



İŞİTSEL/SÖZEL YAKLAŞIMLA EĞİTİM GÖREN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF WRITTEN EXPRESSION SKILLS IN HEARING IMPAIRED STUDENTS TRAINED WITH THE AUDITORY/ORAL APPROACH

Ümit GİRGIN*, H. Pelin KARASU**

ÖZET: Bu araştırmada; İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf 40 işitme engelli öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı incelenmiştir. Araştırmada betimsel model ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yazılı anlatım özelliklerinin tamamında orta düzeyde başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Yazılı anlatım beceri puanı üzerindeki değişimin %35'i işitme cihazı kullanımı süresi, %40'ı ise takvim yaşı ile açıklanabilir.

Anahtar Sözcükler: işitme engelli çocuklar, işitsel/sözel yaklaşım, yazılı anlatımı değerlendirme

ABSTRACT: This study investigated the written expression skills of forty 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade hearing impaired students trained with the auditory/oral approach at the Research and Education Center for Children with Hearing Impairment (i.e., İÇEM). It also examined two student characters that are considered affective on students' written expression skills, which are age and duration of hearing aids use. Descriptive and correlational models are used in the study. Findings revealed that students reached an intermediate level of achievement in all written expression types. Findings also suggested that age predicted 40 percent of the variance in written expression scores while duration of hearing aid use explained an additional 35 percent.

Keywords: hearing impaired children, auditory/oral approach, writing assessment

1. GİRİŞ

Yazma, kişisel ve sosyo-kültürel amaçlara hizmet eden bir iletişim ögesidir. Yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyin geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olması, bu deneyimlerini konu çerçevesinde düzenleyebilmesi ve kullanılan dilin kurallarını göz önünde bulundurarak yazıya dökebilmesi gerekmektedir.

Yazılı anlatımda kişinin amacı; düşüncelerini, duygularını ve isteklerini karşındakilere aktarmaktır. Bunu yapabilmek için iletilecek mesajın önce zihinde belirlenmesi, düzenlenmesi, uygun sözcüklerin seçilmesi ve cümlelerin kurulması gereklidir (Göğüş 1991). Yazılı mesajın içeriğini "ne için" ve "kimin için" yazılacağı soruları oluşturur. İşitme kaybı nedeniyle sözlü ve yazılı dili olumsuz etkilenen işitme engelli çocuklar, erken cihazlandırma ve uygun eğitim ortamları sağlandığında konuşma gibi yazının da iletişimsel bir mesaj taşıdığını ve bu mesajın içeriğinin gönderilen kişiye göre farklılaştığını anlayabilirler.

Yazılı anlatımı değerlendirmede; anlatımın zenginliği, düzeni, sözcük seçimi, imla, el yazısı gibi çeşitli boyutlar ele alınabilir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında; hem işiten hem de

*Yard. Doç. Dr. Umit Girgin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: ugirgin@anadolu.edu.tr

**Öğretmen H. Pelin Karasu, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM), e-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr

işitme engelli öğrencilerin kompozisyonlarında sözcük dağarcığı, cümle yapısı ve yazım kurallarına uygunluğun yanında yazının içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin yazılı ürünü değerlendirmede önem kazandığı görülmektedir. Isaacson (1996), bir yazının mantıklı bir içeriğe ve okunabilir bir düzene sahip olduğunda iletişimsel amacın gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Yazı ile anlatılmak istenen düşünceler; uygun sözcük, cümle ve paragraflarla dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade ediliyor olmalıdır.

İşitsel/sözel yaklaşım, işitme engelli çocukların ana dillerini işiten çocuklar gibi işitme duyularını kullanarak kazanabileceklerini kabul eden ve bu çocukların eğitimlerinde işitmeye ve sözlü iletişime dayalı eğitim programını benimseyen bir sözlü iletişim yöntemidir (Batod, n.d.; Lim ve Goldberg 2001; Stone 1997; Tüfekçioğlu 1998a; 1998b). Çocuklara öykü okuma, öykü anlatma, sıralı olayların bulunduğu resimlere ve olayların tek bir kartta sunulduğu resimlere bakma, birlikte öykü oluşturma, gazete haberlerine bakma, film seyretme ve mektup yazma gibi etkinlikler, işitme engelli öğrencilerin yazının iletişimsel amacının farkına varmalarına, dinlemelerini geliştirmelerine, dinlediklerinden anlam çıkarmalarına, olaylar arasında ilişki kurmalarına, tahminlerde bulunmalarına, olayları deneyimleriyle birleştirmelerine, öykü yapılarının farkında olmalarına ve sözcük dağarcıkları ve cümle yapılarını geliştirmelerine olanak sağlar (Cunningham ve Allington 2003; Fitzpatrick 1999; Girgin 2003a; 2003b; 2006; Gunning 2003; Schirmer 2000; Tompkins 2000; Truax 1985).

Dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde Yoshinaga-Itano ve Snyder'ın (1985) bildirdiğine göre, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin ilk geniş ölçekli araştırmanın 1940 yılında Heider ve Heider tarafından yapıldığı, Myklebust'ın 1965, Taylor'ın 1969, Marshall ve Quigley'in 1970'te yaptıkları araştırmaların bunu izlediği görülmektedir. Yoshinaga-Itano ve Snyder'ın 1985 ve 1996, Gormley ve Sarachan-Deily'nin 1987, Klecan-Aker ve Blondeau'nun 1990, Yoshinaga-Itano ve Downey'in 1992 ve 1996, Schirmer, Bailey ve Fitzgerald'ın 1999 yılında yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bazı özellikler incelenmiş veya yazılı anlatım beceri düzeyinin gelişimini sağlayacak öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Öykü yazma çalışmalarının değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin 10 yaştan itibaren araştırmalara dahil edildiği dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçları, işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişim sürecinin işiten çocuklardan farklı olmadığını ve işitme engelli çocuklara doğru zamanlarda, anlamlı etkinlikler sunulduğunda bu beceri düzeylerinin gelişebileceğini göstermektedir. Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmaların Tuncay'ın 1980, Erdiken'in 1989, 1996, 2003, Karasu ve Girgin'in 2004'te yaptığı araştırmalarla sınırlı olduğu görülür.

İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada iki soruya cevap aranmıştır. Bunlardan birincisi, "Eskişehir Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri nedir?" diğeri ise "İşitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşının işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerine etkisi nedir?" sorularıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Evren

Betimsel model ve ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini, İÇEM'de ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 40 işitme engelli öğrenci oluşturmaktadır. İÇEM, işitme engelli çocukların küçük yaşlarda tanılanarak uygun işitme cihazları ile cihazlandırıldığı, erken yaşlardan itibaren aile eğitimine başlandığı ve bu çocukların işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gördükleri gündüzlü özel eğitim kurumudur.

Araştırmaya katılan öğrenciler 10-15 yaş aralığındadır. Öğrencilerden 29'u sağ ve sol kulakta, 1'i tek kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır, 10 öğrenciye 11 yaş öncesi koklear implant uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile işitme cihazı kullanma düzenleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve İşitme Cihazı Kullanma Düzenleri

Sınıf Düzeyi		4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam Öğrenci Sayısı
İşitme Cihazı Kullanma Düzeni	Sağ-Sol İki Taraflı Kulak Arkası İşitme Cihazı	1	2	10	8	8	29
	Tek Taraflı Kulak Arkası İşitme Cihazı	-	1	-	-	-	1
	Tek Kulak Koklear İmplant	3	4	2	-	1	10
Toplam Öğrenci Sayısı		4	7	12	8	9	40

N=40

Koklear implant uygulanan 10 öğrenciden altısı 6 yaşında, diğer dördü sırasıyla 4, 5, 8 ve 11 yaşlarında ameliyat olarak cihazları programlanmıştır. Bu öğrencilerin tamamı koklear implant uygulaması öncesi iki taraflı kulak arkası işitme cihazı kullanmıştır. Bu çalışmada, istatistiksel açıdan karşıt durum olarak görülebilecek koklear implant uygulanan ve kulak arkası işitme cihazı kullanan öğrencilerin bir arada değerlendirilmesi iki açıdan anlamlıdır. Bunlardan ilki, bu çalışmanın bir karşılaştırma çalışması olmaması ve işitsel/sözel yaklaşım temelinde işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerisini değerlendirmeyi amaçlamasıdır. Diğerisi ise çalışmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin %80'ine 5 yaş sonrası implant uygulanması ve bu öğrencilerin %70'inin öykü yazma programına başlanan ilköğretim 4. ve 5. sınıflara devam etmeleridir.

