kaynağıdır. Yanmak, içsel çatışmalar ve hedeflere ulaşma mücadelesinin sembolüdür; bireyin duygusal ve ruhsal mücadelesini yansıtarak, karşılaşılan zorluklar karşısında gösterilen tutku ve azmi simgeler. Bu simgeler, şairin eğitim ile sanat arasındaki derin ilişkiyi ve bireysel kimlik inşası ile toplumsal yapının çatışmasını ustaca işler.

Kıymet poemasında bireysel vicdan ile toplumsal baskı arasındaki çatışma, güçlü bir simgesel yapı içerisinde işlenmiştir. Vahabzade, öğretmen figürü üzerinden yalnızca bireysel etik bir sorgulama yapmakla kalmamış; aynı zamanda dönemin toplumsal değerler sistemine yönelik keskin bir eleştiri de sunmuştur. Bu yönüyle eser, bireysel trajedi ile toplumsal yapının organik ilişkisini görünür kılar. Lucien Goldmann'ın yapısalci-sosyolojik kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, *Kıymet* yalnızca bir bireyin vicdan mücadelesi değil, aynı zamanda bir toplumun vicdanının da ifadesi olarak okunabilir.

Sonuç

Bahtiyar Vahabzade'nin *Kıymet* poemasının analizi, eğitimdeki kayırma ve kayırmanın bireyler ve toplum üzerindeki yıkıcı etkilerini derinlemesine ortaya koymuştur. Yazar hem bir öğretmen hem de bir şair olarak, eğitimdeki kayırmacılığı ve adaletsizliği kendi gözlemleriyle harmanlayarak dile getirmiştir. Vahabzade, Sovyet döneminde Azerbaycan'daki eğitim sisteminin yozlaşmış yapısına tanıklık etmiş ve bu deneyimlerini edebî bir dilde yansıtmıştır. Öğretmen olarak yaşadığı içsel çatışmalar ve bu çatışmaların toplumsal boyutları, onun şiirlerinde derin bir iz bırakmıştır. Vahabzade'nin sanatın, toplumsal gerçekleri ortaya koymak, adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri dile getirmek için en güçlü araç olduğunu düşündüğünü gösterir.

İncelemiş olduğumuz bu poema, Sovyet dönemi Azerbaycan eğitim sisteminde ortaya çıkan yapısal çarpıklıkları ve bu çarpıklıkların birey ve toplum

üzerindeki yıkıcı etkilerini sosyolojik bir duyarlılıkla ele alan nitelikli bir edebî metin olarak öne çıkmaktadır. Şairin öğretmenlik deneyimiyle beslenen gözlem gücü, poemayı sadece sanatsal bir metin olmaktan çıkararak derin bir toplumsal eleştiri zeminine taşımaktadır. Lucien Goldmann'ın genetik yapısalcılık yöntemi temel alınarak yapılan çözümlemelerde, eğitim sisteminde liyakat yerine kayırmacılığın egemen olduğu, bireysel emek ve adaletin sistematik biçimde göz ardı edildiği görülmektedir. Pierre Bourdieu'nün sosyal sermaye kavramı ve Max Weber'in otorite ve liyakat anlayışları, şiirde yer alan eleştirel söylemin sosyolojik dayanaklarını güçlendirmiştir.

Poema, Sovyetler Birliği dönemindeki eğitim politikasının yalnızca pedagojik düzeyde değil, aynı zamanda ideolojik ve politik boyutlarıyla da değerlendirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. 1920'lerden itibaren kurulan Sovyet eğitim sistemi, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti döneminde yurt dışında eğitim almış, yüksek nitelikli aydınları ve uzman kadroları tehdit olarak görmüş; 1930'lu yıllarda uygulanan siyasi tasfiyeler sonucunda bu entelektüel sınıfın önemli bir kısmı infaz edilmiş, sürgün edilmiş veya sistem dışına itilmiştir. Bu süreç, millî kadroların sistematik olarak yok edilmesine ve Sovyet ideolojisine mutlak bağlı, biçimsel eğitimden geçmiş ama nitelik açısından yetersiz öğretmen kadrolarının yetiştirilmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle proletarya sınıfından gelen bireylerin sınavsız biçimde yükseköğretim kurumlarına kabul edilmesi, eğitimde eşitlik iddiası altında sistemin niteliğini zedelemiş; pedagojik liyakat yerine sınıfsal kökenin esas alınması, eğitimdeki standartların hızla düşmesine yol açmıştır. Bu yapay eşitlik anlayışı, eğitimde fırsat eşitliğini değil, fırsatların keyfi dağılımını doğurmuş ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin temellerini zayıflatmıştır.

