

# **VIIPEKEELNE KURT LAPS** **KOOLIS**

**Juhendmaterjal õpetajale**

**Koostaja: Raili Loit**

**Tallinn, 2013**



Euroopa Liit  
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks



Hariduslike erivajadustega  
õpilaste õppevara arendamine

Tekstide autorid

**Liivi Hollman** – *Viipekeeletõlgi kasutamine õppetöös*

**Regina Paabo** – *Kurtus kui eripära. Ülevaade kuulmislangusega laste õpetamisest.*

*Eesti viipekeel, selle olemus ja rakendamine*

**Raili Loit** – *Kuulmiskahjustus, selle liigid, astmed ja korrigeerimise võimalused.*

*Kurtide esimene ja teine keel. Viipekeele omandamine kurtidel lastel /*

*Teise (auditiiv-verbaalse) keele olulisus ja omandamine kurtidel.*

*Kurtide laste kognitiivne võimekus ja üldised õpitulemused.*

*Kuulmislangusest tulenevate iseärasuste arvestamine õppetöös.*

*Esmane viipevara õpetajale*

Pildid joonistanud **Evely Babenko**

Fotod ja videod **Maret Õun, Raili Loit** (viiped), **Kert Kalvik** (poeesia, teater)

Keeleliselt toimetanud **Merle Sulg**

Kujundanud ja küljendanud **Tiina Helekivi**

Õppevara väljaandmist on toetanud Euroopa Sotsiaalfond ja Eesti riik programmi „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine“ kaudu.

Programmi viib ellu SA Innove.



Autoriõigus: SA Innove, autorid, 2013

Kõik õigused kaitstud. Igasugune autoriõigusega kaitstud materjali ebaseaduslik paljundamine ja levitamine toob kaasa seaduses ette nähtud vastutuse.

ISBN 978-9949-524-66-2 (pdf)

Trükiettevalmistus: Kirjastus Studium

Riia 15 b, Tartu 51010

Tel 734 3735, [www.studium.ee](http://www.studium.ee)

# SISUKORD

<b>SISSEJUHATUS</b> .....	5
<b>1. KUULMISLANGUSE OLEMUS</b> .....	7
1.1. Kuulmiskahjustus, selle liigid ja korrigeerimise võimalused .....	7
Kuulmislangukse esinemissagedus. ....	7
Kõrva ehitus ja ülesanded .....	8
Kuulmiskahjustuse tüübid .....	8
Kuulmislangukse raskusastmed .....	10
Kurtus .....	12
Kuulmistehnilised abivahendid .....	12
1.2. Kurtus kui eripära .....	14
Kurtuse olemus .....	14
Kurdi ja kuulja erinevus .....	15
Kurtide kultuur .....	16
Kurtide probleemid kuulmisele orienteeritud ühiskonnas .....	17
Kuuljate eksihoiakud kurtide kohta .....	18
Kokkuvõte .....	20
<b>2. ÜLEVAADE KUULMISLANGUSEGA LASTE ÕPETAMISEST</b> .....	21
2.1. Kuulmislanguksega laste õpetussuunad .....	21
2.2. Ajalooline ülevaade kuulmislanguksega laste õpetamisest Eestis .....	23
Esimesed kurtide koolid Eestis .....	23
Kurtide hariduse omandamise võimalused tänapäeva Eestis .....	25
Kokkuvõte .....	27
<b>3. KURTIDE ESIMENE JA TEINE KEEL</b> .....	29
3.1. Eesti viipekeel, selle olemus ja rakendamine .....	30
Visuaal-motoorsed ja auditiiv-verbaalsed keeled .....	30
Lühiülevaade eesti viipekeele arenguloost .....	31
Eesti viipekeele olemus .....	31
Sõrmendamine <i>versus</i> viipekeel .....	32
Eesti viipekeele viipevara (viiped) .....	34
Grammatilised seaduspärasused eesti viipekeeles .....	40
Viipekeelse suhtlemise eripära .....	41
Viipekeele õppimisest ja õpetamisest .....	42
3.2. Viipekeele omandamine kurtidel lastel .....	43
3.3. Auditiiv-verbaalse keele omandamine ja kasutamine .....	46
Auditiiv-verbaalse keele olulisus ja kasutamine kurtide kogukonnas .....	46

Kurtide kakskeelsus . . . . .	47
Auditiiv-verbaalse keele omandamise üldised iseärasused . . . . .	48
Lugemis- ja kirjutamisoskus . . . . .	49
Sõnavara, grammatika ning tekstimõistmine ja -loome . . . . .	51
Suuline kõne . . . . .	64
Suulise kõne arendamine . . . . .	66
<b>4. KURTIDE LASTE KOGNITIIVNE VÕIMEKUS JA ÜLDISED ÕPITULEMUSED . . .</b>	<b>69</b>
Akadeemilist edukust mõjutavad tegurid . . . . .	69
Matemaatika omandamine . . . . .	72
<b>5. KURTUSEST TULENEVATE ISEÄRASUSTE ARVESTAMINE ÕPPETÖÖS . . . . .</b>	<b>76</b>
Informatsiooni kogumine . . . . .	77
Soodsa õpikeskkonna loomine . . . . .	78
Info vastuvõtmise kindlustamine . . . . .	80
Info edastamine viipekeeletõlgi abil . . . . .	82
Visuaalsete õppematerjalide kasutamine . . . . .	83
Sõnumi mõistmise kindlustamine . . . . .	83
Taustateadmised ja seoste loomine . . . . .	84
Kurtide kõnearengu ja keele valdmise iseärasustega arvestamine . . . . .	85
Kirjalike materjalide kasutamine õppetöös . . . . .	86
Kirjalike tekstide kohandamine . . . . .	86
Töö sõnavaraga . . . . .	90
Mida veel teise keele õpetamise seisukohast silmas pidada? . . . . .	94
Eesti keele ja viipekeele võrdlemine . . . . .	95
Kirjalike materjalide kasutamine . . . . .	96
Kirjalikud tööd . . . . .	98
Millele kirjalike ülesannete puhul veel tähelepanu pöörata? . . . . .	99
Kirjatööde hindamine . . . . .	101
Õpilaste iseseisvuse suurendamine . . . . .	101
Kokkuvõtteks . . . . .	103
<b>6. VIIPEKEELETÕLGI KASUTAMINE ÕPPETÖÖS . . . . .</b>	<b>105</b>
Viipekeeletõlgi pädevus . . . . .	105
Õpingutõlgi töökohustused . . . . .	107
Viipekeeletõlgi kutse-eetika . . . . .	108
Viipekeeletõlgi paiknemine klassiruumis . . . . .	110
Koostöö viipekeeletõlgiga . . . . .	113
<b>LÕPETUSEKS . . . . .</b>	<b>115</b>
<b>ESMANE VIIPEVARA ÕPETAJALE . . . . .</b>	<b>116</b>
<b>EESTI KEELE SÕRMENDID . . . . .</b>	<b>122</b>
<b>KASUTATUD KIRJANDUS . . . . .</b>	<b>123</b>

# SISSEJUHATUS

Hinnangulistel andmetel elab Eestis kuni 200 000 vaegkuuljat ning ligikaudu 1400–1600 viipekeelset kurti – neist märkimisväärse osa moodustavad lapsed ja noorukid, kelle arendamise ja õpetamisega puutub iga päev kokku üsna suur hulk pedagooge ja teiste erialade spetsialiste.

Õpilaste potentsiaali maksimaalseks kasutamiseks ja arengu tagamiseks on äärmiselt oluline, et nii vaegkuuljate kui ka kurtide lastega tegelevatel pedagoogidel oleks laialdased erialased teadmised ja et nad oskaksid arvestada kuulmislangusest tulenevate eripäradega ning luua soodsa, laste maksimaalset arengut võimaldava õppimiskeskonna. Paraku ei koolitata Eestis kuulmislangusega laste õpetajaid. Samuti napib eripedagooge, kellel on olemas hea baas ja motivatsioon spetsialiseeruda kuulmislangusega laste õpetamisele (nt iseseisva õppimise kaudu). Kurtide laste õpetamist käsitlevat eestikeelset erialakirjandust peaaegu pole ning vastavasisulisi süsteemseid koolitusi teadaolevalt ei pakuta, kuigi nende järele on olnud juba mõnda aega reaalne vajadus (nii eri- kui ka tavakoolides).

Käesoleva raamatu eesmärgiks on täiendada kuulmislanguse temaatikat käsitlevat eestikeelset lugemisvara senisest pisut kompaktsema, nüüdisaegsema ja mitmekülgsema teemakäsitlusega ning levitada erialaspetsiifilisi teadmisi eelkõige pedagoogide hulgas. Samas võivad kasulikku lugemist leida tõenäoliselt kõik teised kuulmislangusega tegelevad spetsialistid ning lapsevanemad.

Raamatus on valik niisuguseid teemasid, mida peaks koostaja hinnangul ilmtingimata teadma iga kuulmislangusega laste õpetaja, selleks et mõista paremini kõnealuseid lapsi ja nende vajadusi ning tõsta seeläbi õpetamise ja õppimise kvaliteeti. Seejuures keskendutakse viipekeelsetele (viipekeelt esimese keelena kasutavatele) kurtidele, keda võib nii mõneski mõttes kuulmiskahjustuse sügavusest tuleneva keelelise ja kultuurilise eripära tõttu pidada kuulmislangusega laste hulgas üheks kõige omanäolisemaks ja õpetamise seisukohast enim väljakutseid esitavaks lasterühmaks. Suuremat tähelepanu viipekeelsetele kurtidele lastele tingib ühtlasi asjaolu, et senini on Eestis olemasolevas kirjanduses kurtusega seonduvalt keskendunud valdavalt oraalsetele (eesti keelt esimese keelena kasutatavatele) kurtidele ja oralsele (ehk eesti keelel põhinevale) õpetusmetoodikale ning käsitletud kurtust eelkõige kui puuet. Käesolevas raamatus püütakse vaadelda kurtust pisut teistsugusest aspektist: tänapäeval räägitakse kurtusest üha enam kui keelelis-kultuurilisest nähtusest. Suur osa kirjutatust on paljus ülekantav ka oraalsetele kurtidele ja kergema kuulmislangusega lastele.

Lugemisvarast saab ülevaate kurtuse olemusest ning sellega kaasnevast kultuurilisest ja keelelisest eripärast, eesti viipekeele arenguloost ja põhiolemusest, kuulmislangusega laste õpetamise ajaloost ning kurtusest tulenevatest raskustest nii koolis kui ka tavaelus. Muuhulgas võib leida praktilisi soovitusi, kuidas suhelda viipekeelsete kurtidega ning korraldada õppe-

tööd viipekeeletõlgiga või viipekeeletõlgita. Üsna palju käsitletakse kurtusega kaasnevaid eesti keele omandamise ja valdamise iseärasusi, sest õppimine eeldab paljuski just eesti keelel (ehk viipekeelsete kurtide jaoks võõrkeelel) põhinevat lugemis- ja kirjutamisoskust, mida ei pruugi kurdid lapsed kuigi hästi vallata. Lisaks moodustab ühe osa ka nn praktiline viipekeele videokursus õpetajale ehk valik sellistest viibetest, mida võib õppeolukordades kõige esmaselt vaja minna. Raamat ei anna kindlasti terviklikku ülevaadet kõikidest kurtusega kaasnevatest probleemidest ega väljenda ainsaid ja lõplikke tõdesid – igauks võib iseseisvalt edasi mõelda ning isiklikud professionaalsed seisukohad välja kujundada.

Selgema ülevaate huvides selgitan siinkohal põgusalt ka mõnesid teemaga seonduvaid mõisteid. Üldise terminiga **auditiiv-verbaalne keel** tähistatakse keeli, mida seostatakse võimega kuulda ja rääkida ning oskusega kirjutada ja lugeda (nt eesti keel). Mõiste **visuaal-motoorne keel** tähistab keeli, mida tekitatakse käte, näo ja kehaga ning tajutakse nägemisega. Selliste keelte hulka kuuluvad eri riikide viipekeeled (nt eesti viipekeel). Mõistet **kuulmislangus** kasutatakse igasuguse kuulmislanguse korral, mis ületab normaalse kuulmise ja 15–20 dB. Sellesse liiki kuulub ka **kurtus**, mille puhul on tegemist nii sügava kuulmislangusega, et kõnealuseid inimesi on meditsiinilise klassifikatsiooni järgi võimalik pidada **kurtideks**, sõltumata keelest, mida nad kasutavad, või iseenda sotsiaalsest määratlemisest kurdi või **vaegkuuljana** (ehk nõrga kuulmisega inimesena). Juhul, kui on oluline rõhutada kurdi inimese keelekasutust, viidatakse vastavalt kas **viipekeelsetele** või **oraalsetele** (auditiiv-verbaalset keelt esimese keelena valdavatele) **kurtidele**.

Loodetavasti pakub kirjutatu lisateadmisi ja põnevat lugemist nii algajatele kui ka kogunud spetsialistidele ning aitab leevendada mõningaid viipekeelsete kurtide laste õpetamisega seonduvaid praktilisi, igapäevaseid pedagoogilisi probleeme.

Suur tänu heade nõuannete eest Marika Padrikule ning kõigile teistele, kes on raamatu valmimist toetanud.

*Raili Loit*

Tallinn, 2012



# 1. KUULMISLANGUSE OLEMUS

## 1.1. Kuulmiskahjustus, selle liigid ja korrigeerimise võimalused

*Vaata hetkeks endasse ja mõtiske!*

- ❖ *Missugune tähtsus on Sinu elus helidel ja kuulmisel?*
- ❖ *Mida tead kuulmislangusest ja selle korrigeerimise võimalustest?*

Kuulmist peetakse nägemise järel inimese jaoks tähtsusest teiseks meeleks – see võimaldab saada igapäevaeluks vajalikku informatsiooni, jälgida ümbritsevas toimuvat, suhelda teiste inimestega ja lahutada meelt, kuid sellel on tähtis roll ka keele ja kõne arengus. Viimane on omakorda tihedalt seotud nii kirjaoskuse kui ka teadmiste omandamisega ning seetõttu kogu üldise eduka toimetulekuga ühiskonnas. Kuulmise ja helide olemasolu on enamikule meist nii loomulik, vajalik ja lahutamatu elu koostisosa, et selle puudumist on paljudel juhtudel ilmselt raske ette kujutada. Ometi on meie hulgas inimesi, kelle jaoks ei ole helidel tähtsust ning kes vastupidi enamikule ei suudaks ette kujutada elu koos kuulmise ja helidega.

### Kuulmislanguse esinemissagedus

Nõrgenenud kuulmist ehk **kuulmislangust** võib esineda väga erinevates variatsioonides ja eri vanuserühmades, varieerudes vaid mõningasest tavapärasest halvemast kuulmisest ühes kõrvas täieliku kuulmise puudumiseni mõlemas kõrvas. Tavapärasest halvema kuulmise puhul räägitakse **vaegkuulmisest** (kirjanduses ka *nürrmus*) ning **vaegkuuljatest** (kirjanduses ka *nürrmikud*) kui halva kuulmisega inimestest. Kui aga kuulmine on sedavõrd halb, et inimene ei suuda enam üldse helisid eristada, on tegemist **kurtusega** ning selliseid inimesi nimetatakse **kurtideks**.

Uurimused on näidanud, et kuulmislangust esineb 6–17%-l (isegi kuni 20%-l) elanikkonnast. Hinnanguliselt on kogu maailmas ligikaudu 800 miljonit kuulmislangusega inimest, neist umbes 65% hinnatakse olevat kerge, 30% keskmise ning 5% raske ja sügava kuulmislangusega.

Eestis on kuni 200 000 vaegkuuljat ning ligikaudu 1400–1600 viipekeelset kurti inimest. Kurdina sünnib 1–2 last 1000-st, kergema kuulmislangusega umbes 6 last 1000-st. Kuulmislangust diagnoositakse keskmiselt 15–16 lapsel aastas. Kuna Eestis pole riiklikku kuulmislangusega laste andmebaasi, ei ole täpselt teada, kui palju kuulmislangusega lapsi võib olla õppimas kogu Eesti haridussüsteemis, kuid erilasteasutustes on neid teadaolevalt umbes 200 (Kruustük, 2010; Reilson 2005; Teek *et al*, 2007).