Evreni oluşturan 40 öğrencinin işitme engeli dışında ek bir engeli bulunmamaktadır. Öğrencilerden 14'ü dil edinimi öncesi (4 yaş öncesi) işitme kayıplı olup, 26'sının işitme kaybı oluş zamanı aile tarafından bilinmemektedir. 40 öğrenciden 9'u ileri, 31'i çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Öğrencilerin işitme cihazı kullanımına başlama yaşları ve toplam işitme cihazı kullanımı süreleri ay cinsinden hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşları ve Toplam Cihaz Kullanma Süreleri

İşitme Cihazı Kullanımına Başlama Yaşı (Ay)		Öğrenci Sayısı	Toplam İşitme Cihazı Kullanımı Süresi (Ay)				Toplam Öğrenci Sayısı	
0-12 Ay	7. ay	2	140	164			7	
	8. ay	1	134					
	12. ay	4	116	142	144	150		
13-24 Ay	13. ay	1	116				23	
	14. ay	5	111	125	138	139		169
	15. ay	2	122	141				
	17. ay	2	133	143				
	18. ay	3	121	129	151			
	19. ay	1	161					
	20. ay	2	123	124				
	21. ay	3	99	106	108			
	22. ay	1	134					
	23. ay	2	122	131				
25-36 Ay	24. ay	1	111					
	26. ay	1	94					
	27. ay	2	105	111				
	28. ay	1	126					
	29. ay	1	149					
37 Ay ve Sonrası	33. ay	1	139					
	36. ay	1	196					
	40. ay	1	119					
	43. ay	1	94				3	
	55. ay	1	124					

N=40

İşitme cihazlarının etkili kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi ve etkin kullanımın sağlanması amacıyla, öğrencilerin tamamının günlük cihaz kontrolü ve bakımları rutin olarak yapılmaktadır. Eğitimsel geçmişe bakıldığında, 36 öğrencinin İÇEM’de aile eğitimi ve okul öncesi eğitim alarak örgün eğitime devam ettiği, diğer 4 öğrencinin ise 10 yaştan itibaren İÇEM’de eğitim görmeye başladığı görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğrenci özelliklerine ilişkin verilerin toplanması için öğrenci bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda, öğrenci ile ilgili bilgiler ve aile ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yazılı anlatım becerisine ilişkin verilerin değerlendirilmesi amacıyla Karasu ve Girgin’in (2004) hazırladıkları Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılmış, uygulamada öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması nedeniyle yaş düzeyine uygun trafik ile ilgili tek resim belirlenmiş ve her öğrenciye aynı koşulları sağlamak amacıyla bir uygulama planı hazırlanmıştır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu’nda; başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk özelliği 22 puandan oluşmuştur. Formun tamamı 100 puan üzerinden bir değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. İlgili ölçü araçları dikkate alındığında, mesajın içeriğinin ve düşüncelerin düzenlenmesinin en fazla puan verilen özellik olduğu görülmektedir.

2.3. İşlem

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı öyküleri, kısa süreli ön hazırlık yapılarak 06 Ocak 2005 ile 22 Şubat 2005 tarihleri arasında elde edilmiştir. Ön hazırlık aşamasında, öğrencinin kendi bilgi ve deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması ve dilini farklı işlevlerde kullanmasına olanak sağlaması nedeniyle belirlenen tek resim öğrenciye gösterilmiştir. Önceden hazırlanan uygulama kriterlerinde belirlenen sorular sorularak her öğrencinin katılımı kabul edilmiştir. Ön hazırlığın ardından öğrenciye çizgisiz bir dosya kağıdı verilmiş ve bakılan resim ile ilgili bir öykü yazması istenmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin düşüncelerini yazarken herhangi bir sınırlama ile karşılaşmaması için yazılı örnekler alınırken süre kısıtlaması yapılmadığı görülmüş ve bu araştırmanın uygulamasında da öğrencilerin yazma sürelerine ilişkin bir sınırlamaya gidilmemiştir. Ön hazırlık ve yazılı örneğin alınması en az 10, en fazla 25 dakika sürmüştür. Her öğrenci ile yapılan uygulamanın tamamı, değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla video teybe kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları öyküler Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan değerlendirme aracının içerik geçerliği Karasu ve Girgin’in (2004) araştırmalarında ele alınmış ve bu aracın işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmede geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik, veri toplarken uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığına ve öyküleri değerlendirmede yazılı anlatım puanlarına ilişkin olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Uygulamanın planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik % 100, öyküleri değerlendirme aşamasında ise bir uzman görüşünde %96, diğerinde % 97 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yazılarında görülen başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk ve toplam yazılı anlatım beceri düzeyini saptamak amacıyla betimsel istatistik kullanılmıştır.