Kıymet poeması, tüm bu tarihsel bağlamları arka planda barındırarak, eğitimdeki kayırmacılık ve liyakatsizliğin bireyin vicdanını nasıl zedelediğini ve toplumda yapısal bir yozlaşmaya nasıl yol açtığını anlatmaktadır. Şairin bireysel iç çatışmaları üzerinden aktarılan bu eleştiri, aslında toplumsal vicdanın bir yansıması olarak okunmalıdır. Eğitimde adaletin yokluğu, yalnızca kişisel mağduriyetler üretmekle kalmamakta; aynı zamanda geleceğin şekillenmesini de tehdit eden yapısal bir risk oluşturmaktadır. Bu durum, eğitimin uzun vadede sürdürülebilirliğini ortadan kaldırmakta, toplumsal güveni aşındırmakta ve kurumsal meşruiyeti zayıflatmaktadır.

Sonuç olarak, eser sadece dönemin eğitim sorunlarına değil, aynı zamanda evrensel düzeyde adalet, liyakat ve etik sorumluluk meselelerine dikkat çeken önemli bir metindir. Eserde vurgulanan kayırmacılık, sistemsiz yozlaşmanın yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda toplumun değerler sistemini çökerten bir olguya dönüştüğünü açık biçimde göstermektedir. Bu nedenle, B.Vahabzade'nin poeması, eğitimin sürdürülebilirliği açısından adaletin vazgeçilmez bir ilke olduğunu vurgulayan güçlü bir edebî-sosyolojik tanıklıktır.

Eğitim sisteminin kalıcılığı ve toplumsal ilerleme için liyakat, hakkaniyet ve etik değerlere dayalı bir yapılanma şarttır; aksi hâlde, bireysel hayal kırıklıkları zamanla kitlesel çöküşlere evrilir.

Hakem Değerlendirmesi: Kır hakemlik.

Yazarların Katkı Düzeyleri: Tek Yazar %100.

Etik Komite Onayı: Yazar tarafından çalışmanın etik kurul iznine tabi olmadığı bildirilmiştir.

Finansal Destek: Yazar çalışma ile ilgili bir finansal destek alınmadığını bildirmiştir.

Çıkar Çatışması: Yazar çalışma ile ilgili potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını bildirmiştir.

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Ege Üniversitesi Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarına aittir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2011). Bahtiyar Vahabzade'nin şiirinde millet, vatan ve dil. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (31), 63-74.
- Akimova, E. (2014). Janrın qürubu, yoxsa ədəbi laqeydliyimiz. *525-ci qəzet*. 28 aprel, s.12.
- Akpınar, Y. (1994). *Azeri edebiyatı araştırmaları*. Dergâh Yayıncılık.
- Anar. (2005). *Şəhərin yay günləri*. Əsərlər (V cild). Bakı: Nurlan.
- Astanin, V. V. (2003). *Bor'ba s Korruptsiyey v Rossii XVI–XX vekov: Razvitie sistemnogo podkhoda*. Moskva: Rossiyskaya Kriminologicheskaya Assotsiatsiya.
- Aydoğan, İ. (2016). Türk eğitim sisteminde kayırmacılık: Kayırmacılık ve patronaj. *Eğitim Politikaları Analizi ve Stratejik Araştırmalar*, 4(1), 19-35.
- Azərbaycan tarixi. (2008). Yeddi cildə. VI cild (aprel 1920 - iyun 1941). Bakı: Elm.
- Azadəliyeva, Ş. (2012). *Azərbaycanda ali pedaqoji təhsilin təşəkkülü və inkişafı: 1920-1991-ci illər*. Bakı: Elm və təhsil.
- Dağlı, Seyfəddin. (1978). *Şəkərlilər: Povest və hekayələr*. Gənclik.
- Durkheim, E. (2016). *Ahlak eğitimi* (O. Adanır, Çev.). Say Yayınları.
- Durkheim, E. (2014). *Toplumsal işbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.). İletişim Yayınları.
- Ercilasun, A.B. (2011). *Türk Dünyası üzerine incelemeler*. Akçağ.
- Əsgərov, Ş. (2003). *Təhsilimiz dünən, bugün, sabah*. Azərbaycan Nəşriyyatı.
- Xəlilov, B. (2014). *Bəxtiyar Vahabzadənin pedaqoji görüşləri*. Bakı Çap Evi.
- Qoca, F. (2004). *Seçilmiş əsərləri*. Şərq-Qərb.
- Qurban, T. (2018). *Yüz tələbə, yüz tale*. Bakı: Şur.
- Fitzpatrick, S. (1999). *Everyday Stalinism: Ordinary life in extraordinary times: Soviet Russia in the 1930s*. Oxford University Press.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie*. Paris: Gallimard.