## Kõrva ehitus ja ülesanded

Et mõista kuulmislanguse olemust, on vaja teada seda, mida kuulmine endast üldse kujutab ning kuidas see toimub. Olulise tähtsusega on siin inimese kuulmis- ja tasakaaluorgan **kõrv**, mis koosneb kolmest osast: välis-, kesk- ja sisekõrvast.

**Väliskõrva** moodustavad kõrvalest ja ~ 3,5 cm pikkune väliskuulmekäik, mis lõpeb trummikilega. Trummikile eraldab väliskõrva keskkõrvast. Kõrvalesta ja välise kuulmekäigu ülesandeks on püüda helisid väliskeskkonnast, koondada helienergiat ja määrata heliallika asukoht. Helilained sisenevad kõrva välimise kuulmekäigu kaudu, liiguvad trummikileni ja panevad selle võnkuma.

**Keskkõrv** on pilujas ruum välis- ja sisekõrva vahel. Selle moodustavad trummikile, trummiõõs, kuulmetõri ja nibujätke. Trummiõõnes paiknevad kolm omavahel seotud kuulmeluukest: vasar, alasi ja jalus. Vasar toetub trummikilele ja kannab helilainetest tekkinud võnked alasile ning sealt edasi jalusele, mis on seotud sisekõrva katva membraaniga. Keskkõrva ülesandeks on juhtida helivõnked väliskõrvast sisekõrva ja luua selleks soodsad tingimused.

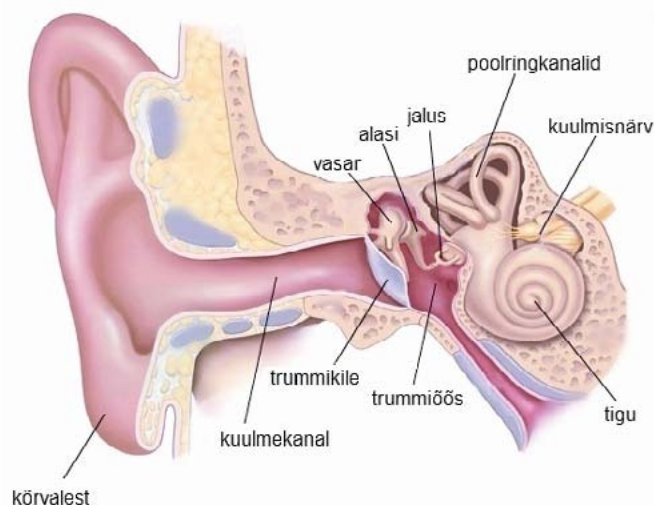
**Sisekõrval** on kolm osa: esik, luustunud spiraalikujuline tigu ja poolringkanalid. Tigu on täidetud vedelikuga. Teo seintes on kuulmisrakud, mis võtavad vastu keskkõrvast vedelikku kandunud helivõnked. Seal paiknevad kuulmisnärvi retseptorid muudavad helilained närviimpulssideks ja viivad rakkudes tekkinud erutuse kuulmisnärvi kaudu peajju. Kuulmisaistinguid registreerivat piirkonda ajus nimetatakse **kuulmiskeskuseks**. Kuulmiskeskuses analüüsitakse akustilist infot ning selle tulemusena tajub inimene helisid. Sisekõrvas paiknevad poolringkanalid on inimese tasakaaluelundiks (Müürsepp, Siirde, 2008; Roosalu, 2006).

## Kuulmiskahjustuse tüübid

Kuulmiskahjustus on tingitud helilainete või närviimpulsside ülekande häirest kuulmissüsteemi eri osades. Häired võivad kujuneda nii sünnieelsel ajal, vastsündinutel, lastel kui ka täiskasvanutel. Kuulmiskahjustuse tekkimise aja järgi eristatakse **kõne-eelset** (enne keelesüsteemi omandamist, s.o kolme esimese eluaasta jooksul tekkinud) ja **kõnejärgset** (kõne ja keele omandamise järel tekkinud) kahjustust (Müürsepp, Siirde, 2008; Roosalu, 2006).

Kahjustuse tekkimise koha järgi eristatakse

- **perifeerset** (e välis-, kesk- ja sisekõrva patoloogiast tingitud) ja
- **tsentraalset** (e ajutüves ja suurajus paikneva kuulmissüsteemi) **kuulmiskahjustust**.



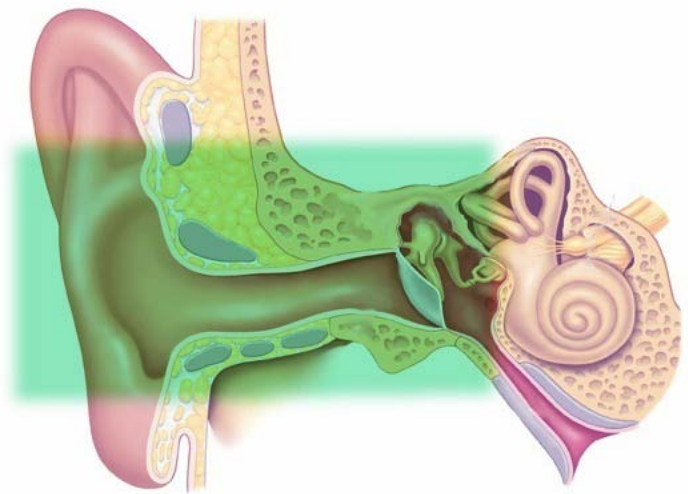
Joonis 1. Kõrva ehitus



Perifeersed kahjustused jagatakse konduktiivseteks ja neurosensoorseteks kuulmiskahjustusteks. **Konduktiivse kuulmiskahjustuse** (e helide juhtimise kahjustuse) puhul on kahjustatud välis- ja/või keskkõrv ning takistatud on heli kandumine keskkõrvast sisekõrva. Selline seisund võib olla nii kaasa sündinud kui ka omandatud ning seda võivad põhjustada näiteks

- infektsioonid
- kuulmekile perforatsioon
- ummistunud kuulmekäik
- traumad
- võõrkehad kõrvas
- väliskõrva väärarengud
- otoskleroos (e kõrvakõvastus) jm

Konduktiivne kuulmiskahjustus põhjustab kergelt või mõõdukalt kuulmislangust ning see võib olla nii ajutine kui ka progresseeruv. Erineva raskusastmega kahjustus võib olla ühes või mõlemas kõrvas. Suur osa välis- ja keskkõrva kuulmiskahjustustest on soodsa kuluga ja need alluvad operatiivsele ravile.

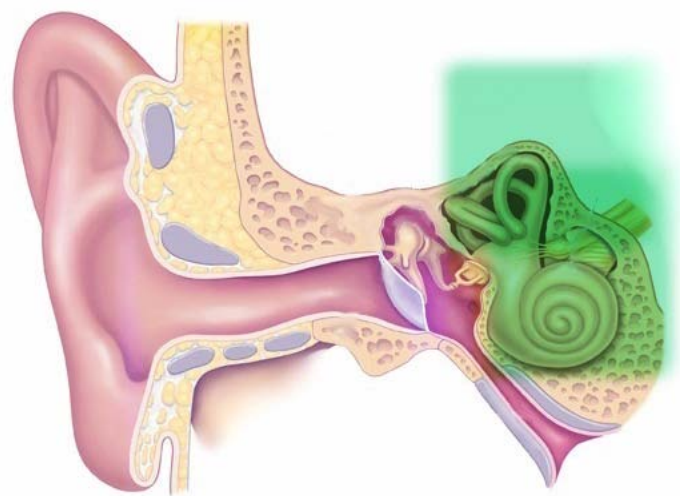


**Joonis 2.** Kuulmiskahjustus välis- ja keskkõrvas

**Neurosensoorse** (kirjanduses ka *sensorineuraalne*) **kuulmiskahjustusega** (e heli vastuvõtu kahjustusega) on tegemist siis, kui kahjustatud on sisekõrv või kuulmisnärv ning seetõttu heli jõudmine ajju. Selle põhjuseks võivad olla näiteks

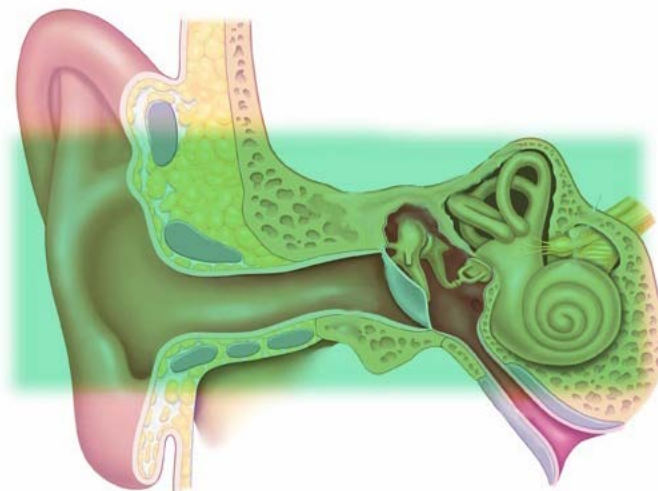
- pärilikud ja kaasasündinud mõjurid
- mitmesugused viirused, nakkused jt haigused (nt mumps, leetrid, meningiit)
- kuulmist kahjustavate ravimite (nt diureetikumid) kasutamine
- vananemine
- peatraumad
- väärarengud
- pikaajaline müra jm

Harvemal juhul võib tegemist olla ka kuulmisnärvi kahjustusega. Neurosensoorsed kahjustused moodustavad ~ 67–80% kuulmiskahjustuste koguarvust. Sellisel juhul kannatavad nii heli kvaliteet kui ka kvantiteet, esineda võib kergelt kuni sügavat kuulmislangust. Enamasti ei ole niisugune seisund meditsiiniliselt korrigeeritav ning sageli ei pruugi palju kasu olla ka kuulmisabivahenditest (Müürsepp, Siirde, 2008).



**Joonis 3.** Kuulmiskahjustus sisekõrvas

Mõnikord võivad konduktiivne ja neurosensoorne kuulmiskahjustus esineda koos – sellisel juhul on tegemist **segatüüpi kahjustusega**, mille puhul võivad kahjustatud olla nii välis-, kesk- kui ka sisekõrv ja kuulmisnärv (Müürsepp, Siirde, 2008; Roosalu, 2006).



Joonis 4. Segatüüpi kuulmiskahjustus

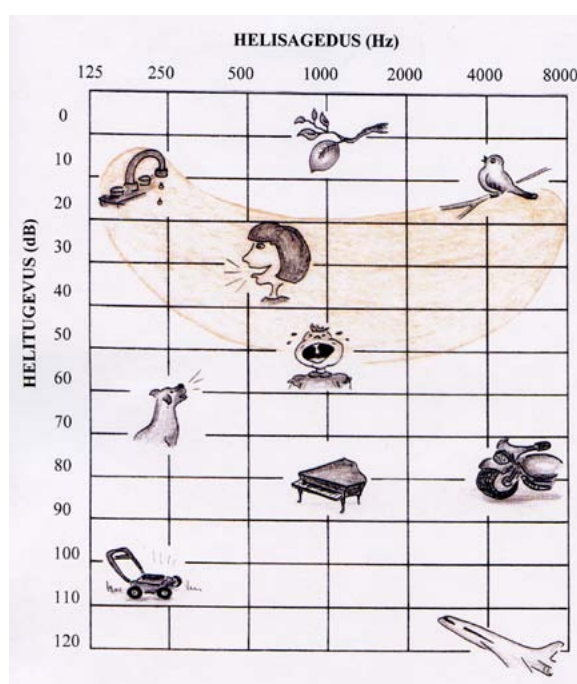
### Kuulmislanguse raskusastmed

Kuulmine on kõige üldisemas mõttes heli ehk kuuldava võnkumise tajumine. Inimkõrv tuvastab helisid vahemikus 16 Hz (väga madal sagedus) – 20 000 Hz (väga kõrge sagedus). Kõrvale enim tundlikud sagedused on 800–2000 Hz. Kõne ja verbaalse suhtlemise põhisageduseks on 500–3000 Hz, kõne heliintensiivsuse e valguse piirideks on aga 40–80dB. Nimetatud parameetrite vahel moodustub nn **kõnepiirkond** (joonisel 5 tumedam banaanikujuline ala) ehk kõne tajumise piirkond (Müürsepp, Siirde, 2008).

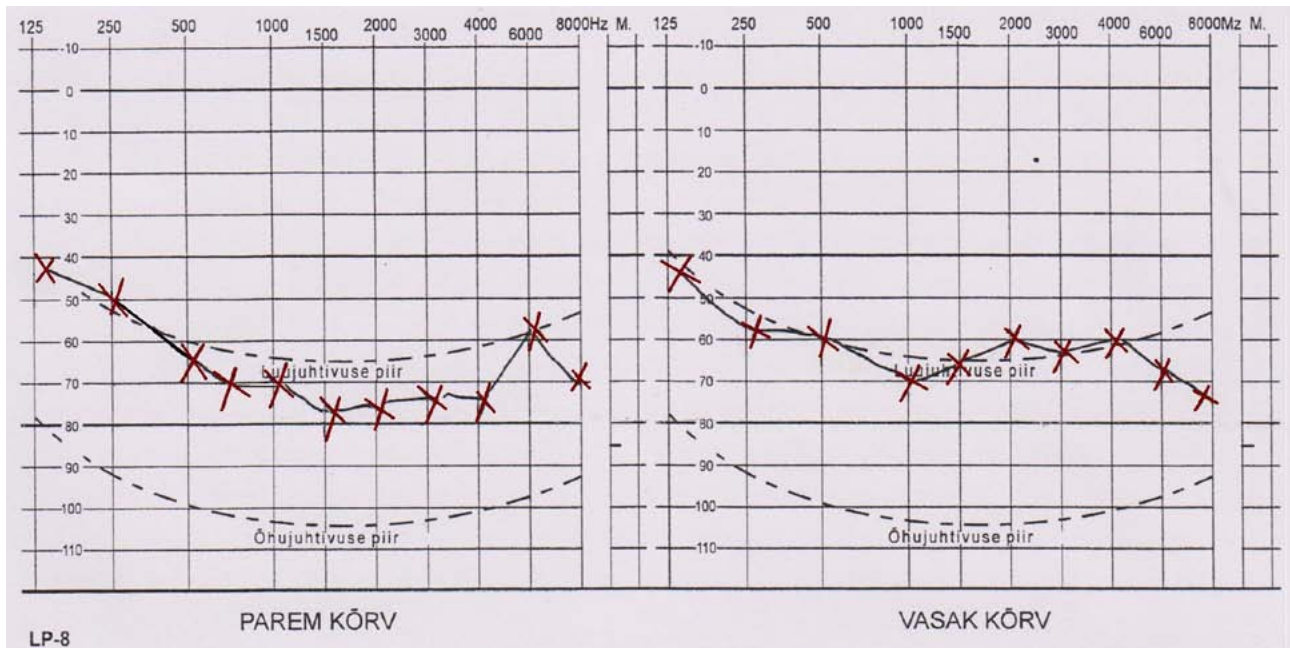
**Erinevad allikad tekitavad erineva sageduse ja erineva valgusega helisid.**

Kuulmislangust mõõdetakse erinevatel sagedustel (tavaliselt 250, 500, 1000, 2000 ja 4000 Hz) heli valguse mõõtühikutes – detsibellides (dB). Normaalkuulmiseks hinnatakse üldjuhul kuulmise nõrgenemist kuni 20 dB-ni, üle selle on juba tegemist kuulmislangusega, mis takistab ka kõnest arusaamist. Kuulmislangus võib varieeruda vaid minimaalsest kuulmise häiritusest täieliku kurtuseni. Selliseid inimesi, kes üldse midagi ei kuule, on suhteliselt vähe (~ 2–3% kuulmislangusega inimestest).