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanlarını açıklamada, araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, başlık özelliğini oluşturan davranışlara ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. *Başlığın varlığına* ilişkin davranışta, 40 öğrenciden 35'inin (%88) yazısında başlık bulunmakta, 5'inin (%12) ise bulunmamaktadır. Başlık bulunan 35 öyküdeki *başlığın konu ile ilişkisi* davranışına bakıldığında, 34 öğrencinin (%97) yazısındaki başlık konu ile ilişkili görülmüş, 1'nde (%3) ise konu ile ilişki bulunamamıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğrencilerin yazılarına uygun başlıklar koyabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerini oluşturan davranış puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3: Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Anlatım Düzeni Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Giriş paragrafının varlığı	0,97	0,16	16	1
Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	2,90	0,81	28	5
Konunun açık bir şekilde sunulması	2,55	0,90	35	5
Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,55	0,50	91	1
Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	3,45	1,36	39	6
Olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazma	5,25	2,22	42	10
Konuyu/ana düşüncüyü açık bir şekilde sunma	4,32	2,18	50	10
Düşünce tekrarlarından kaçınma	2,70	0,76	28	3
Sonuç paragrafının varlığı	0,63	0,49	78	1
Ana düşüncüyü bir sonuca götürme	2,80	3,02	108	9
Anlatım Zenginliği Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Sözcükleri doğru yazma	3,88	1,64	42	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	3,47	1,49	43	6
Cümlelerin doğruluğu	2,95	2,18	74	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma	2,73	0,99	36	4
Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliği	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Kağıdı kullanma düzeni	2,75	1,34	49	4
Yazının okunur olması	2,63	1,01	38	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	4,97	1,49	30	10
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu	1,67	0,47	28	2
Paragraf düzeni	1,42	0,78	55	2

N= 40

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Tablo 3'te anlatım düzeni özelliğinde, değerlendirme formunda 5 puan üzerinden ele alınan *konunun veya ana düşüncenin açıklanması* davranışında (\bar{X} =2,90, s=0,81, DK=28), 6 puan üzerinden değerlendirilen *ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı* davranışında (\bar{X} =3,45, s=1,36, DK=39), 10 puan üzerinden değerlendirilen *olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazmaya* ilişkin davranışta (\bar{X} =5,25, s=2,22, DK=%42) ve 3 puan üzerinden değerlendirilen *düşünce tekrarlarından kaçınma* davranışında (\bar{X} =2,70, s=0,76, DK=28) öğrencilerin başarı ortalamalarının belirlenen puanların yarısından fazla olduğu görülmektedir.

Değerlendirme formunda 10 puan üzerinden değerlendirilen *konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma* ($\bar{X}=4,32$, $s=2,18$, $DK=50$) ve 9 puan üzerinden değerlendirilen *ana düşünceyi bir sonuca götürme* ($\bar{X}=2,80$, $s=3,02$, $DK=108$) davranışlarında ortalama başarının belirlenen puanlardan düşük olması, öğrencilerin bu davranışları yerine getirmede zorlandıklarını düşündürmektedir.

Anlatım zenginliği ile ilgili en yüksek ortalama, 6 puan üzerinden değerlendirilen *sözcükleri doğru yazmaya* ilişkin davranışta gerçekleşmiştir ($\bar{X}=3,88$, $s=1,64$, $DK=42$). Bu özellikteki en düşük ortalama ve en yüksek değişim katsayısının 8 puan üzerinden değerlendirilen *cümlelerin doğruluğuna* ilişkin davranışta olduğu dikkat çekmektedir ($\bar{X}=2,95$, $s=2,18$, $DK=74$). Bu bulgular, öğrencilerin yazılarında doğru cümleler kurmakta zorlandıklarını ve bu davranışa ilişkin alınan puanların homojen dağılmadığını göstermektedir. Anlatım zenginliğine ilişkin diğer davranışlarda öğrencilerin başarı ortalamaları belirlenen puanların yarısından fazladır.

Yazım kurallarına uygunluk özelliğinde yer alan beş davranıştan en yüksek ortalamaya sahip olanı, 4 puan üzerinden değerlendirilen *kağıdı kullanma düzenine* ilişkin davranıştır ($\bar{X}=2,75$, $s=1,34$, $DK=49$). Değişim katsayısı, öğrencilerin bu davranıştan aldıkları puanların diğer davranışlara göre homojen dağılmadığını göstermektedir. Değişim katsayısı diğer davranışlara göre daha homojen olan ve bu özellikteki en düşük ortalamayı gösteren *noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına* ilişkin davranış, 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir ($\bar{X}=4,97$, $s=1,49$, $DK=30$). Yazım kurallarına ilişkin diğer davranışlarda öğrencilerin başarı ortalamalarının belirlenen puanların yarısından fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerinden alınan toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve değişim katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4: Yazılı Anlatım Beceri Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı

Yazılı Anlatım Beceri Özellikleri	\bar{X}	s	DK (%)	K*
Başlık	2,57	1,04	40	3
Anlatım düzeni	26,12	10,33	40	51
Anlatım zenginliği	13,02	5,69	44	24
Yazım kurallarına uygunluk	13,45	3,49	26	22
Toplam puan	55,17	18,72	34	100