- Goldmann, L. (1977). *Cultural creation in modern society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goldmann, L. (1980). *Essays on method in the sociology of literature* (W. Q. Boelhower trans.). St. Louis: Telos Press.
- Goldmann, L. (2005). *Roman sosyolojisi* (A. Erkey, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İmamverdiyev, Q. (1974). *Nə şəkildə olsa rüşvət cinayətdir, cinayət* (İzomaterial, Afiş).
- Rəssam Z. İsmayılova. Bakı: Azərbaycan SSR Bədii Fondunun İstehsalat Yaradıcılıq Kombinatı.
- Khayntsen, Dzh. (2021). *Iskusstvo vzyatki. Korruptsiya pri Staline 1943–1953*. Moskva: Politicheskaya Entsiklopediya.
- Ledeneva, L. V. (1998). *Russia's economy of favours: Blat, networking and informal exchange*. Cambridge University Press.
- Məhərrəmli, Qulu. (2018). *Azərbaycan Dilinin Frazologiya Lüğəti*. Altun Kitab.
- Mərdanov, M. (2011). *Azərbaycan təhsil tarixi (II cild: 1920-1991-ci illər)*. Bakı: Təhsil.
- Mir Cəlal. (2013a). *Əsərləri. 5 cildə. III cild*. Bakı: Adiloğlu.
- Mir Cəlal. (2013b). *Əsərləri. 5 cildə. IV cild*. Bakı: Adiloğlu.
- Moran, Berna. (2018). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İletişim Yayınları.
- Nəcəfqulu. (1974). *Karikatura, yumor və şarjlar kirpinin albomu [İzomaterial]*. Bakı.
- Rawls, J. (2023). *Bir adalet teorisi* (V. A. Coşar, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Rza, R. *Duyğular düşüncələr*. Azərnəşr, 1964.
- Sabir, M. Ə. (2004). *Hophopnamə* (İki cildə, I cild). Bakı: Şərq Qərb.
- Sapiro, G. (2019). *Edebiyat sosyolojisi* (E. C. Gürçan, Çev.). Doğubatı Yayınları.
- Tahirzadə, Ə., Tahirli, O. (2016). *Azərbaycan Cümhuriyyəti Tələbələri: Tarixi Arayış, Bəlgələr, Yaşamlar*. Bakı: TEAS Press.
- Tahirzadə, Ə. Ş. (2001). *Prezident Elçibəy*. Bakı: Yeni Müsavat.
- Vahabzadə, B. (2004). *Seçilmiş Əsərləri*. İki cildə. II cild (Poemalar). Öndər Nəşriyyatı.
- Vahabzadə, B. (2015). *Bibliografiya*. tərt. ed.: M. Vəliyeva, S. Əsədova, G. Misirova. Zərdabi LTD.
- Vahabzadə, B. (1980). *Pyeslər*. Gənclik.
- Vahabzadə, B. (2008). *Əsərləri*. On iki cildə. IV cild (1970-1979). Elm Nəşriyyatı.
- Vahabzadə, B. (2009). *Əsərləri*. On iki cildə. IX cild (Mərsiyə-Rekviyem, hekayələr, pyeslər, tele-radio pyeslər). Elm Nəşriyyatı.
- Yusifovlu, R. (1998). *Azərbaycan poeması: Axtarışlar və perspektivlər: XX əsr Azərbaycan poemasının sənətkarlıq xüsusiyyətləri*. Elm.
- Weber, M. (2012a). *Ekonomi ve toplum* (L. Boyacı, Çev., 1. cild). İstanbul: Yarın Yayınları.
- Weber, M. (2012b). *Ekonomi ve toplum* (L. Boyacı, Çev., 2. cild). İstanbul: Yarın Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