Kuulmise mõõtmise tulemusel saadakse **audiogramm** (vt joonis 6), s.o erinevatel helisagedustel testitud kuulmisläve graafiline kujutis. Audiogramm näitab, mis sagedustel ja mis valgusega helisid on inimene võimeline kuulma. Audiogrammil ristikestega kujutatud joonest ülespoole jäävaid helisid inimene kuulda ei suuda, sellest allapoole jääva sageduse ja valgusega helid moodustavad aga inimese **kuulmisjäägi** ehk selle osa helidest, mida inimene on suuteline kuulma.



Joonis 5. Helide sagedused ja tugevus



Joonis 6. Audiogramm

**Kuulmislanguse astmete** eristamisel võib eri allikatest pärineva info puhul olla väheseid erinevusi astmete piiride osas (vt Mürsepp, Siirde, 2008; Clark, 1981). Üldistatult võib aga eristada astmeid, mida illustreerib koos lühikeste kõneliste probleemide kirjeldusega tabel 1.

Tabel 1. Kuulmislanguse astmed

Kuulmise ulatus	Kuulmislanguse aste	Kirjeldus
...–20 dB	Normaal-kuulmine	Raskusi kõne kuulmisega ei ole või (astme alumise piiri puhul) neid võib esineda vähesel määral taustamüra korral
20–40 dB	Kerge kuulmislangus	Kõne kuuldavus ja mõistetavus on raskendatud (eriti taustamüras ja distantsilt), kuid seda ei pruugi märgata kaasvestlejad. Kaduma võib minna 25–40% kõnelistest signalidest
40–70 dB	Mõõdukas kuulmislangus	Kuuldeaparaadita on kõne kuulmine raskendatud ka lähedalt ja taustamürata. Kaduma läheb ~ 50–75% kõnelistest signalidest
70–95 dB	Raske kuulmislangus	Igapäevast vestlust on raske mõista isegi kuuldeaparaatidega. Valdavalt (ka kuulisabivahendeid kasutades) toetutakse suultlugemisele ja viipekeelele
95 dB – ...	Sügav kuulmislangus	Ei kuule kõnet, kasu pole ka kuuldeaparaatidest. Võib siiski kuulda väga tugevaid helisid. Enamasti toetutakse suultlugemisele ja viipekeelele

## Kurtus

Kurtus on võimetus kuulda helisid. See on kuulmislanguse raskeim vorm, mis võib esineda nii ühes (**ühepoolne kurtus**) kui ka mõlemas kõrvas (**kahepoolne kurtus**). Meditsiinilise klassifikatsiooni järgi peetakse **kurtuse piiriks 70–80 dB** (tavalise vestluse tugevus on umbes 60 dB). Kurt inimene ei kuule valju kõnet isegi kõrva juurest, kuid absoluutset kurtust tuleb üldiselt harva ette – enamasti säilib siiski reaktsioon tugevale helile.

Kurtus võib olla

- pärilik (~ 5% juhtudest)
- kaasasündinud (eelkõige emalt saadud haiguste või ravimite tarvitamise tagajärg)
- sünniaegne (nt sünniaegsest hapnikupuudusest tulenev)
- hilistekkeline (nt erinevate haiguste tagajärjel tekkinud)

Paljudel juhtudel ei ole kurtuse tekkimise põhjused teada (Müürsepp, Siirde, 2008).

**Kaasasündinud kurtusega** (kirjanduses ka *sünnipärane kurtus*) või väikelapseas (kolme esimese eluaasta jooksul) kurdistanud inimestel ei teki iseenesest suulist kõnet ning neil on suuri raskusi auditiiv-verbaalse keele ja lugemise/kirjutamise omandamisega (sest see eeldab kuulmistaju olemasolu). Enamik neist eelistab esimese suhtlusvahendina kasutada viipekeelt.

**Hiliskurdistumise** puhul sõltub suulise kõne omandamine eelkõige vanusest, millal kuulmine on kaotatud – mida hilisemas eas on see juhtunud, seda paremini on tavaliselt omandatud ka auditiiv-verbaalne keel. Niisugused kurdid võivad suhtlemisel kasutada nii auditiiv-verbaalset keelt kui ka viipekeelt, noores eas tekkinud kurtuse puhul valmistab suulise kõne ja lugemise/kirjutamise omandamine siiski raskusi.

### **Kuulmislangus on väga mitmekesine nähtus, millele avaldavad mõju**

- kuulmislanguse tekkimise aeg
- kahjustuse koht ja põhjused
- kuulmisjääk
- kasvu- ja õpikeskkond
- tehniliste kuulmisabivahendite kasutamine jm

## **Kuulmistehnilised abivahendid**

Kuulmislangust on teatud ulatuses võimalik korrigeerida tehniliste abivahenditega, nagu

- kuuldeaparaat (kõrvatagune, kõrvasisene)
- sisekõrvaimplantaat
- FM-süsteem

**Kuuldeaparaat** on kõrva külge või sisse kinnitatav elektrooniline seade, mis võimendab ümbritsevaid helisid. Apparaat töötab väikeste vahetatavate patareidega ning see koosneb heli vastuvõtvast mikrofonist, võimendist ja telefonist, millest suunatakse võimendatud heli kõrva



vastava otsikuga, mis vormitakse igale kõrvale individuaalselt. Suurema kuulmislanguse puhul kasutatakse kõrvataguseid aparate, kõrvasisene aparaat sobib vaid kergema kuulmislanguse korral. Mida suurem on kuulmislangus, seda suurem on enamasti ka kuuldeaparaat (suuremad aparaadid on võimsamad ja vajavad töötamiseks suuremat patareid).



Joonis 7. Kuuldeaparaat

**Sisekõrvaimplantaat** on kirurgiliselt paigaldatav protees, mis kompenseerib teo retseptoorse talitluse häireid. Sisekõrvaimplantaadil on kaks põhilist osa:

- 1) **vastuvõtja-stimulaator** (paigaldatakse vastava operatsiooniga peanaha alla, nii et selle küljes olev elektroodide kimp juhitakse sisekõrvas oleva teo sisse);
- 2) **kõneprotssessor ja saatjarõngas** (kehavälised seaded, mis on omavahel ühendatud juhtmetega ning saadavad informatsiooni vastuvõtjale).



Joonis 8. Sisekõrvaimplantaat



Kõneprotssessorit kantakse tavaliselt kõrva taga (sarnaselt kuuldeaparaadiga) ning saatjarõngas ühendatakse magneti abil peanaha all oleva vastuvõtjaga (vt joonis 8). Seadme töötamisel siseneb heli mikrofoni kaudu kõneprotssessorisse, kus signaale töödeldakse ja kodeeritakse. Kodeeritud signaalid saadetakse magnetilise saatjarõnga kaudu naha all paiknevale vastuvõtja-stimulaatorile, mis edastab need elektroodide kimbule ja viimane omakorda kuulmisnärvi kiududele. Implantaadid sobivad kõige paremini alla kolmeaastastele kurdina sündinud väikelastele ning mida noorem on laps, seda paremaid tulemusi võib implanteerimine üldjuhul kaasa tuua.

Kuulmisabivahendina võib kasutusel olla ka **FM-süsteem** – see on traadita heliüleandesüsteem, mis võimaldab kasutajatel vabalt ruumis ringi liikuda. Süsteem koosneb rääkija külge kinnitatavast mikrofoni saatjast ja individuaalse kuulmisabivahendiga (implantaadi või kuuldeaparaadiga) ühendatud vastuvõtja(te)st. Abivahendi kasutamisel kostab kuulaja kõrvu ainult mikrofoni kasutava kõneleja jutt. FM-süsteemist on kasu eelkõige olukordades, kui kuulmine kuuldeaparaadi või sisekõrvaimplantaadiga on raskendatud halva akustika, taustamüra või

kaja tõttu (nt mürarikkas keskkonnas, tänaval, grupivestlusel, õppetundides, televiisorit vaadates, ekskursioonidel, transpordivahendites jne) (Reilson, 2011; Andra *et al*, 2006).

**Vaatamata tänapäevasele kõrgele kvaliteedile, ei asenda ükski tehniline abivahend normaalset kuulmist ega lahenda kõiki kuulmislangusega seonduvaid probleeme. Samuti ei pruugi abivahendid isegi tõhusa arendustöö puhul anda alati soovitud tulemust. Ka tuleb arvestada, et igas olukorras ei saa kuulmisabivahendeid kasutada (nt duši all, basseinis, lennukis).**

### Lisalugemist

- Luht, L. (2005). Kuulmiskahjustuse tehniline rehabilitatsioon. Eripedagoogika. Kuulmislangus.
- Toom, R. (2005). Sisekõrva implantatsiooni eetika ja valikud. Eripedagoogika. Kuulmislangus.
- Kuulmisabi teatmik. (2006). Koostanud U.Taimla. Eesti Vaegkuuljate Liit.

## 1.2. Kurtus kui eripära

### *Kujuta ette, et oled kurt, ja mõtiskle!*

- ❖ *Mis ümberkorraldusi kuulmise puudumine / kurtus Sinu ellu kaasa tooks?*
- ❖ *Kuidas võiks kurtus mõjutada inimeste suhtumist Sinusse ja kuidas Sa seejuures ennast tunneksid?*
- ❖ *Mis häid külgi võiks kaasneda kurtusega?*

Me ei mõtle iga päev sügavamalt sellele, kui oluline on meie jaoks suhtlemine teiste inimestega. Ometi on suhtlemine inimeste vahel väga tähtis – selle kaudu hangime ja jagame infot, teeme koostööd, maandame pingeid jne. Suhtlemise peamiseks vahendiks on keel. Enamik inimkonnast kasutab auditiiiv-verbaalseid keeli. Ligikaudu 0,1% elanikkonnast ei kuule, mistõttu on nende suhtlemine auditiiiv-verbaalse keele kaudu kas võimatu või raskendatud. Seetõttu on neil ajalooliselt välja kujunenud kuulmise puudumist arvestavad visuaal-motoorsed keeled (viipekeeled). Lisaks erilisele keelele põhjustab kuulmislangus ka kurtidele eriomast käitumisviisi ja kombeid. Eriline keel ja kurtide kogukonnas omaks võetud käitumisviis võimaldavad kurtidel omavahel lodusalt suhelda. Hoomamaks kurtuse eripära, on vaja mõista kurtuse olemust, kurtide ja kuuljate erinevusi ja kurtide kultuuri.

### Kurtuse olemus

Kurtusele on kaks üldtunnustatud lähenemismudelit. **Meditsiinilise lähenemismudeli** tunnuimaks esindajaks on Alexander Graham Bell (1847–1922). Meditsiinilise käsitluse puhul suhtutakse kuulmislangusesse kui puudesse ehk

#### **Kaks lähenemismudelit kurtusele:**

- 1) kurtus kui puue (meditsiiniline mudel);**
- 2) kurtus kui eripära (keelelis-kultuuriline mudel).**



kõrvalekaldesse normist, mida tuleb ravida ja kompenseerida. Sellest lähtuvalt on olulised kuulmislanguse objektiivselt mõõdetavad kriteeriumid (kuulmislanguse tekkeaeg, koht, sügavus). A. G. Bell, eitades viipekeele ja kurtide kultuuri olemasolu, on öelnud: “Me peame neid selliselt õpetama, et nad [kurdid] *unustaksid ka ise, et nad on kurdid, ja tuleksid kuuljate maailmas ilma kõrvalise abita niisama hästi toime kui kuuljad ise*” (Lane, 1984).

**Kultuurilis-keelelise lähenemismudeli** kohaselt, mille tuntuimaks esindajaks on Laurent Clerc (1785–1869), on kurtus kultuuriline eripära. Kurte seob eelkõige ühine ja eripärane keel. L. Clerc, kes oli ka ise kurt, pidas kurtide suureks probleemiks “kuuljate maailma”, milles kurdid on vähemuses ning milles nad peavad ebavõrdsetes tingimustes toime tulema kuuljatest enamusega. Nimetatud mudeli alusel ei ole tähtsust kuulmislanguse sügavusel. Oma kurtusega leppinud isikud on aktiivsed kurtide kogukonna liikmed, kes osalevad kogukonnasisestel üritustel, kannavad edasi kogukonna traditsioone ja väärtusi ning kasutavad omavahelises suhtluses viipekeelt. Kuulmislanguse kompenseerimiseks eelistatakse tehnilise abivahendi asemel viipekeeletõlgi abi. Rahvusvahelisel tasandil (Washingtonis, 1989. a kurtide keele, kultuuri, ajaloo ja kunsti konverentsil “The Deaf Way”) deklareeriti esimest korda avalikult, et kurtust ei ole õige käsitleda üksnes puude ega normist kõrvalekaldena, vaid kurdiks olemine viitab eripärale ning kurte tuleks käsitleda kui kultuurilis-keelelist vähemusgruppi. Praeguseks on Maailma Kurtide Liidu (*World Federation of the Deaf*) aktiivse tegevuse tulemusena paljude maade kurtide kogukonnad saavutanud ametliku tunnustuse keelelis-kultuurilise vähemusgrupina.

Nagu eespool öeldud, ei määratle kõik kurdid end alati sugugi ühtemoodi. Seepärast tuleks respektierida iga kurdi õigust valida ise endale sobilik keelekeskkond, vastav kooliharidus ja sotsiaalne väljund. Kuulmislangusega inimesed, kes identifitseerivad end kuuljate maailma kuuluvatena, nähes sellesse mittekuulmises pigem puuet, ei suhtle viipekeeles, vaid eelistavad eesti keeles rääkida ning kasutada suulise kõne tajumisel kuulmisabivahendeid (kuuldeaparaat ja/või sisekõrvaimplantaat) ja suult lugeda. Tavaliselt on neile võõras ka kurtide kultuur ja kurtide kogukondlik elukorraldus. Suur osa sünnipäraseid (kaasasündinud kurtusega) või varases lapseas kuulmise kaotanud kurte on aga viipekeelsed kurdid, kes väärtustavad, hoiavad ja austavad kurtide eripärast kultuuri ning määratlevad ennast kurtide kogukonna liikmena. Alljärgnevas käsitluses peetakse silmas just viimaseid.

### **Kurdi ja kuulja erinevus**

Kuni kurdid ei suhtle (olgu siis omavahel või kuuljatega), ei paista nende erisus kuuljatest väliselt vähimalgi moel silma. Erinevus ilmneb üksnes siis, kui kurt hakkab kuuljaga suhtlema (suuliselt, kirjalikult või viipekeeletõlgi vahendusel). Lisaks keelekasutuse eripärale võib täheldada teatud erisusi ka kurtide käitumiskultuuris.

Kuuljad tuginevad ümbritseva tajumisel peamiselt ja esmaselt **kuulmismeelele**, mida toetab valdavalt kuuljatest koosneva ühiskonna elukorraldus. Kuna kurtide kuulmine on kahjustatud, on ümbritseva keskkonna tajumine, info vastuvõtmine ja suhtlemine üles ehitatud peamiselt **nägemismeelele**. See teebki kurtide võrdväärse osalemise ühiskonnaelus raskeks.

Kuuljatel, kuulmist iseenesestmõistetavaks pidavatel inimestel, on tihti raske ette kujutada, milles võivad kurtide probleemid seisneda ning väljenduda. Kirjanduses on kuuljate ja kurtide vahelist erinevust piltlikult kujutatud ka maismaa ja vee piirina. On ju maapinnalt vett vaadates võimatu adekvaatselt tajuda ja hinnata vee omadusi (sügavust ning eripära) ja vees olles näha ning hinnata maapinna eripära.

Lapsena nii nägemise kui ka kuulmise kaotanud, kuid sellele vaatamata kõrghariduse omandanud ning maailmas kõrge tunnustuse pälvinud Helen Keller (1880–1968) on väga tähendusrikkalt öelnud: “*Kui kaotad nägemise, siis kaotad asjad, kui kaotad kuulmise, siis kaotad inimesed*”. H. Kellersi öeldu viitab sellele, et kuulmise kaotamine pole probleem iseenesest, kuid see toob kaasa suhtlemisprobleemid, mis lahutavad kuuljad kurtidest ja vastupidi. See raskendab õpetamist ning loob barjääri kahe maailma vahele.