N= 40

*= Her davranış için değerlendirmeye esas olan puan düzeyini gösterir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yazılı anlatım becerisi değerlendirme formunda yer alan davranışlar içinde en yüksek ortalama 3 puan üzerinden değerlendirilen başlığa ilişkin davranışlarda gerçekleşmiştir ($\bar{X}=2,57$, $s=1,04$, $DK=40$). Bu davranışın değişim katsayısının yüksek olması, başlık özelliğine ilişkin puan dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen anlatım düzenine ilişkin davranışlarda ($\bar{X}=26,12$, $s=10,33$, $DK=40$), 24 puan üzerinden değerlendirilen anlatım zenginliğine ilişkin davranışlarda ($\bar{X}=13,02$, $s=5,69$, $DK=44$) ve 22 puan üzerinden değerlendirilen yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışlarda ($\bar{X}=13,45$, $s=3,49$, $DK=26$) öğrencilerin başarı ortalamaları belirlenen puanların yarısından fazladır. İÇEM'e devam eden işitme engelli öğrencilerin toplam 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre başarı ortalamasının $\bar{X}=55,17$, toplam başarı ile ilgili standart sapmanın $s=18,72$ ve değişim katsayısının $DK=34$ olduğu görülmektedir.

3.2. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Öğrenci Özelliklerine İlişkin İlişki Tarama Bulguları

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda, yazılı anlatım beceri puanı üzerindeki değişkenler değerlendirilmeden önce koklear implant kullanan öğrenciler ile ($\bar{X}=39,50$) ile kulak arkası işitme cihazı kullanan öğrenciler ($\bar{X}=60,40$) bağımsız-örneklem t-testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonucunda bu araştırma kapsamındaki koklear implantlı öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının kulak arkası işitme cihazı kullanan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür ($t_{38}=-3.461$; $p<.001$).

Bağımlı değişken olan yazılı anlatım beceri puanı ile bağımsız değişkenler olarak ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme cihazı kullanımı süresi ve takvim yaşı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları değişkeni ile işitme cihazı kullanımı süreleri (Cks) değişkeni arasındaki ilişkinin basit doğrusal regresyon analizi değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanımı Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Değerleri

BD	b	SH	Beta	t_h	P
Sabit	-19,796	16,651		-1,189	0,242
Cks	0,588	0,129	0,594	4,551	0,000

$p<.05$

Cks: Cihaz Kullanım Süresi

Tablo 5'te görüldüğü gibi; cihaz kullanımı süresinin hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=4,551$ 'dir. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($40-2=38$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,021$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük olduğundan ($t_h=4,551>t_{tab}=2,021$), yazılı anlatım becerisi ile işitme cihazı kullanımı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{1, 39}: 20,708$; $p<.05$). Belirlilik katsayısının (R^2) $0,353$ 'e eşit olması nedeniyle, bu çalışmada yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık %35'inin öğrencinin cihaz kullanımı süresi ile açıklanabileceği söylenebilir.

Yazılı anlatım beceri puanı ile toplam cihaz kullanım süresi arasındaki ilişki, öğrencilerin yazılı anlatım puanı ile ilk cihazlandırma yaşı arasındaki ilişkinin de değerlendirilmesini gerektirmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiş ve $r=-0,040$ sonucuna ulaşılmıştır ($p=.806$). Bu değer, sıfıra yakın bir değer olarak kabul edilebileceğinden sözü edilen iki değişken arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanları değişkeni ile takvim yaşı (Ty) değişkeni arasındaki ilişkinin basit doğrusal regresyon analizi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Değerleri

BD	b	SH	Beta	t_h	P
Sabit	-47,864	20,514		-2,334	0,025
Ty	0,695	0,137	0,634	5,056	0,000

$p<.05$

Ty: Takvim Yaşı

Takvim yaşının hesaplanan test istatistiğinin değeri $t_h=5,056$ 'dır. Bu değer $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi ve $sd=n-2$ ($40-2=38$) serbestlik derecesinde tablo değeri $t_{tab}=2,021$ olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değeri tablo değerinden büyük olduğundan ($t_h=5,056>t_{tab}=2,021$), yazılı anlatım becerisi ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{1, 39}: 25,561$; $p<.05$). Belirlilik katsayısının (R^2) $0,402$ 'ye eşit olması nedeniyle, yazılı anlatım puanındaki değişimin yaklaşık %40'ının öğrencinin takvim yaşı ile açıklanabileceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA

İşitme engelli çocukların kendilerini yazacak mesajı olan yazarlar olarak düşünmeye ihtiyaçları vardır (Heefner ve Shaw 1996). Staton (1985); bütün çocukların, okuma ve yazmanın işlevsel olduğu ortamlarda yaratılan amaçlar doğrultusunda yazmayı öğrendikleri üzerinde durur. Anlamli etkinlikler yoluyla yazma sürecinden geçen ve deneyimler edinen işitme engelli öğrenciler, yazının bütünlüğüne dikkat ederek, içeriği geliştirmeye çalışmakta ve düşüncelerini daha iyi organize edebilmektedirler (Gormley ve Sarachan-Deily 1987). Bu araştırmanın bulguları, işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülere uygun başlıklar koyabildiklerini, düşüncelerini yazının bölümlerine dikkat ederek paragraflara ayırabildiklerini, konuyu veya ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle açıklayabildiklerini, olay, duygu ve düşüncelerini mantıklı bir tutarlılık ve sırayla yazabildiklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin öykülerinde konuyu/ana düşünceyi açık bir şekilde sunma ve ana düşünceyi bir sonuca götürme davranışlarında başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, işitme engelli öğrencilerin ana düşüncenin açık bir şekilde sunulması ve olayların bir sonuca götürülmesi davranışlarında güçlükler yaşadıklarının belirlendiği araştırma bulguları ile paraleldir (Erdiken 1989; 1996; Gormley ve Sarachan-Deily 1987; Kretschmer, Kretschmer ve Truax 1978; Yoshinaga-Itano ve Snyder 1985; Yoshinaga-Itano ve Downey 1996).

Bir yazının anlatım zenginliği; sözcük dağarcığındaki sözcüklerin seçimi ve yerinde kullanımı, cümlelerin açıklığı ve doğruluğu ile yazarın okuyucuyu yazıya çekme çabasını ifade eder (Heefner ve Shaw 1996). Amaçlanan anlatımı ileten sözcük veya sözcük gruplarını doğru yazma ile doğru ve yerinde kullanma özelliği, öğrencinin sözcük dağarcığı ile ilgili bilgi vermektedir (Erdiken 1996; Haydon 1996). Sözcük bilgisi, yaşla ve işitme engelli çocuğa sağlanan deneyimlerin zenginliği ile artış gösterebilir (Uzuner 2003). Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin sözcükleri doğru yazma, sözcükleri doğru ve yerinde kullanma ile düşünceleri açıklamada sözcük tekrarıdan kaçınma davranışlarında ortalama başarıya ulaştıklarını, ancak doğru cümleler kurmakta zorlandıklarını göstermektedir.

İşitme engelli öğrencilerin, yazım kurallarına uygunluk özelliğine ilişkin davranışları gerçekleştirmede gelişimlerinin yavaş olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Erdiken 2003; Gormley ve Sarachan-Deily 1987; Heefner ve Shaw 1996; Tuncay 1980). Bu araştırmada en düşük ortalama başarı, okunabilirliğe etkisi büyük olan noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına ilişkin davranışta görülmüştür. Kağıdı kullanma düzeni, yazının okunur olması, büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu ve paragraf düzeni davranışlarında ortalama başarıya ulaşılması, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sürecindeki her aşamadan anlamlı etkinlikler yoluyla geçmeleri ve özellikle gözden geçirme ve düzeltme aşamasında, birebir yazı düzeltme çalışmalarına ağırlık verilmesiyle açıklanabilir.

Koklear implantın uygulanma yaşı, öğrencinin yaşı ve bulunduğu sınıf düzeyi dil becerilerinin değerlendirilmesinde önemli özelliklerdir. Araştırma bulguları, koklear implantlı öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının kulak arkası işitme cihazı kullanan öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan 10 koklear implantlı öğrencinin yedisinin 4. ve 5. sınıflarda olmasıyla ve bu öğrencilerin grubun en genç üyeleri olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırma bulguları, erken işitme cihazı kullanımının yazılı anlatım becerisinin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu ve öğrencilerin işitme cihazlarından maksimum düzeyde fayda sağlayabildiklerini göstermektedir. Çeşitli araştırmalarda, işitme kaybının erken tanınması ve çocuğun kaybına uygun işitme cihazı ile cihazlandırılmasının, dil becerileri ve akademik becerileri edinme sürecinde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etken olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Ayık 1998; Girgin 1999; Most, Aram ve Andorn 2006; Tüfekçioğlu 1992; 1998a; 2001; Yoshiaga-Itano ve diğerleri 1998; Yoshinaga-Itano 1999). Bu araştırma bulgularında öğrencilerin ilk cihazlandırma yaşları ile yazılı anlatım beceri puanları arasındaki ilişkinin düşük olduğunun belirlenmesi, araştırmaya katılan 40 öğrencinin 30'unun 24 ay ve öncesi cihazlandırılmış olmasına, dolayısıyla katılımcıların homojen dağılım göstermemelerine bağlanmıştır.