This study aims to conduct a sociological interpretation of Bakhtiyar Vahabzadeh's poem *Kıymet*, written in 1970, focusing on the systemic favoritism and nepotism prevalent in the Azerbaijani educational system during the Soviet era. The main objective of the research is to explore how the poet critiques issues of injustice, lack of meritocracy, and ethical corruption in the educational field, and to demonstrate how these criticisms align with various sociological theories, primarily Lucien Goldmann's genetic structuralism. By examining *Kıymet* through this theoretical lens, the study seeks to highlight how Vahabzadeh's literary work serves not only as an artistic creation but also as a vehicle for social criticism and the exposure of structural deficiencies that transcend the historical period and resonate with contemporary educational challenges.

Despite the Soviet Union's ideological framework promoting equality and progress on the surface, the educational system it established was deeply rooted in structural distortions and injustices. These systemic deficiencies were particularly apparent in practices that prioritized personal connections and favoritism over merit and competence. B.Vahabzadeh's poem *Kıymet* offers a profound critique of these practices, illustrating how they lead to individual disillusionment and contribute to the broader societal decay. The poem vividly portrays how the disregard for individual talent and effort in favor of unjust privileges erodes the individual's trust in both society and the system itself. In doing so, Vahabzadeh articulates the far-reaching psychological and social consequences of systemic corruption, highlighting how nepotism undermines not only the educational process but also the moral and ethical fabric of society.

The study adopts Lucien Goldmann's genetic structuralism as its primary theoretical framework, which posits that literary works reflect the collective consciousness shaped by the socio-historical context in which they emerge. This approach enables the analysis of *Kıymet* in terms of the relationship between the individual and society, exploring how personal experiences of frustration and disappointment are inherently connected to broader structural problems. Additionally, the research integrates supporting theoretical perspectives to deepen the sociological reading of the poem. Pierre Bourdieu's concept of social capital is employed to illustrate how educational inequalities are reproduced through nepotism, maintaining and reinforcing existing social hierarchies. Max Weber's theories of authority and meritocracy are used to demonstrate how injustices within the educational system are institutionalized through bureaucratic structures and power relations. John Rawls' theory of justice highlights how nepotism violates the principle of equal opportunity, threatening both individual rights and societal welfare. Emile Durkheim's concepts of social order and norms help in understanding how educational injustices disrupt social cohesion and compromise collective consciousness. Within this theoretical framework, the poem's themes are systematically examined, focusing on how nepotism in education influences the broader social structure.

The analysis reveals that *Kıymet* is not merely an expression of individual disappointment but also a reflection of the profound structural problems embedded in the educational system of the time. The poem illustrates how the replacement of meritocracy by nepotism leads to feelings of hopelessness, worthlessness, and alienation among individuals. These personal reactions, in turn, contribute to a widespread moral decay within society, laying the groundwork for a social disintegration that threatens the future

of the community. B.Vahabzadeh's critique extends beyond individual grievances, providing a powerful commentary on the dangers of systemic injustice in hindering social progress and development. The poet articulates the risks posed by the erosion of merit-based systems, arguing that favoritism not only marginalizes deserving individuals but also destabilizes the entire social structure by fostering an environment of cynicism, distrust, and disengagement.

The study concludes that Bahtiyar Vahabzadeh's *Kıymet* presents a profound examination of the relationship between the individual and society, revealing how personal experiences of injustice are deeply intertwined with broader social distortions. Vahabzadeh emphasizes that ensuring justice in education is not only essential for individual success but also forms the cornerstone of societal health and development. Through the narrative of an individual student's failure and disillusionment, the poem offers a universal critique of injustice and the absence of meritocracy in education systems. Consequently, the work transcends its historical context, offering timeless messages relevant to contemporary educational systems worldwide.

Vahabzadeh's poem serves as a powerful sociological tool that exposes the effects of systemic favoritism on both individuals and society. It highlights the risks posed by the lack of justice in the education system, particularly the erosion of individuals' trust in society and the uncertainty regarding the future of the community. By combining personal experiences of frustration with universal criticisms of systemic injustice, Vahabzadeh presents a striking portrayal of the conflict between the individual and society and the profound sociological consequences this conflict entails. His work underscores the imperative of establishing merit-based, equitable, and ethical structures within the education system, cautioning that the neglect of these principles leads not only to individual disillusionment but also to the gradual disintegration of society as a whole.