## Kurtide kultuur

Paljuski kuuljatest erinev maailma tajumise ja suhtlemise viis on viinud kurtide omanäolise kultuuri tekkimiseni, mis on oluliselt erinev kõigist kuulvate rahvaste kultuuridest. Kui maailma rahvustel on erinevad kultuurid ja käitumisnormid, siis kurdid üle maailma kannavad sõltumata rahvusest edasi üsna sarnast kultuuripärandit. Maailma kurte ühendab kurtus ehk mittekuulmine ning selle eripärase kultuuri kõige ilmekamaks (aga sugugi mitte ainsaks) väljenduseks on viipekeel. Samas määrab keel, mida me kasutame, suures osas ära ka selle, kuidas me mõtleme ja käitume.

Võrreldes kuuljatega väljendub kurtide käitumisviisi eripära näiteks selles, et tervitamisel ja lahkumisel kasutavad nad ebaharilikult palju kehalist kontakti (kallistusi, puudutusi), lahkumisrituaalid on kuuljate mõistes ebaharilikult pikad. Kurtide kultuuris väljendatakse erilisel viisil ka aplausi (käte lehvitamine) ja soovitakse “*Head isu!*” (lauale koputamise) jne. Suhtlemisel on nad üksteisega väga otsekohesed. Nii ei ole kurtide kultuuris sugugi kohatu öelda välja mõtteid, mis võivad näida kuuljate omavahelises suhtluses ebaviisakad (nt *Oled väga paksuks läinud.*). Ebaviisakas ei ole ka näpuga näitamine (sest viipekeeles kasutatakse millelegi või kellelegi viitamiseks osutamist), kellegi pikaajaline silmitsimine (sest kogu info saamine eeldab väga tähelepanelikku ümbruse jälgimist) ega võõraste inimeste sinatamine – need näited on vaid osa kurtidele iseloomulikest keelelis-kultuurilisest eripärast, millega suhtlemisel arvestada tuleks.

Kurdid on oma kogukonnale väga lojaalsed, neil on tugev ühtekuuluvustunne. Väga tähtsaks peavad nad isiklikku kontakti ja info edastamist silmast silma kohtumisel. Nad hindavad kõrgelt koos olemist ja tegutsemist ning traditsioonide jätkumist. Nii kohalikul kui ka ülemaailmsel tasandil on traditsiooniks korraldada ühiseid koosviibimisi ja kultuuriüritusi (nt kurtide olümpiamängud *Deaflympics*, kurtide teatri- ja kunstifestivalid, kurtide ajalookonverentsid). Lisaks üldrahvalikele tähtpäevadele on kombeks tähistada kogukondlikke, kurtide elu ja ajaloo seotud tähtpäevi. Ainuomasteks traditsioonideks on näiteks tähistada igal aastal

- eesti viipekeele päeva (1. märtsil)
- ülemaailmset kurtide päeva (septembrikuu neljandal pühapäeval)
- rahvusvahelist kurtide nädalat (septembrikuu neljandal nädalal)

Kurtide kultuuris on tähtis koht jutustamisel. Väga armastatud on anekdoodid, nalja- ja mõistatusjutud, milles käsitletakse sageli kurtuse teemat ja/või kuuljate-kurtide omavahelisi suhteid ja eripära (nt *Linnud istuvad elektritraadil. Tuleb jahimees ja tulistab püssist ühe paugu, et linde traadilt minema ehmatada. Kõik linnud lendavad ära peale ühe. Miks jäi üks lind traadile? Sellepärast, et ta oli kurt ja ei kuulnud pauku.*). Omapärase nähtusena on viimastel aastatel välismaailma eeskujul ka Eestis rohkem levinud viipekeelele tuginevad sõrmenntähestiku- ja numbrijutud (jutt ehitatakse üles tähestikulises järjekorras esitatud sõrmenntest või numbrijadast), samuti viipekeelne poeesia (vt videot *Poesia*). Harrastatakse ka viipekeelset laulmist (vt videot *Viipekeelne laul*) ning pantomiimi, väga armastatud on viipekeelne teater ja näitlemine (vt videot *Kurtide hariduse ajalugu*). Kurtidele on iseloomulik armastus seltskonnamängud e vastu – nad mängivad erinevaid tegevus- ja võistlusmänge, mis võivad sageli olla seotud viipekeelega, ning need moodustavad alati olulise osa kõikvõimalikest koosviibimistest ja pidudest.

Oma eripära, keele ja kultuuri üle on kurdid tavaliselt uhked ning püüavad seda hoida ja säilitada (see on ka üks põhjus, miks ei suhtu kurdid üldjuhul implanteerimisse kuigi hästi).

### **Kurtide probleemid kuulmisele orienteeritud ühiskonnas**

Kurtide probleemid tulenevad ühelt poolt sellest, et mittekuulmine raskendab suhtlemist kuuljatega, ja teiselt poolt sellest, et valdavalt kuuljatest koosnev ühiskond on korraldatud viisil, mis eeldab suuremal või vähemal määral kuulmismeele kasutamist.

Kurdid, kelle emakeeleks on eesti viipekeel ning kes on selles keeles omandanud ka hariduse, valdavad eesti keelt peamiselt kirjalikus vormis ja sedagi parimal juhul võõrkeele tasemel. Nende suuline eneseväljendus võib olla grammatiliselt vigane (agrammatiline) ning häälduse poolest kuuljatele raskesti mõistetav. Kuna kuuljad ei saa üldjuhul viipekeelest aru, on kurtide suhtlemine kuuljatega (ja vastupidi) võimalik üksnes viipekeeletoelgi vahendusel. See on aga kurtidele üsna suur lisamure, sest kõigepealt tuleb leida pädev viipekeeletoelk, seejärel tuleb viipekeeletoelk õigel ajal (piisava ajavaruga) ette tellida. Vähetähtis pole seegi, et viipekeeletoelgile tuleb töö eest tasuda. Eeltoodu aga eeldab mitmesugust asjaajamist kuuljatest ametnikega ning bürokraatitõkete ületamist. Kuuljad ei tule tihti selle pealegi, et kurt ei saa ise helistada (ka ootamatu terviserikke puhul kiirabisse või tulekahju korral päästeametisse) ega võtta vastu telefonikõnesid. Raadio ja teised audioseadmed on kurtidele eranditult ja täies ulatuses kasutatud. Teleris näidatavaid saateid ja/või kinos linastuvaid filme saab kurt mõista üksnes siis, kui need on varustatud subtiitritega (ja sedagi vaid juhul, kui kurt on oma emakeele kõrval õppinud selgeks ka eesti kirjakeele). Ta ei saa kasutada tavapärasest ukse- ega äratuskella – nende asemel on vaja spetsiaalseid vibreerivaid ja/või valgussignaale edastavaid seadmeid.

Teatrietenduste ja spordivõistluste vahetu jälgimine, korteriühistu koosolekust osavõtmine, perearsti külastamine, pühapäevahommikune kirikuskäik ja paljud teised käigud ning igapäevased tavatoimingud, mis ei nõua kuuljatelt mingeid ettevalmistusi ega põhjusta neile tavalisi

selt ka märkimisväärseid muresid, on kurtidele paras peavalu, millega toimetulemiseks tuleb aegsasti ette mõelda ning hoolsasti valmistuda. Sageli peab aga plaanidest ka väliste tegurite mõjul loobuma. Vaatamata raskustele võib siiski järjest enam märgata ka üldsuse püüdlusi muuta kuulmislangusega inimestele info kättesaadavamaks – riiklikul tasemel koolitatakse viipekeeletõlke, üha sagedamini tellitakse tõlketeenust, olemas on spetsiaalne igapäevane viipekeelne uudistesaaade, mõned teatrietendused/filmid/telesaated on varustatud subtiitritega, konverentsidel/suürüritustel on kasutatud kirjutustõlget jmt.

### **Kuuljate eksihoiakud kurtide kohta**

Omamata teadmisi kurtuse olemuse ja kurtide tegelike probleemide kohta, on kuuljatel pahasti tihti hulk eksiarvamusi kurtide suhtes, mis ei raskenda ainult nendega suhtlemist, vaid võivad koguni soodustada konfliktide tekkimist.

**Kurt on ebaküps ja pole suuteline eluga kõrvalise abita toime tulema.** Kahtlemata on kurdid objektiivses mõttes kuuljatega võrreldes normist kõrvalekalduvad inimesed. Kuid nende kõrvalekalle piirdub üksnes kuulmismeele kahjustusega (nad lihtsalt ei kuule) ja see on ka kõik. Kurdid on täiesti tavalise mõtlemis- ja vastutusvõimega inimesed, kes oskavad ise hinnata ja otsustada, mida nad vajavad ning soovivad ja mida mitte. Abi vajavad nad üksnes kahe erineva maailma vahelises kommunikatsioonis ja info hankimises.

**Kurdid on õnnetud ja haletsusväärsed.** Kurtus tekitab probleeme elukorraldusega toimetulekul valdavalt kuuljatest koosnevas ühiskonnas. Kuigi kurtuses nähakse tavapäraselt vaid puuet, on selles kindlasti ka oma ilu ja võlu, mis väljendub näiteks unikaalses keeles (viipekeel), tihedas kogukondlikus ühtekuuluvustundes, traditsioonides jmt. Eeltoodu muudab kurdid eripärase ja haruldase kultuuri kandjateks ja esindajateks. Nad on tihti ise väga uhked selle üle, et nad üksnes ei tule toime eluga kuulvas ühiskonnas, vaid koguni (omal moel ja erilisel viisil) rikastavad eesti kultuuri. Ei oleks õige ega õiglane nende väarikust haletsemisega alandada. Selle asemel tuleks neid kurtide kultuuri kandmisel ja arendamisel toetada – eelkõige sel moel, et nad ise oma kurtust ei häbeneks.

**Kurdid on harimatud, rumalad ja madalate vaimsete võimetega.** Niisugune ekslik mulje tekib kuuljates tavaliselt seetõttu, et kurtide eesti keele oskus on konarlik ja vigane. Kurtidel on korrektselt eesti keelt (nii suulises kui ka kirjalikus vormis) omandada ja kasutada väga raske. Ka on kurtide kasutatav visuaal-motoorne keel (viipekeel) hoopis teistsuguse struktuuri ja ülesehitusega, mis omakorda mõjutab nende suulist kõnet. Seega on ebamõistlik ja väiklane pidada kurti inimest harimatuks üksnes seetõttu, et ta ei valda korrektselt auditiiv-verbaalset keelt (eesti keelt).

Viiplemisega kaasnevad ka näoilmed, samuti erinevad ja tihti kaugelt silmatorkavad suu- ja käeliigutused, mis võivad kuuljatele paista primitiivsusega. Vahel tõlgendavad kõrvalt vaatavad kuuljad kurtide viiplemisel väljendatavaid emotsioone, kehakeelt ja valjuhääelseid hääli koguni agressiivsusega. Seda, et kogu keha kaasamata ning seejuures oma emotsioone demonstratiivselt esile toomata pole võimalik viipekeeles suhelda, kuuljad sageli ei tea.

Rumalusena paistab kuuljatele ka see, et kurdid kipuvad mitu korda kordama juba varem väljendatud mõtet või küsivad räägitut korduvalt üle. Tegelikult pole selle põhjuseks sugugi rumalus või kasinad vaimsed võimed. Kättesaadava informatsiooni krooniline vähesus on paljudes kurtides põhjustanud ebakindluse ja usaldamatuse. Nende elukogemus lihtsalt kinnitab, et ebaseeldivuste ja möödarääkimiste ärahoidmiseks tuleb rääkida ja küsida ikka veel ja veel, kuni ei jää enam vähimaidki kahtlusi, et kommunikatsioon on häireteta õnnestunud.

Kurtide harimatuks pidamise põhjuseks võib olla ka asjaolu, et nende lugemus on üldjuhul väike. Kurtidele on raamatutes (eriti ilukirjanduses) kasutatav keel liiga keeruline. Tekstis võib olla pikki lauseid, palju otsese tähenduseta ja samas mitmetähenduslikke sõnu, sõnakordusi, ülekantud tähendusi, mis teevad teksti mõistmise kurdi jaoks keerukaks. Siingi pole põhjuseks kurtide vaimsete võimete piiratus, vaid eesti keele valdamise tase – viimasest on täpsemalt juttu raamatu ülejäärmises peatükis.

**Kurdid on tummad (neil puudub võime ennast keeleliselt väljendada).** Niisugune ekslik mulje tekib kuuljates tavaliselt seetõttu, et tavaliselt kurdid ei räägi ning viiplitse näib kuuljatele võõristava vehkimisena. See aga ei tähenda sugugi, nagu kurdid ei oskaks või ei oleks suutelised ennast keeleliselt väljendada. Nad lihtsalt teevad seda rääkimise asemel viibeldes. Kuuljad aga ei teagi pahatihti, et viibeldes on kurtidel võimalik end väljendada mitte sugugi vähemates nüanssides ja tunde- ning tajubarjundites kui kuuljatel rääkides. Nii uskumatu, kui see ehk esmapilgul kuuljatele ei tundu, on ka viipekeeles võimalik sosistada ja karjuda, esitada luulet ja laulda, väljendades erinevaid meeleolusid.

**Kurdid on ebaviisakad ja ebakultuursed.** Esimest korda kurtide hulgas viibides võivad kuuljad kokku puutuda helide ja käitumisviisiga, mis võivad olla ehmatavad ja tuua kaasa ebaseeldivaid aistinguid. Nii näiteks koputatakse sageli omavahelise kontakti saamiseks või kopsitakse jalaga vastu maad, vilgutatakse tuledega, isegi karjutakse. Sobimatuna, sageli ka ehmatavana võivad kuuljatele näida viiplitsemisega kaasnevad kummastavad häälitsused (mõminad, oiged, karjatused, liiga tugev hääl jt). See tuleneb tegelikult asjaolust, et kurdid ei ole kuulmismeele kahjustuse tõttu võimelised ise tajuma neid helisid, mis nende suhtlemisega vahel täiesti spontaanselt kaasnevad. Halvas mõttes tähelepanu võib vahel tõmmata ka jalgade häälekas lohistamine kõndides, mööbli ja toidunõudega kolistamine ja söömisega kaasnevad matsutamine või luristamine. Kurdid selles aga käitumuslikke, kõlbelisi ega kultuurilisi probleeme ei näe, sest kuulmiskahjustuse tõttu ei kuule nad neid helisid.





Seega pole siin vähimalgi määral tegemist kultuuritusega, mida saaks tõlgendada ebaviisakusena.

Eeltoodust nähtub, et kurtide maailm pole sugugi vaikne, nagu võiks esmapilgul arvata, ning et kirjeldatud ilmingud ei tulene kurtide lugupidamatusest või ebakultuursusest, vaid eelkõige sellest, et nad ise ei kuule, missuguseid helisid nad tekitavad. Seega, kuna kurdid ei kuule helisid enda ümber, ei saa nad reguleerida enda tekitatud helide valjust, mistõttu tuleks kurtidele juba õige väikesest peale õpetada, missuguseid kuuljatele ebameeldivaid helisid nende käitumine võib tekitada ja kuidas neid vältida.

## Kokkuvõte

Tuleb tõdeda, et unikaalse keele ja eripärase kultuuriga kurtide elamine eesti rahva hulgas ei ole kuuljatele hädaks ega mureks, vaid tunnustust ja austust vääriks rahvuslikuks rikkuseks.

Mis on kuuljate kultuuris normaalne, tavapärane ja iseenesestmõistetav, ei pruugi seda olla kurtide kultuuris ja vastupidi. Enne kui panna harjumatu või tavapäratuna näivale käitumisele, väärtushinnangutele, hoiakutele või traditsioonidele ebanormaalsuse pitsert ja väljendada sellest tulenevat hukkamõistu, peaks siiski veidi rohkem teemasse süvenema. Vahel on tavapäratutes ja harjumatuses peidus hoopis oluline erisus kui rikkus, mida tuleks toetada, hoida ja kaitsta. Viiplemine ning kurdikultuurile omane käitumine ei ole ebaküpsuse, harimatuse ja vähevõimekuse näitajateks. Selleks, et ka kurdid saaksid kuulvas ühiskonnas tunda end vabade ja võrdsete liikmetena, tuleks suhtlemisel (ja elukorralduses) lihtsalt arvestada kuulmiskahjustusest tulenevat eripära ning vajadusel kasutada ladusaks ja tõrgeteta suhtluseks viipekeeletoolki.