Öğrenci yaşı arttıkça yazılı anlatım beceri düzeyi de gelişme göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, işitme engelli öğrencilerin yaşları arttıkça yazılı anlatım beceri düzeylerinin de gelişme

gösterdiğini belirten araştırmaların bulgularıyla paraleldir (Heefner ve Shaw 1996; Klecan-Aker ve Blondeau 1990; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald 1999; Yoshinaga-Itano ve Snyder 1985; 1996).

5. SONUÇLAR

Bu araştırmada, yazılı anlatım beceri özelliklerinden alınan toplam puana ve bu özelliklerin her birindeki başarı ortalamalarına bakılarak, İÇEM’de işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin belirlenen puanların yarısından fazlasına ulaştıkları ve orta düzeyde başarı gösterdikleri söylenebilir. Doğru zamanlarda, anlamlı etkinlikler çerçevesinde yazma sürecine yer verildiğinde, işitme engelli öğrenciler de deneyimlerini kullanarak yazma becerilerini geliştirebilecekler ve nitelikli öyküler yazabileceklerdir (Girgin 2003c; Yoshinaga-Itano ve Downey 1992).

6. ÖNERİLER

Bu araştırma, öğrencilerden toplanan bir öykü örneği ve öyküleri elde etmekte kullanılan bir resimli kartla sınırlıdır. Araştırma süreci içinde dikkati çeken, ancak araştırma sınırlılıkları nedeniyle ele alınamayan konular olmuştur. İleriki araştırmalarda; işitme engelli öğrencilerde yazma süreci, yazılı anlatım beceri düzeyi ile okuma-anlama becerisi arasındaki ilişki, yazılı anlatım becerisinin diğer akademik ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve koklear implant uygulanan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri değerlendirilebilir. Uygulamada ise işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesinin eğitim programının ve yönteminin düzenlenmesine yol gösterebileceği, işitme cihazlarından maksimum faydanın sağlanması ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının birebir ortamlarda düzenli olarak düzeltilmesinin yazılı anlatımın gelişimi açısından yararlı olabileceği önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ayık, C. (1998). *İşitme engelli öğrencilerin kullanmakta olduğu bireysel işitme cihazlarının okul ortamında verimli kullanımına ilişkin durum saptaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Batod. (n.d.). (British Association of Teachers of the Deaf). *Communication approaches currently in use in the education of deaf children and young people in the UK..* 29 Haziran 2006 tarihinde <http://www.batod.org.uk/index> adresinden alınmıştır.
- Cunningham, P. M. & Allington R. L. (2003). *Classrooms that work* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem’de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İçem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdiken, B. (2003). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirme aracı (YABDA). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 79-95.
- Fitzpatrick, J. (1999). *Teaching beginning writing*. Huntington Beach, Calif.: Creative Teaching Press.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.
- Girgin, Ü. (2003a). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi* (ss. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 803.
- Girgin, Ü. (2003b). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi* (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 803.
- Girgin, Ü. (2003c). *İşitme engelli çocuklarda yazma süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students’ reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education* 21(3), 68-84.

- Gormley, K. & Sarachan-Deily, A. B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review* 89(3), 157-170.
- Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gunning, T. G. (2003). *Greating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Haydon, D. M. (1996). Carrying meaning in written language: Some considerations for teachers and their classes. *Volta Review* 98(1), 169-180.
- Heefner, D. L. & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *Volta Review* 98(1), 45-68.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing students' writing skills. *Volta Review* 98(1), 183-200.
- Karasu, H. P. & Girgin, Ü. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Klecan-Aker, J. & Blondeau, R. (1990). An examination of the written stories of hearing-impaired school-age children. *Volta Review* 92(6), 275-282.
- Kretschmer, R. R., Kretschmer, L. W. & Truax, R. R. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Lim, S. & Goldberg, D. M. (2001). *Auditory-verbal graduates: Rationales for choosing cochlear implants or hearing aids and their listening abilities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The College of Wooster, Wooster, OH.
- Most, T., Aram, D. & Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: A comparison between two educational systems. *The Volta Review* 106(1), 5-28.
- Schirmer, B. R., Bailey, J. & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children* 65(3), 383-397.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Staton, J. (1985). Using dialogue journals for developing thinking, reading and writing with hearing-impaired students. *Volta Review* 87, 127-154.
- Stone, P. (1997). *Educating children who are deaf or hard of hearing: Auditory-oral approach*. 14 Haziran 2006 tarihinde <http://www.parentpals.com/gossame> adresinden alınmıştır.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Truax, R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *Volta Review* 87(3), 155-169.
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 24.
- Tüfekçioğlu, U. (1998a). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998b). İÇEM'de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1-2), 113-123.
- Tüfekçioğlu, U. (2001). Çocukta dil ve kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil gelişiminde sorunlara neden olan engeller* (ss. 185-209). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 717.
- Uzuner, Y. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi* (ss. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 803.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). Universal newborn hearing screening, assessment and intervention systems. *The Hearing Journal* 52(6), 10.
- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1992). When a story is not a story: A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *Volta Review* 95, 131-158.
- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review* 98(1), 97-144.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. & Mehl, A. L. (1998). Language of early –and later- identified children with hearing loss. *Pediatrics* 102(5), 1161-71.
- Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing impaired children. *Volta Review* 87(3), 75-90.
- Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *Volta Review* 98(1), 3-30.