**Märgakem iga päev endi hulgas kurte ning olgem neile toeks eripärase keele ja kultuuri väärtustamisel ning arendamisel.**

## Lisalugemist

- Laiapea, V. (1990). Kurdid Eestis – invaliidid või keelevähemus. Haridus, nr 11.
- Paavel, V. (1991). Kurtide keele- ja hariduspoliitika probleeme. Haridus, nr 11.
- Kotsar, J., Kotsar, K. (1996–1997). Eesti Kurtide elu ajaraamat, I–IV osa.
- Meie kurdid lapsed (2009). Käsiraamat samanimelise filmi juurde. Koostaja E. Müil.
- Paales, L. (1999). Miks puu ei kuku maha, miks lind ei lenda ära ehk kurtide viipekeelset folkloorist. Kuuldust-nähtust. Tänapäeva folkloorist IV. Tartu: Eesti Kirjandusmuuseum.
- Paales, L. (1998). Põgus pilguheit kurtide kogukonna kultuurile. Hariduslikud erivajadused'98, konverentsi materjalid. Tartu: Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond.
- Paales, L. (2000). Eesti kurdipärimuse piirjooni maailmakurdipärimuse ja rahvaluuleteooria taustal. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Paales, L. (2011). Kurtide nimepärimuse aspekte: puudelisuse ja kurdiksolemise folklooristlik uurimus. Doktoritöö. Tartu Ülikool.



## 2. ÜLEVAADE KUULMISLANGUSEGA LASTE ÕPETAMISEST

### Mõtiskle hetkeks!

- ❖ Mida tähendab Sinu jaoks õppimine?
- ❖ Mis on Sinu kordaläinud õpikogemused (mis on Sind hilisemas elus kõige enam toetanud)?

*Õige ja vale sõltuvad olukorrast.  
Sobivas olukorras pole miski vale.  
Tao rahvapärinus*

Juba Johannes Eglon (1836–1908), tunnustatuim kurtide laste õpetaja Eesti esimeses kurtide laste koolis (Vändra Kurttummade Kool), mõistis kurtide laste arengule soodsa keskkonna loomise vajadust. Ta pidas oluliseks, et kurtide laste õpetajateks koolitatakse kurte inimesi (*“õpetagem tumme tummadele koolmeistriteks”*) ja rõhutas: selleks et kurdid saaksid ühiskonnas toimida õnnelikult, tuleks neid omavahel koondada ning luua neile sobilik keelekeskkond (*“säädkem kurttummadele asumise kohad, et kõik tummad üheskoos elada võiksid”*).

### 2.1. Kuulmislangusega laste õpetussuunad

Kurtidele lastele hariduse andmisel on maailmas domineerinud peamiselt kaks õpetussuunda: käeline (viipekeelele tuginev) või oraalne (auditiiv-verbaalsele keelele tuginev). Kuigi kurtide kultuurile orienteeritud käeline õpetussuund on sajandi võrra vanem (18. sajand, Prantsusmaa, esindajaks Charles-Michel de l'Épée) kui oraalne õpetussuund (19. sajand, Saksamaa, esindajaks F. M Hill ja S. Heinike), on esimest neist rohkem kritiseeritud ilmselt seetõttu, et vaid kuni 10% kurte on päritolukurdid ning kuuljate ühiskonnas on kurtust käsitletud eelkõige puudena. Lähtuvalt sellest, mis meetod kurdi lapse hariduse andmisel on domineerinud, kujundati kas pigem kõne abil suhtlejaid või viipekeeles suhtlevaid kurte. Kirjaliku teksti mõistmine ja väljendamine on olnud mõlema meetodi puhul oluline, kuid esimesel juhul peab see olema tagatud emakeele, teisel juhul võõrkeele tasemel.

Käelise õpetussuuna toel, mida nimetati **miimiliseks meetodiks**, omandasid kurdid teadmisi viipekeeles, muuhulgas peeti oluliseks kirjaliku kõne (lugemine ja kirjutamine) oskuse arendamist, mis andis kurtidele võimaluse ise-

**Kurtide hariduses domineerib kaks õpetussuunda:**  
1) käeline ehk visuaal-motoorsele keelele tuginev;  
2) oraalne ehk auditiiv-verbaalsele keelele tuginev.

seisvalt teadmisi hankida. Spetsiaalselt suulise (häälikulise) kõne kasutamist ei väärtustatud ja selle õpetamisele tähelepanu ei pööratud.

Alates XIX sajandi teisest poolest, pärast 1880. a Milanos toimunud kurtide haridusalase kongressi otsuste vastuvõtmist kogus maailmas populaarsust **suuline ehk oraalne meetod**. Selle meetodi eripära seisnes eelkõige suulise kõne ja hääldamise puhtuse kujundamises, sõltumata kuulmislangu sügavusest. Kõrgetele eesmärkidele ja eriõpetusele vaatamata olid kurtide tegelikud tulemused suulise kõne (hääldamise ja suultlugemise) valdamise osas küllaltki madalad (seda nii sõnavara kui ka lausekonstruktsioonide hulga piiratuse poolest). Hilisemal perioodil vähenes häälduspuhtuse taotlus kurtide suulise kõne õpetamisel, rohkem pöörati tähelepanu kirjaliku kõne arendamisele.

Kahe eelnimetatud meetodi ühendamisel XX sajandi viiekümnendatel aastatel kasvas välja Ameerika Ühendriikides palju populaarsust saavutanud **kombineeritud ehk totaalse kommunikatsiooni meetod**. Kombineeritud meetodi kohaselt õpetati kurte küll endiselt rääkima, kuid nüüd võeti suulise kõnearenduse ja kuuldetaju treenimise kõrval kasutusele ka sõrmen- did ning üksikud viiped.

Kurtuse tänapäevane käsitlus (kurdid kui keelis-kultuuriline vähemusgrupp) ning uuene- nud lingvistilised seisukohad viipekeelest panid aluse XX sajandi kuuekümnendatel aastatel võidukäiku alustanud **kakskeelsele meetodile**. Kakskeelses meetodis käsitletakse viipekeelt kurdi emakeelena (esimese keelena), mistõttu toetub kogu õpetus viipekeelele – seda nii uute teadmiste omandamisel kui ka lugemis- ja kirjutamisoskuse kujundamisel. Mis tahes auditiiv- verbaalne keel on teise ehk võõrkeele staatuses.

Seoses kurtide laste varajase implanteerimisega levis kogu maailmas XX sajandi lõpus üha enam suund õpetada kurte lapsi integreeritult tavakoolis koos kuuljatest lastega. Kurdi väike- lapse arendamisel kasutati **auditiiv-verbaalset teraapiat**, mis põhineb teoorial, et isegi mini- maalsete kuulmisjääkidega lapsel on võimalik kujundada suuline kõne ja kõne mõistmine kuulmisele toetudes. Teraapia nõuab kõigilt osapooltelt (õpetaja, vanem, laps, logopeed) rohkem vaeva kui ükski teine kuulmiskahjustusega laste õpetamismeetod ning toetub hea- dele tehnilistele kuulmisabivahenditele, suulisele keelekeskkonnale ja kogu pere kaasamisele lapse arendamisel.

Kõigi eelnimetatud meetodite lõppeesmärgiks on olnud ja on nüüdisajalgi nii teadmiste ja oskuste õpetamine kui ka isiksuse igakülgne arendamine ning suulise ja kirjaliku kõne õpe- tamine. Meetodite erinevus seisneb vaid selles, mis tähtsust erinevatele oskustele, (suhtle- mis)vahenditele ja valdkondadele (kuuldetaju, suultlugemine, kiri, sõrmen- did, viiped jmt või nende ühendamine) omistatakse ning milliseid ühiskonna liikmeid püütakse kujundada – kas pigem kuuljate kultuurile orienteeritud rääkivaid või kurtide kultuurile orienteeritud viiple- vaid isiksusi. Teisiti öeldes, kui kuuljate kultuurile orienteeritud hariduslike eesmär- kide saavutamiseks keskendutakse kurtide laste suulise kõne ning lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisele viipekeelt kasutamata, siis kurtide kultuurile orienteeritud hariduslike eesmär- kide puhul on hariduse andmise keeleks viipekeel, mistõttu kurtide suulise kõne oskus, selle selgus ja puhtus ei ole kuigi olulised.

Kurtusega esimest korda kokku puutuvad kuuljad lapsevanemad on ikka ja alati seisnud väga keerulise valiku ees – mis kooli laps paigutada ehk millise meetodi toel last õpetada ja arendada. Ühel juhul kujuneb lapsest pigem kurtide kogukonna liige ning lapsevanemal tuleb koos lapsega ära õppida ka viipekeel. Teisel juhul eelistatakse kurtide kogukonda ja kultuuri (sealhulgas viipekeelt) mittetundva (mitteaktsepteeriva) kurdina pigem kuuljate maailma sulanduda, sellele omast kultuuri ja keelt kasutada ning normist kõrvalekallet (puuet) aktsepteerida.

## 2.2. Ajalooline ülevaade kuulmislanguusega laste õpetamisest Eestis

Eesti kurtide haridust puudutavaid poliitilisi otsuseid ja suundumusi on kahtlemata mõjutanud maailmas valitsevad seisukohad ja liikumised, mis järgivad lääneriikide üsna sarnaseid arenguid. Küsimus on vaid kellegi ajalises ettejäudmises ja/või mahajäämuses, mis on omakorda tingitud riigi sotsiaalpoliitilistest hoiakutest ja majandusliku arengu tasemest.

**Esimene organiseeritud kurtide laste õpetamine sai alguse 1866. aastal Vändras.**

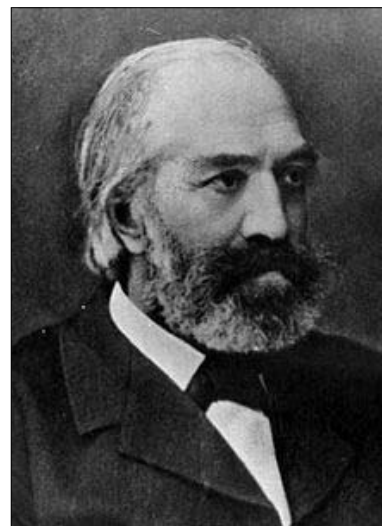
Oraalne (suuline) õpetus, mida mõjutas IX sajandi Saksamaa koolkond, domineeris Eestis XX sajandi lõpuni. Taasiseseisvumisperioodil toimunud muutuste taustal said kurtidele kättesaadavaks mitmekülgsemad võimalused haridust omandada. Kui totaalse kommunikatsiooni ehk kombineeritud meetodi levik pani aluse kurtide viibeldud eesti keele kujunemisele, siis kakskeelne meetod andis tõuke viipekeele ja selle kasutusala levikule ja kiirele arengule.

Vähem oluline pole seegi, et Eesti taasiseseisvumise perioodil avardusid kurtidel võimalused omandada lisaks põhiharidusele kahes erikoolis põhi-, kesk- ja/või kõrgharidus integreeritud vormis tavakoolis. Tänu implantatsioonile ning auditiiv-verbaalse teraapia levikule on aastatega suurenenud tavakoolis õppivate kuulmispuuetega laste arv. Samas saab üha populaarsemaks viipekeelsete kurtide edasiõppimine riigi eri kõrgkoolides viipekeeletõlgi (õpingutõlgi) vahendusel.

### Esimesed kurtide koolid Eestis

Esimesed andmed kurtide laste õpetamisest Eestis pärinevad aastatest 1690–1709, kui Tartu Ülikooli (Academia Gustavo-Carolina) professor Jakob Wilde püüdis Pärnus kurte suulise meetodi alusel individuaalselt õpetada.

Kuulmislanguusega laste (tol perioodil nimetati neid kurtummadeks) organiseeritud õpetamine Eestis sai alguse XIX sajandi teisel poolel. 1866. aastal alustati esimest korda õppetööd kurtide lastega Vändra Kurtummade Koolis, mille rajas Vändra koguduse pastor Ernst Sokolovski. Kuna tol perioodil



Ernst Sokolovski, 1833–1899

polnud oskusi ja kogemusi, kuidas kurte lapsi õpetada, võttis Sokolovski ühendust saksa päritolu tuntud kurtide suulise õpetusmeetodi pooldaja surdopedagoog F. M. Hilliga (1805–1875), kelle mõju kurtide hariduskorraldusele ja sisule oli Eestis märkimisväärselt suur.



Väandra Kurttumade Kool 1866

Väandra Kurttumade Kool oli erakool, millesse astus esimesel õppeaastal õppima

9 õpilast. Koolikursus kestis 7 aastat. Õppeainetest kõige tähtsamal kohal oli usuõpetus. Õpetati veel aritmeetikat, geograafiat, loodusõpetust, joonistamist ja tööõpetust. Lisaks suulisele ja kirjalikule kõnele peeti tähtsaks õpetada kurtidele igapäevaeluks vajalikke oskusi.

Eesti viipekeelt sel perioodil ei tunnustatud ning selle kasutamine koolis oli keelatud ka kurtide laste omavahelises suhtlemises. Kogu õpetus toetus oraalsele ehk suulisele meetodile. Hariduse andmisel kasutati eesti keelt (kirjalikus ja suulises vormis). Toona domineeris nii kurtide kui ka kuuljate hulgas seisukoht, et viipev ehk kätega rääkiv kurt on koolitamata ning viiplemist ehk kätega rääkimist peeti harimatuks suhtlemiseks. Haritud kurtideks nimetati neid, kes olid võimelised ise rääkima ning häälikulist kõnet mõistma, mistõttu oli suulise kõne õppimine ka kurtide endi hulgas väärtustatud. Kooli pedagoogiline personal sai eriväljaõpet Saksa eripedagoogidelt.

XX sajandi alguseni ei olnud Eesti riik kurtide õpetamisest eriti huvitatud, Väandra kooli kulusid toetati kaootiliselt ning kõik õpilased, kes oleksid soovinud kooliharidust saada, ei mahtunud olemasolevasse koolimajja. 1920. aastal muutus Väandra kool riigikooliks ning õpilaste arv kasvas märgatavalt. Kuna Väandra kurtide kooli maja jäi õpilastele lõpuks liiga väikseks, tuli otsida uusi võimalusi suurema koolimaja jaoks.

1924. aasta oli kurtide hariduse ajaloos tähtis aasta – Väandra Kurttumade Kool viidi üle Porkuni lossihoonesse. 1925. aastal avatud Porkuni Kurttumade Kool oli internaadiga riigikool, mistõttu said seal kooliharidust omandada kurdid kogu Eestist.



Porkuni Kool

Porkuni koolis hakati kurte õpetades rakendama Ameerika Ühendriikides alguse saanud kombineeritud õpetusmeetodit, mis lubas õpetamisel kasutada äärmisel vajadusel ka üksikuid viipeid ja sõrmendeid. Õppinud koolis 12 aastat, said kurdid lapsed 8-klassilise põhikoolihariduse koos erialaga. Tüdrukutest said enamasti õmblejad, poistest puutöömeistrid või kingsepad.

XX sajandi lõpupoole muudeti Porkuni koolis paljuski kurtide laste õpetamist. Soome kurtide koolide eeskujul tõsteti esile kurtide kultuuri ja keele (viipekeele) osatähtsust. Kooli võeti tööle ka esimesed, esialgu küll pedagoogilise hariduseta kurdid õpetajad. 1999. aastal nimetati kool Porkuni Kurtide Kooliks. Nüüdseks on Porkuni Kurtide Kool suletud. 77 tegevusaasta vältel oli kool koduks ja põhihariduse omandamise kohaks ligikaudu tuhandele kurdile.

Kuigi Eestis olid tuntumad Vändra ja Porkuni kurtide kool, oli kurtidel võimalus haridust saada mõnda aega ka Saaremaal Pühal (1893–1932) ja Põlvas (1897–1916).

Märkimisväärset rolli täitis Porkuni Kurtide Kooli kõrval ka 1941. a loodud kurtide erikool Tartus, mida nimetati alguses Tartu Kurttummade Kooliks, alates 1968. a Tartu I Eriinternaatkooliks. Kool tegutseb kurtide haridusasutusena ka tänapäeval, kuid alates 1998. a kannab kool Tartu Hiie Kooli nime. Kooli haridus- ja kasvatustöö nägi ette arendada võimalikult palju suulist kõnet. Eestikeelse õppetöö eesmärgiks oli eelkõige eesti keele (nii kirjalikus kui ka suulises kõnes) oskuse tagamine tasemel, mis võimaldaks neil kuuljate ühiskonnas iseseisvalt hakkama saada.

Kui Porkuni Kurtide Kool 2001. a tegevuse lõpetas, asus osa sealsetest lastest õppima Tartu Hiie Kooli ja osa lapsi Tallinna Heleni Kooli (asutatud 1994. a Tallinna Kurtide Kool nime all).

### **Kurtidel hariduse omandamise võimalused Eestis tänapäeval**

Taasiseseisvunud Eestis tegutseb 2012. a seisuga kaks kuulmislangusega laste erikooli koos ettevalmistusrühmadega, kusjuures neist ühes, Tallinna Heleni Koolis, on võimalik omandada ka keskkharidus.

Allpool koolide kirjelduses esitatud andmed on saadud eri allikatest: nii koolide kodulehtedelt kui ka erinevate autorite artiklitest, mille nimekiri on raamatu lõpus ja millest on võimalik hankida ka täiendavat teavet koolide tegevuse kohta.

**Tartu Hiie Kool** (asutatud 1941) on riigikool, kus õpivad nii kuulmis- kui ka kõneprobleemidega õpilased kogu riigist. Kuulmislangusega laste osakonnas õpivad keskmise ja tugeva kuulmislangusega õpilased, enamik neist põhikooli riikliku õppekava (üksikud liitpuudega õpilased lihtsustatud õppekava) alusel. Õpetuskeeleks on eesti keel. Kõik õpilased on varustatud individuaalsete kuuldeaparaatidega, mistõttu toetutakse õpetuses kuulmisjäägile, suultlugemisele ja sõrmendamisele. Mõistete selgitamisel on abiks ka viiped.



Kooli üheks õppetöö eesmärgiks on kuulmislangusega laste võimalikult hea eesti keele kõne- ja kirjaoskus, mis annab võimaluse õpilasel vastavalt võimetele edasi õppida ja tööturul rakendust leida. Koolis omandatakse põhikooliharidus 11 aastaga. Kooli lõpetamiseks tuleb õpilastel sooritada riiklikud põhikoolieksamid ning lõpetanutel on kõik õigused jätkata õpinguid keskkooli omandamiseks teistes õppeasutustes.



Tartu Hiie Kool

Lisaks põhikooli plaanilistele õppetundidele toimuvad koolis spetsiaalsed individuaalsed korrigeerimisõppetunnid õpilaste kõne, kuulmise ja psüühiliste protsesside arendamiseks. Võõrkeelena on kurtidel lastel võimalik õppida inglise keelt, valikainena arvutiõpetust. Eesti viipekeelt on võimalik õppida põhikooli tasemel õppeainena alates 2010. õa-st. Koolis töötavad kõrgharidusega eripedagoogid, surdopedagoogid, logopeedid, sotsiaalpedagoog, psühholoog ja aineõpetajad.

**Tallinna Heleni Kool** (asutatud 1991) on küll munitsipaalkool, kuid teenindab kogu riigi lapsi. Erinevalt Tartu Hiie Koolist on selles koolis õppetöö üles ehitatud kakskeelsele meetodile: vajalikud põhiharidusega seotud teadmised ja oskused omandatakse ainetundides eesti viipekeeles ning eesti keelt õpitakse võõrkeeleõppe põhimõtetel. Kui kuulja õpetaja eesti viipekeelt ei valda, kasutatakse tunnis viipekeeletõlki.

Tallinna Heleni Koolis õpitakse riikliku õppekava alusel, põhiharidus omandatakse 10 aastaga (alates 2013. a 11 aastaga), aga gümnaasiumiharidus kolme aastaga nagu tavakooliski. Vähem võimekaid kurte lapsi õpetatakse põhikooli riikliku lihtsustatud õppekava ja riikliku toimetulekuõppekava alusel. Vajadusel koostatakse individuaalne õppekava. Eesti viipekeel on lisatud õppeainena kõigi kooliastmete õppeprogrammi.

Põhikooli- ja gümnaasiumilõpetajad sooritavad riiklikud lõpueksamid ühtsel alusel tavakooli lõpetajatega, kuid eksamil on lubatud kasutada viipekeeletõlki. Eesti keele lõpueksam on võrdsustatud venekeelse kooli eesti keele eksamiga ning lähtuvalt puudest on kohandatud vaid kuulamisosa ja dialooge.

Ajavahemikus 2003–2008 võeti kooli gümnaasiumiklassidesse vastu ka kuuljaid õpilasi. See andis kurtidele noortele võimaluse omandada viipekeeletõlkide vahendusel gümnaasiumiharidus integreeritud vormis ehk koos kuuljatega. 2005. a sügisest lisandusid põhikooliklassid ka pimedatele, sealhulgas liitpuudega ja pimekurtidele lastele.



Heleni Kooli juures töötab ka lasteaed, milles on eraldi rühm viipelevatele kurtidele lastele ja kaks sobitusrühma kuuljatele ning tehnilise abivahendiga (kuulmisaparaadi või sisekõrvaimplantaadiga) korrigeeritud kuulmisega kurtidele lastele.



Tallinna Heleni Kool

Viipekeele tunnustamise ja selle kasutamisega kurte õpetades tekkis ka kurtidel endil võimalus omandada

pedagoogiline haridus ja asuda tööle kurtide laste õpetajana. Koolis on tööd saanud esimesed kurdid pedagoogid, kes omandasid viipekeeletõlgi vahendusel Tallinna Pedagoogilises Seminaris keskerihariduse või Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas rakendusliku kõrghariduse.

**Tavakoolis õppivate** kuulmislangusega laste arv kasvab tänu varajasele diagnoosimisele ja sisekõrvaimplantatsioonidele pidevalt. Vastupidi muu maailma kogemusele, et tavakoolis õpivad ka viipekeelsed kurdid lapsed viipekeeletõlgi ja abiõpetaja toel, omandavad Eestis tavakoolides põhi- ja gümnaasiumiharidust vaid need kuulmislangusega lapsed, kes tulevad iga päev suhtlusolukordades eesti keelega edukalt toime. Küll aga õpib üha enam viipekeelseid kurte viipekeeletõlgi vahendusel kutseõppeasutustes ja kõrgkoolides.

On olnud ka perioode, kui lapsevanemal pole olnud võimalust valida, mis kooli laps paigutada ning mis meetodit õpetamisel eelistada. Aastatel 1949–1951 diferentseeriti kurte lapsi kooli suunamisel ning määravaks said lapse kuulmislanguse sügavus ja kahjustuse tekkeaeg. Meditsiinilise klassifikatsiooni järgi paigutati kurdid lapsed Porkuni Kurtide Internaatkooli ja nürmikud ehk vaegkuuljad Tartu I Eriinternaatkooli.

## Kokkuvõte

Eestis on kurtide hariduse ja õpetamisega seotud põhiküsimusi enamasti vaid kirjeldatud (seisukohad põhinevad kogemustel või mujal maailmas uuritud). Algupäraseid teaduslikke uurimusi kurtide õpetamise meetodikate efektiivsuse kohta, mis täidaks Eesti õpetajate ja kurtide ootusi, on vähe. Nagu kogu maailmas on ka Eestis oraalse ja käelise õpetussuuna osas kaks konkureerivat koolkonda.

Üks neist läheneb kurtide keele- ja hariduspoliitika, rehabilitatsiooni ja enesemääramise probleemidele lingvistilisest aspektist, kaitstes viipekeelse keelekeskkonna ja õpetusmetoodika ainuõigsust kurtide laste kui keelevähemuse arengus. Teine koolkond leiab, et kurtide

haridus- ja keeleprobleemide lahendamisel ei saa lähtuda üksnes viipekeelest ja selle õpetamisest, sest, alahindamata viipekeele tähtsust, ei saa seda siiski kurtide probleemide lahendamisel pidada esmatähtsaks, kuna vaid osa kurtidest on viipekeelsed.

**Ei ole halba ega head õpetusmeetodit. Küsimus on selles, kuidas (kui teadlikult ja süsteemselt) ühte või teist meetodit rakendatakse ning mis neist osutub konkreetse lapse puhul kõige efektiivsemaks.** Siinkohal tuleks kindlasti arvesse võtta erinevaid tegureid, näiteks lapse kuulmislanguse sügavust, kuulmislanguse tekkepõhjust ning aega, kasvu- ja arengukeskkonda ning lapse isikupära, võimeid ning lisakahjustuste olemasolu.

Kurtide õpetamisega seotud põhiküsimuste lahendused ei peitu üksnes heas suulise keele oskuses ja teatud ainevaldkonnaga seotud teadmiste omandamises, kuigi ka selle tähtsust ei saa alahinnata. Ehk teisiti öeldes, pealesunnitud suulist õpetussuunda ei peaks asendama pealesunnitud viipekeelse õpetussuunaga. Hariduse väärtus seisneb eelkõige selles, kui võrdiseseisvalt mõtlemaid, tegutsevaid ja sotsiaalselt toimetulevaid ning õnnelikke kodanikke kool ja perekond ühiselt kujundavad.

### **Lisalugemist**

- Eripedagoogika. Kuulmislangus. (2005). Eesti Eripedagoogide Liit.
- Eesti Kurtide Liidu veebileht: <http://www.ead.ee>
- Porkuni Kooli veebileht: [www.porkunikool.ee/](http://www.porkunikool.ee/)
- Tallinna Heleni Kooli veebileht: <http://helen.edu.ee/>
- Tartu Hiie Kooli veebileht: <http://www.hiie.tartu.ee>

### **3. KURTIDE ESIMENE JA TEINE KEEL**

Selleks, et tulla edukalt toime ümbritsevas keskkonnas, mõista teisi inimesi ning teha ennast kaaslastele arusaadavaks, on vaja ühise kommunikatsioonivahendi – keele olemasolu. Sotsiaalsest aspektist vaadatuna on keelel inimeste elus lausa asendamatu roll ning seda võib võrrelda sillaga, mis võib osapooli ühendada või sootuks eraldada. Keel on ühtlasi ka grupilise identiteedi tähis, kultuuri oluline osa ja selle kandja, mistõttu aitab eri keelte oskus paremini mõista ka eri kultuure, suunab uutmoodi mõtlema, avab uusi võimalusi ja tõstab vaimset võimekust.

Tänapäeval ei ole haruldane, et inimesed suudavad toime tulla, suheldes mitmes keeles, kuid nende valdamise tase ei pruugi olla alati ühesugune. Üldjuhul tehakse vahet varases lapsepõlves esimesena omandatud keele ehk **emakeele** ja kõikide teiste elu jooksul omandatud keelte ehk **võõrkeelte** vahel. Emakeele märkimiseks võib kasutada ka mõistet **esimene keel**, iga järgmist keelt käsitletakse aga vastavalt omandamise järjekorrale kas **teise**, **kolmanda** või **neljanda keelena**. Terminit **esimene keel** võib ühtlasi kasutada ka keele kohta, mida osatakse kõige paremini – see ei pruugi alati olla emakeel, vaid selleks võib olla ka mõni muu õpitud keel. Juhul kui inimene valdab vabalt ning kasutab igapäevaelus pidevalt kahte keelt, millest kumbki pole tema jaoks võõrkeel, võib (väga üldistatult) rääkida ka **kakskeelsusest**. Kitsamas tähenduses peetakse kakskeelsuse all silmas küll kahe keele võrdselt täiuslikku valdamist, kuid tegelikkuses on nii küllaltki harva – tavaliselt on kahe keele valdamise aste siiski erinev, samuti on erinevad nende kasutusfäärid (Niinberg *et al*, 2007).

Enamasti seostatakse mõistet **keel** võimega kuulda ja rääkida ning oskusega kirjutada ja lugeda. Samas kuuluvad keelte hulka ka käte, näo ja kehaga väljendatavad **viipekeeled**, mille primaarseks modaalsuseks on viiplemine. Viipekeelt kasutab omavahelises igapäevases suhtlemises ~ 0,1% ühiskonnast ning viipekeele olemasolu on väga tähtis osa nii kurtide kultuurist kui ka identiteedist. Nagu auditiiiv-verbaalsete keelte puhulgi on eri riikides ja kurtide kogukondades kasutusel erinevad viipekeeled. Lätis suhtlevad kurdid läti viipekeeles, Venemaal vene viipekeeles, Prantsusmaal prantsuse viipekeeles jne. Eestis elavate kurtide kogukonnas on laialdasemalt kasutusel eesti viipekeel, kuid vastavalt meie rahvastiku üldisele koosseisule kasutab üsna suur osa kurte ka vene viipekeelt.

Kuna viipekeel on paljude kurtide jaoks eelistatuim ja kergemini omandatavaim keel, siis üldjuhul peetakse viipekeelt kurtide esimeseks keeleks ning auditiiiv-verbaalset keelt teiseks ehk võõrkeeleks.

### 3.1. Eesti viipekeel, selle olemus ja rakendamine

#### *Vaata hetkeks endasse ja mõtiskle!*

- ❖ *Mida tead üldse viipekeelest?*
- ❖ *Millised on Sinu varasemad kogemused eesti viipekeelega?*

Viipekeeled on **visuaal-motoorsed keeled**, milles rääkimise asemel väljendatakse oma mõtteid keha, näoilmete ja käte abil viipeleja ees asuvas viiperuumis, kuulamise asemel aga vaadatakse ja jälgitakse vestluspartneri käeliigutusi, näoilmeid ja kehahoidu.

Termin **viipekeel** võib sageli olla kasutusel üldterminina, tähistamaks kurtide seas suulise kõne asemel kasutatavat visuaalset kommunikatsiooni. Kuigi kurtide kultuuri

**Viipekeeled on kokkuleppelised visuaal-motoorsed kommunikatsioonisüsteemid, mis on tekkinud kurtide kogukonnas omavahelise suhtlemise teel.**

käsitletakse maailmas ühtsena, ei ole olemas ühtainsat universaalset viipekeelt, mida kõik kurdid üle maailma kasutavad. Igal iseseisva keelega rahval on enamasti ka oma viipekeel (eesti viipekeel, soome viipekeel, ameerika viipekeel, briti viipekeel jne). Esimesena saavutas riikliku tunnustuse iseseisva keelena **rootsi viipekeel** 1981. a. **Eesti viipekeelt tunnustati iseseisva keelena esimest korda 2007. a vastu võetud keeleseaduse muudatustes.** On kurte, kes kasutavad eesti viipekeele kõrval nii omavahelises suhtluses kui ka kuuljatega vesteldes **viibeldud eesti keelt** (eesti keele visualiseeritud vormi). Seda nimetatakse ka **kõnejärgseks viiplemiseks**, milles järgitakse eesti keele lauseehitust ning sõnad artikuleeritakse ning muudetakse viibete ja sõrmendite abil nähtavaks.

#### **Visuaal-motoorsed ja auditiv-verbaalsed keeled**

Keel kui abstraktsioon realiseerub suhtlemisvahendina suulises ja kirjalikus kõnes. Enamasti seostatakse keele valdamist ühelt poolt võimega kuulda ja rääkida ning teiselt poolt oskusega kirjutada ja lugeda. Kui kuuljate jaoks on kõige tavapärasem kõnelemine, mis ühtlasi on enamiku maailma auditiv-verbaalsete keelte jaoks primaarseks kanaliks, siis kurtide hulgas, kes ei kuule ja ei saa tavapäraselt kõnelda, on levinum ja ka omasem suhtlusvorm viiplemine (viipekõne). Viipekeeli tuleb “kuulata” silmadega ning “kõnelda” käte-, näo- ja kehaliigutustega ehk viiplemise abil. Viipekõne mõistmiseks tuleb jälgida kogu viipeleja keha, mitte ainult käsi.