Extended Abstract

This study investigated the written expression skills of forty 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade hearing impaired students trained with the auditory/oral approach at the Research and Education Center for Children with Hearing Impairment (i.e., İÇEM). It also examined two student properties that are considered affective on students' written expression skills, which are age and duration of hearing aid use. Forty students (10-15 years of age) with hearing impairment at İÇEM participated in the study. When story writing activity is under question, students' grade levels and their age acquire importance. In Turkey, students are exposed to individual writing activities after the fourth grade in which they are expected to be able to write stories where they can deliver their observations, experiences and knowledge as they do in other expression types. Of participating students, four attended 4th grade, 7 students attended 5th grade, 12 students attended 6th grade, 8 students attended 7th grade and 9 students attended 8th grade. Participating students did not have impairment in addition to their hearing impairment. Nine students had severely hearing loss and 31 students had profoundly hearing loss. Students' starting age to use hearing aids ranged between 7 months and 5 years. Of 40 participants, ten students received cochlear implants before they were 11. Of remaining 30 participants, 29 had behind the ear hearing aid in both ears while 1 student had the hearing aid in one ear. In terms of their educational backgrounds, 36 students continued their family and pre-school education at İÇEM whereas the other 4 attended İÇEM after they were 10 years old.

In order to gather information regarding student characteristics, a student information form was developed. The form included information regarding student and family characteristics. In order to assess the data regarding written expression skills, Written Expression Skills Assessment Form was used. One picture was determined for the application, and an application plan was developed to sustain equal conditions for each student. In the Written Expression Skills Assessment Form, 3 points were allotted to the title, 51 points to the organization of the content, 24 points to the richness and 22 points to spelling and grammar. When the evaluation tool is examined, it can be observed that the organization of the content and ideas received the highest percentage. Short warm-up periods before writing activities that are conducted through talking about a picture proved to help students remember their knowledge and experiences, and allow them to use their language for different functions. Students' written stories were obtained through considering the application criteria, using a single picture and administering a short warm-up section. After the warm-up, students were given blank sheets and asked to write a story about the given picture. They were not subject to time restriction so that they would not confront with limitations while writing. Administering the warm-up and getting the written samples lasted between 10 to 25 minutes. In order to sustain inter-rater consensus, applications with each student were video recorded. Then, students' stories were evaluated on a 100-point scale through the Written Expression Skills Assessment Form. The content validity of the assessment tool used in the current study was dealt with in Karasu and Girgin (2004), and it was concluded that the tool was valid in evaluating writings of hearing impaired students. Within the framework of the instrument reliability, inter-rater reliability indices were computed. Inter-rater reliability was sustained through two methods one of which regarding whether the application was realized as it had been planned, and the other focusing on the story writing grades given to stories. The reliability index regarding whether the application was administered as planned was 100 percent, whilst the indices for the story writing grades for two experts were 96 and 97 percent successively. The study employed a descriptive model to determine the level of written expression skills, and a correlational model to evaluate the relationship between the level of writing skills and student characteristics. Descriptive data were interpreted through computing means, standard deviations and change ratios whereas the correlational data were analyzed through simple linear regression.

When the writing process was administered through meaningful activities that are conducted at proper times, hearing impaired students can improve their writing skills by using their experiences, and write stories of good quality as well as their hearing peers. Findings revealed that the mean score of all participants were 55.17 out of 100, which suggested that students could demonstrate more than half the behaviors that constitute written expression skills. Hearing impaired students trained with the auditory/oral approach could title their stories appropriately, organize their ideas into appropriate paragraphs, illustrate the main idea with appropriate helping ideas, and explain the events, emotions and ideas with unity and coherence. Besides, students wrote the words correctly, used them appropriately, avoided repeating words while expressing their ideas, and took tidiness and capitalization into consideration. These findings suggested that hearing impaired students who participated in the current study had experience in employing processes and activities regarding written expression skills. Findings also suggested that age predicted 40 percent of the variance in written expression scores, while duration of hearing aid use explained an additional 35 percent.