Ameerika viipekeel (ASL) on maailmas üks uurituim viipekeel, mille teadusliku uurimise algus ulatub 1950. aastatesse ja seostub William C. Stokoe (1919–2000) nimega. W. C. Stokoe on tähtis isik selle poolest, et just tema uurimus “Sign Language Structure – An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf” muutis kogu maailmas hoiakuid viipekeelte universaalsuse kohta. Seni arvati, et kõik kurdid üle maailma räägivad ühte ja sama keelt ning et keel, mida kurdid räägivad käte abil, on primitiivne.

Olgugi et maailma geograafiliselt eri piirkondades ja vastastikku sõltumatutes tingimustes arenenud viipekeeled on sedavõrd sarnased, et võimaldavad suuremate raskusteta omavahel suhelda, pole ükski viipekeel rahvusvaheline. Ajalooliselt seotud viipekeelte puhul võib viibete sarnasuse aste olla siiski üsna kõrge. Näiteks sarnanevad ameerika viipekeele viiped 58%

ulatuses prantsuse viipekeele viibetega. Liisi Taniroo 2007. a uurimusest selgub, et sarnasus eesti viipekeele ja vene viipekeele viibete vahel on 61,5%. Mõneti võib selle protsendi kahtluse alla seada, kuna uuritavateks osutusid Eestis elavad vene kurdid, kelle omavahelises suhtluses kasutatav vene viipekeel võib olla mõjutatud ka kohalikust eesti viipekeelest (Taniroo, 2007).

#### **Kas teadsid, et**

- eesti viipekeel on alates 2000. a maailmas ametlikult tunnustatud keel (*Ethnologue: Languages of the World*)
- eesti viipekeel omab alates 2007. a riigisisest õiguslikku staatust, olles kehtestatud iseseisva keelena keeleseaduses
- alates 2008. a tähistavad Eesti kurdid 1. märtsil viipekeele päeva?

### **Lühiülevaade eesti viipekeele arenguloost**

Eesti viipekeele areng on otseselt seotud Eesti riigi kurtide haridus- ja sotsiaalpoliitikaga. Kuigi Eesti kurdid on ajast aega omavahel suhelnud ikka viibeldes, on olnud perioode, kui kurdid kasutasid omavahelises suhtluses pigem viibeldud eesti keelt. See toimus ajal, mil Eestis domineeris kurtide õpetamisel oraalne õpetus. Kurte püüti õpetada eesti keeles rääkima ja kogu õpetamise protsess toimus samuti eesti keeles. Nii toetusid ka kurdid omavahelisel suhtlemisel pigem eesti keelele, visualiseerides seda olemasolevate viibetega.

Alates 2007. a määratleb Eesti keeleseadus eesti viipekeelt iseseisva keelena ja viibeldud eesti keelt eesti keele esinemiskujuna. Viibeldud eesti keel ehk kõnejärgne viiplemine on tihedalt seotud eesti keele grammatikaga ning viibete ja sõrmendite abil püütakse muuta eesti keel nähtavaks.

Eestis alustati viipekeele keeleteaduslike uurimustega 1980. aastate lõpus, toetudes W. C. Stokoe seisukohtadele. Praeguseks on eesti viipekeel varasemaga võrreldes oluliselt muutunud. Vähenenud on eesti keele mõju eesti viipekeele struktuurile ja märkimisväärselt palju on juurde tulnud uusi viipeid.

### **Eesti viipekeele olemus**

Eesti viipekeel on üks paljudest maailma iseseisvatest visuaalmotoorsetest keeltest talle ainuomase viipevara ja grammatilise struktuuriga.

**Viiplemisel osalevad samal ajal käed, nägu ja keha. Viipekõne tajumisel tuleb vaadata kogu keha tervikuna – käsi, suupilti ja näoilmeid ning mõista nende abil edastatud tähendust (sõnumit).**

Eesti viipekeele edasikandjateks on päritolukurdid (kurtide vanemate kurdid lapsed) ja teised eesti viipekeelsete kurtide kogukonna liikmed. Eesti viipekeelt ei pärandata edasi niivõrd perekonna kaudu vanematelt lastele, vaid keel omandatakse kurtide kogukonna liikmetelt, eakaaslastelt või siis kurtidelt õpetajatelt.

Eesti viipekeel on täisväärtuslik keel, mille kaudu on võimalik edasi anda mis tahes infot, tundeid ja mõtteid. Seda tehakse erilisel viisil visuaalsete keelte seaduspärasustele tuginedes. Seega täidab eesti viipekeel samu sotsiaalseid ja kognitiivseid funktsioone nagu mis tahes teised keeled.

Viiplemine on terviklik süsteemne toiming, milles osalevad samal ajal käed, nägu ja keha. Kuna keelt tajutakse nägemismeele ehk silmade kaudu, tuleb selle mõistmiseks vaadata kogu keha tervikuna, mitte keskenduda vaid kätele. Tähtis on ka aru saada, mis tähendust üks või teine viibe sisaldab.

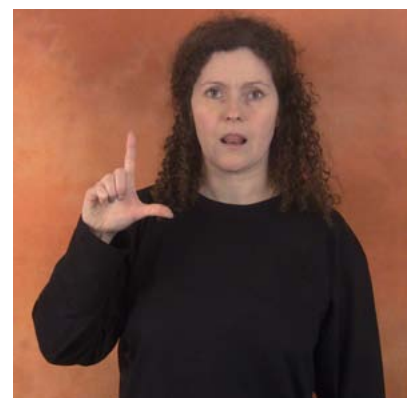
### **Sõrmendamine *versus* viipekeel**

Sõrmendamine ei ole sama mis viiplemine. Sõrmendamiseks nimetatakse tähemärkide edasiandmist (“õhku kirjutamist”) sõrmendite abil. Sõrmendid on kindlad käevormid, mis tähistavad ühte tähemärki. Seega saab sõrmendite abil visualiseerida eesti keelt, kui on vaja edasi anda isikute või kohtade (riigid, linnad) nimetusi, mille viibet ei teata. Sõrmenditest on palju abi ka siis, kui tahetakse edasi anda eestikeelse sõna täpset kirjapilti või kui viipekeelsel suhtlemisel ei teata vajalikku viibet.

**Sõrmendamine on sõna tähttäheiline visualiseerimine sõrmendite ehk käevormide abil. Igale tähele vastab kindel käevorm.**

**Sõrmendeid mõista ja ise sõrmendada on päris keeruline. Sõrmendamine eeldab head sõrmede liikuvust, koordineerimist ja täpsust.**

Sõrmendamisel tuleks jälgida, et käsi on mugavas asendis. Tähtis on hoida kätt öla kõrgusel võimalikult suu lähedal ja liikuda vasakult paremale, hoida ühtlast rütmi ning sõrmendada normaalses tempos. Vältida tuleks asjatuid liigutusi, siis on sõrmendeid kergem mõista. Eksimuse korral tuleks kogu sõna uuesti sõrmendada.



**Joonis 9.** Käe asend sõrmendamisel

Ka sõrmendid pole rahvusvahelised ning on ajas muutuvad. Varem kasutati Eestis kurtide õpetamisel kahekäesõrmendeid, tänapäeval on kasutusel ühekäesõrmendid, vaid võõrtähti (X ja Q) väljendatakse kahe käega.





Joonis 10. Eesti sõrmendid suupiltidega

## Eesti viipekeelee viipevara (viiped)

Eesti viipekeelee viipevara koosneb viibetest. Viibe on viipekeeles keelelist teavet kandev keelesümbol, millel on oma kindel häälikuline kuju ning leksikaalne ja grammatiline tähendus. Kui sõna eristatakse kõla järgi, siis viibet tajutakse visuaalselt, nagu see paistab, ja väljendatakse motoorselt käe või käte ja näoilmete toel. Viibelda saab nii parema kui ka vasaku käega, oluline on siinkohal see, et üks neist peab jääma domineerivaks käeks.

Iga viibe koosneb väikseimast tähendust eristavast üksusest (võrreldav foneemiga auditii-verbaalses keeles), milleks on käekuju, viipe moodustamise koht ning liigutus, millega

### Viipe osadeks on

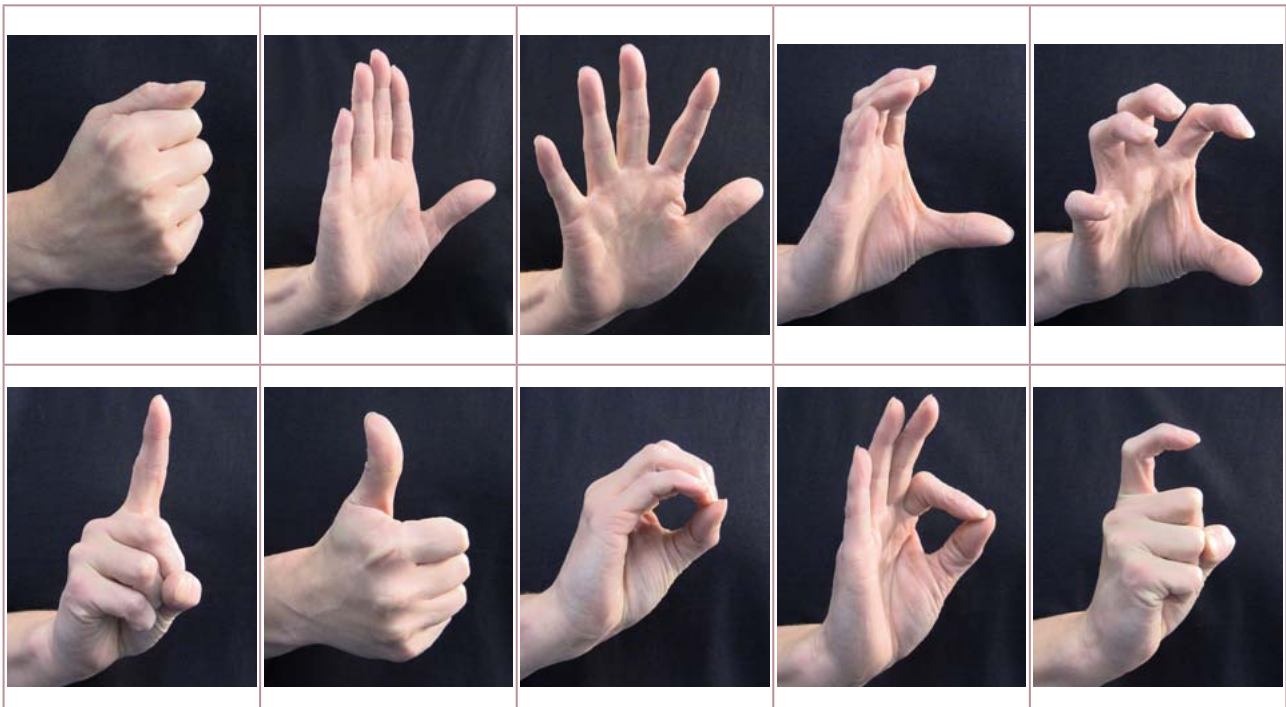
- käekuju
- koht, kus viibe moodustub
- liigutus
- mitteverbaalne signaal e näoilme, suupilt ja kehahoid



Joonis 11. Viibete moodustamise kohad



viibe moodustatakse. Viibe moodustatakse kas viipleja ees asuvas ruumis (neutraalruum), kehal või tugikäel. Kui eestikeelses sõnas paiknevad foneemid linearselt, siis eesti viipekeeles realiseeruvad need üksused samal ajal. Samal ajal tuleb neid ka tajuda. Tuleb teada, et ühe foneemi muutus kutsub esile viipe vormi ja tähenduse muutuse.



**Joonis 12.** Eesti viipekeeles baaskäekujud, mille abil viipeid moodustatakse

**Vormi alusel jaotatakse viipeid liht- ja liitviibeteks.** Liitviipeks on näiteks viibe ARVUTI, mis koosneb viibetest EKRAAN ja KLAVIATUUR (vt joonis 13). Liitviibete väljendamise puhul on tähtis teada, et tavaliselt sulanduvad kaks viibet omavahel samas ruumpiirkonnas.

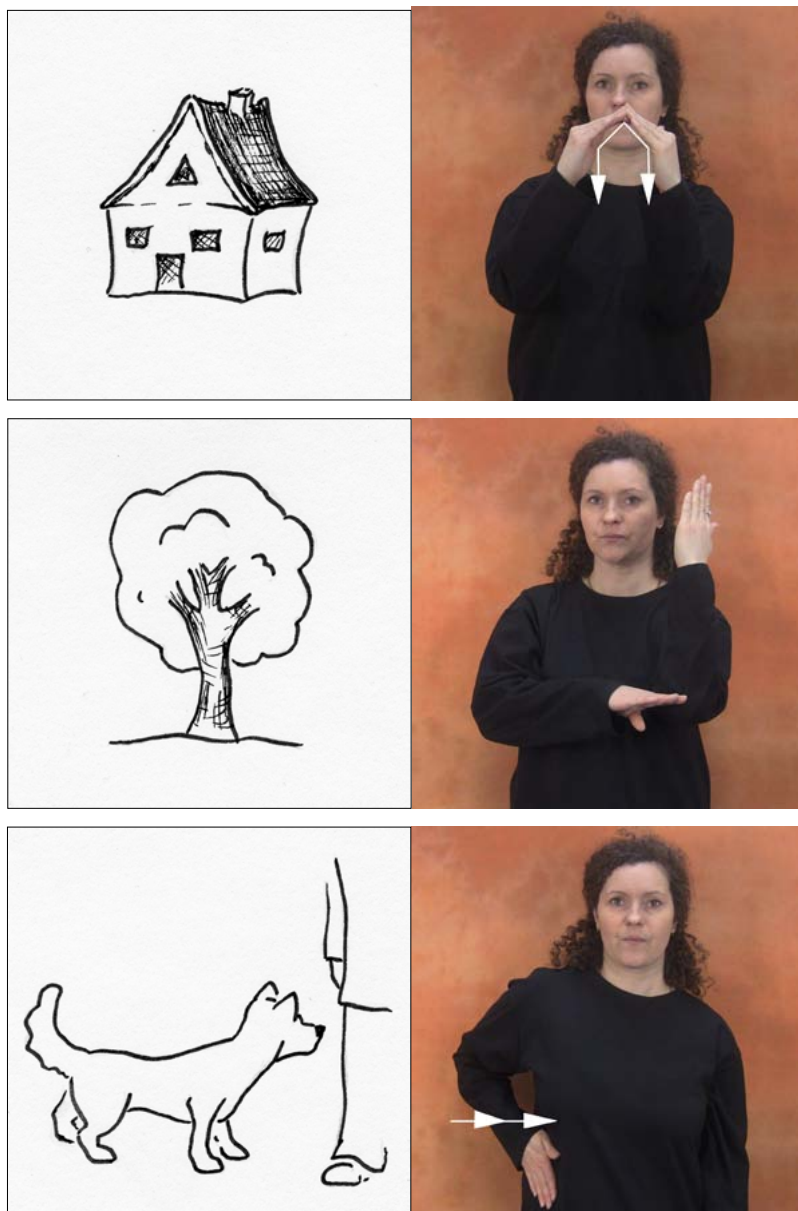
**Viipe väljendamisel** (vt joonis 14) võivad käed (käsi) joonistada objekti kuju (viibe MAJA), võtta objekti kuju (viibe PUU) või väljendada teatud tegevust, liikumist või plastilisust (viibe KOER).



**Joonis 13.** Liitviipe ARVUTI esinemiskuju

**Uute viibete loomine.** Sageli on skeptikud ja isikud, kes viipekeelt ei tunne, seadnud kahtluse alla, kas kõigile mõistetele ikka on vastavad viiped olemas ja kas viipekeeles on võimalik väljendada ka abstraktseid mõisteid. Sellele on selge vastus: jah, on küll võimalik. Uute viibete loomiseks tuleb tunda viipeloomise põhimõtteid ning arvestada visuaalsete keelte eripära.

Eesti viipekeeles viipeloomine kasvab välja Eesti kurtide kultuuriruumist ning põhineb alati kokkuleppelisusel. Tulemuslikult eristatakse viipeid selle järgi, kuivõrd need sarnanevad objektiga, nähtusega vmt, mida need tähistavad (vt joonis 15 ja 16). Viipe sarnasus sellega,



Joonis 14. Viipe väljendamisviisid



Joonis 15. Viipe sarnasus referendiga puudub või on aimatav

mida see tähistab, on kas otsene (ikoonilised viiped; PALL, ELEVANT kaudne (visuaalselt või ruumimetafoorist motiveeritud viiped), sarnasus on aimatav või puudub üldse (arbitraarsed ja idiomaatilised viiped). Kui visuaalselt ja ruumimetafoorist motiveeritud viiped on kergesti äratuntavad ja võivad olla sarnased eri viipekeeltes (vt joonis 16), siis arbitraarsed ehk konventsionaalsed viiped on mõistetavad üksnes selle keele kasutajatele.



**Joonis 16.** Ruumimetafoori motiveeritud viiped

Viipeloomele avaldab mõju ka ruumimetafoor, mis võimaldab väljendada nii reaalseid objekte kui ka abstraktseid mõisteid. Näiteks moodustatakse tarkuse ja mõtlemisega seotud viiped pea juures, tundeid väljendavad viiped rinna juures, visuaalselt tajutavaid esemeid/nähtusi kujutavad viiped aga vastavalt reaalsele paiknemisele ruumis (nt “taevas” üleval, “maa” all).

Kuigi eesti viipekeel ei ole eesti keele visualiseeritud vorm, on see siiski eesti keelt teatud määral mõjutatud. Eesti keele mõju viipeloomele näeme järgnevates näidetes: viibe SEPTEMBER tuleneb sõnast *sepp*, mis on omavahel vormilt sarnased; sõna tähenduse mõju näeme Võru linnanime viibes, mida väljendatakse viipega KÄEVÕRU. On ka viipeid, mis pärinevad kurtide kooli eesti keele artikulatsiooniharjutustest, nii et teatud häälikute seadmisel on kasutatud teatud meetodilist võtet (viibe JUUNI – n-hääliku seadmine). Viipeloomet võivad mõjutada ka sõrmendid, kus viibe tuleneb sõna esimesele tähele vastavast sõrmendist (viibe E-KIRI).





**Joonis 17.** Eesti keele mõju viipeloomele

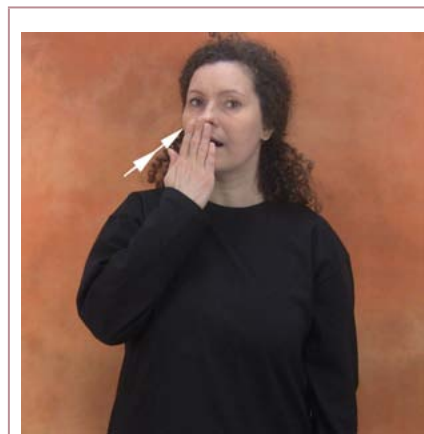
Ikooniliseks arvatakse ka osutamist ehk sõrmega näitamist, mida kasutatakse viipekeelses suhtluses väga sageli. Osutada võib kõigele, millest või kellest räägitakse (isikud, kehaosad, asjad, kohad jmt), ning seda saab teha nii sõrme, käelaba kui ka pilguga.

Objekte ja nähtusi nimetavad viiped on üldjuhul staatilised, tegevust või protsessi väljendavad viiped dünaamilised. Kui noomeni ja verbi viipevorm langevad kokku, eristuvad verbid noomenist näoilme ja liigutuse intensiivsuse alusel. Tegijanime puhul (kui noomen ja verb väljenduvad sama viipega) lisatakse tegijanimele viibe INIMENE.



**Joonis 18.** Noomeni ja verbi väljendamine viipekeeles

Viiped on tähendusel põhinevad sümbolid. Nagu sõnad võivad ka viiped olla **ühe- ja mitmetähenduslikud**. Viimaste tähendus ilmneb sageli kontekstis, abiks on ka suupildile ja näoilmele toetumine, seda eriti viibete puhul, millel võib olla ülekantud tähendusi.



KOHUPIIM, MAHL, HAAPSALU

Joonis 19. Viipe mitmetähenduslikkus

Eesti keeles on hulk sõnu, mis kõlavad sarnaselt, kuid mille tähendus on erinev (homonüümid). Ka eesti viipekeeles on viipeid, mis paistavad vormilt üsna sarnased, kuid on eri tähendusega. Sarnaseid viipeid võib kergesti segamini ajada, kui neid väljendatakse lohakalt.



LAMP

DUŠŠ

Joonis 20. Sarnase viipevormiga viiped, mille tähendus on erinev

Viipekeel areneb pidevalt nagu eesti keelgi. Niipea, kui tekivad uued nähtused (mõisted), tekivad ka uued viiped. Eesti viipekeel on viimaste aastate jooksul rikastunud uute viibetega.



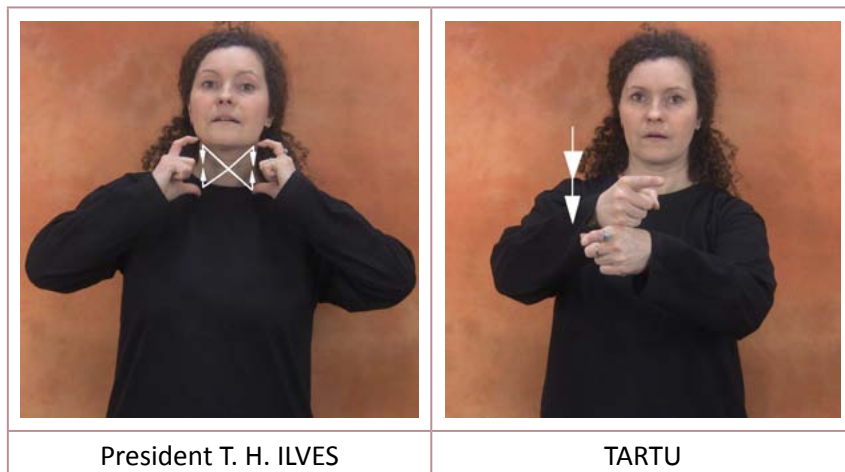
MOBIILTELEFON

SISEKÕRVAIMPLANTAAT

Joonis 21. Uus viipevara

Kurtidega suheldes võib märgata, et isikuid ja/või kohti nimetades nad tihti ei sõrmenda, vaid viipelevad, kasutades selleks **nimeviipeid**. Nimeviiped omistatakse enamasti kurtide kogukonnaga seotud isikutele või paikadele, sageli ka tuntud avaliku elu tegelastele, suurematele riikidele ja linnadele.

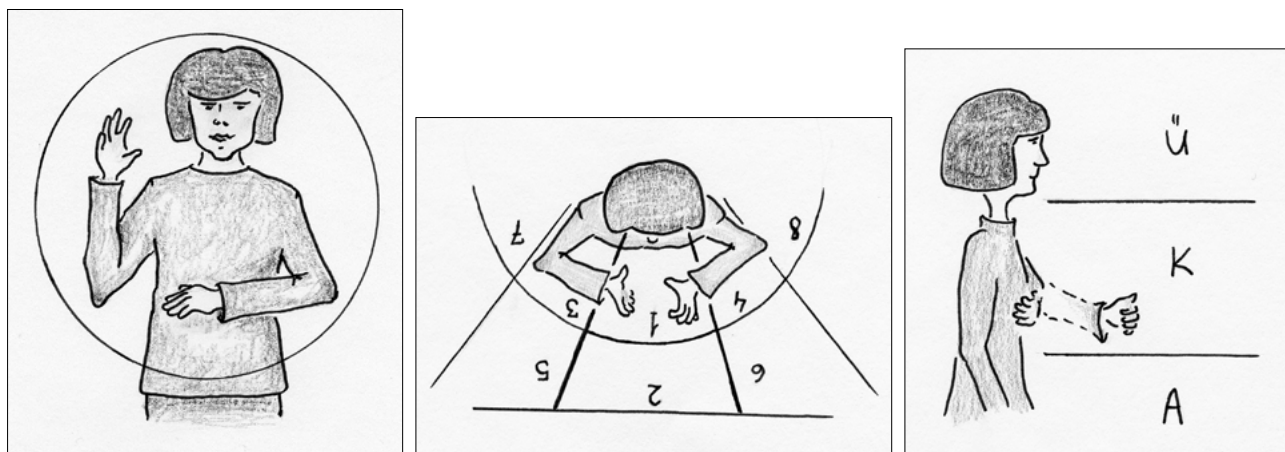
Isikute nimeviibete kujunemise allikaks on inimese sisemine või välimine tunnus, käitumuslik eripära, ees- või perekonnanime vorm või tähendus. Kohanimede nimeviipe kujunemise allikaks on nime kirjalpilt, asukoht, ajalooline traditsioon, miski, mis on seotud selle kohaga. Tähtis on teada sedagi, et kohanimede puhul ei looda juba olemasolevaid viipeid uuesti, vaid võetakse üle viiped, mida juba kasutavad vastava paikkonna kurdid, seda eriti riikide nimeviibete puhul.



Joonis 22. Nimeviiped eesti viipekeeles

### Grammatilised seaduspärasused eesti viipekeeles

Selleks et suhelda edukalt viipekeeles, on oluline teada, kuidas viiped lauseks kombineeruvad. Viipekeelsed laused ja ka kogu viipekeelne tekst ehitatakse üles viipleja ees asuvasse ruumi, mida nimetatakse **viiperuumiks**. Viiperuum jaguneb omakorda piirkondadeks ja tasanditeks, mis omavad grammatika seisukohalt kindlat metafoorset tähendust.



Joonis 23. Viiperuum

Selleks et kõnelda viipekeeles nii vestluse ajal nägemisulatuses olevatest kui ka sellest väljapoole jäävatest isikutest, nähtustest ja asjadest või vestelda teemadel, mis kunagi on aset leidnud või siis tulevikus aset leiavad, tuleb kogu info tuua viiperuumi ning paigutada vastasse ruumi piirkonda.

Kuigi viibete järjestus viipekeelses lauses on üsna vaba ja teatud määral mõjutatud eesti keele lausestruktuurist, ei ole päris ükskõik, kuidas viipeid lauseks siduda. Erinevalt eesti keelest, kus keelemärgid paiknevad järjestikku (lineaarselt), iseloomustavad viipekeelset lauset ruumilisus ja samaaegsus.

Viibete paigaldamisel viiperuumi on oluline järgida reaalseid ruumisuhteid. Kuna viipekeeles ei väljendu käänded ja pöörded mitte käände- ja pöördelõppudena, vaid viipe vormina, on see ka põhjuseks, miks ei pruugi kurdid kasutada eesti keeles käände- ja pöördelõppe. Viipe muutmiseks, mingit liiki grammatilise tähenduse kandmiseks kasutatakse eesti viipekeeles viipe paigaldamist teatud ruumi piirkonda, sellele osutamist, viipe kordamist, liigutuse varieerumist, kusjuures liigutuse juures on määravaks liigutuse suund, iseloom, amplituud ehk ulatus.

### Viipekeelse suhtlemise eripära

Viiplemise eelduseks on viiplejaga pilkkontakti loomine. Viibeldes aga tuleks jälgida, et ei tehtaks liigseid liigutusi, mis põhjustavad n-ö mürafooni. Viipekõnet saatvad kindlad mitteverbaalsed signaalid (ilme, suupilt, pilgu suund, kehahoid) omavad alati kindlat tähendust:

- 1) väljendavad suhtumist, hoiakuid ja tundeid väljendatava info/teema kohta;
- 2) kannavad grammatilist funktsiooni;
- 3) täpsustavad viipe tähendust.

Ka tagasisidet kõneldu kohta saame kaasvestleja näoilme ja pealiigutuste vmt samaaegselt peegeldusest. Viibelda ei ole mõistlik vestluspartnerile liiga lähedal, see pärsib kommunikatsioonivahendite tajumist, mistõttu osa informatsioonist võib lihtsalt kaotsi minna.

Viipekõne tajumisel tuleb tervikpildina samal ajal tajuda kogu keha: nii käte liigutusi kui ka mitteverbaalseid signaale (suupilti ja nägu), mitte keskenduda vaid käeliigutustele. Ka ise võiks anda tagasisidet mõistetud kohta näoilme ja/või peanoogutusega.

Kurtidega suhtlemisel võib märgata nii piirkondlikke, sotsiaalseid kui ka individuaalseid variatsioone. Näiteks kasutavad kurdid Eesti eri paikkondades mõneti erinevaid viipeid ning sageli ka viiplevad pisut erinevalt. Nimetatud erisused on mõjutatud sellest, milline on olnud kurdi kasvukeskkond (suuline või viipekeelne), mis on tema haridustase, kus koolis on kurt õppinud (mis metoodika alusel hariduse omandanud) ja kellena ta end määratleb (kas kurdi või vaegkuuljana). Märkimisväärseid erisusi ilmneb ka põlvkondade vahel. Näiteks eelistavad vanemad kurdid sõrmendamisele pigem suultlugemist, noorte kurtide viiplemine sisaldab aga hulganisti sõrmendeid ja slängi.

Suhtlemisel kurdiga (olgu siis rääkides või viibeldes)





tuleks silmas pidada sedagi, et valgus ei langeks otse selja tagant, kuna see võib pimestada ning takistada kõne tajumist. Tegemist on visuaalse müraga, mida võiks teatud mõttes võrrelda rääkimisega mürarikas keskkonnas, kus on samuti verbaalset kõnet raske tajuda.

## **Viipekeele õppimisest ja õpetamisest**

Maailmas on viipekeeli õpetatud ligi pool sajandit ning välja antud hulganisti sõnaraamatuid ja mitmesuguseid keele õppimiseks vajalikke metoodilisi materjale. Ka Eestis on selles valdkonnas nii mõndagi ära tehtud – olukord on oluliselt parem kui paarkümmend aastat tagasi. Kuid võrreldes eesti keele ja teiste keelte õppematerjalidega, on eesti viipekeele õpetamiseks vajalikke metoodilisi materjale veel vähe. Kuna tegemist on visuaal-motoorse keelega, siis efektiivseteks keeleõppematerjalideks on eelkõige filmid, piltmaterjal ja viipekeele sõnastikud.

Viipekeelt õpetatakse maailmas kahel tasandil:

- 1) kurtidele emakeelena (esimene keel),
- 2) huvilistele võõrkeelena.

Eesti viipekeele kui võõrkeele õppimine on viimase 10 aasta jooksul olnud kuuljate hulgas väga populaarne. Logopeedilises töös on andnud märkimisväärselt häid tulemusi viibete ja sõrmendite rakendamine kõnet toetavate abivahenditena.

Tegemist on äärmiselt põneva keelega, mis õpetab maailma mitte ainult vaatama, vaid seda ka nägema. Kuigi viipekeele õppimine eeldab teatud kognitiivseid, motoorseid ja kommunikatiivseid võimeid, on selle omandamine mis tahes suulise keelega võrreldes oluliselt lihtsam, kuna viiped on ikoonilisuse tõttu mõistetavamad, neid on parem jälgida ja meelde jätta ning viibete õpetamisel on võimalik käte asendit korrigeerida. Kuuljate inimeste hulgas on küllalt neid, kellel on raske või ebamugav teisele silma vaadata, erinevalt nägu liigutada, oma keha või teise keha puudutada, oma käsi ja keha valitseda. Seepärast tulebki algajal viiplejal esmalt õppida tundma oma keha ning nägema ümbritsevat pisut teisel moel. Viipekeele kasutamine arendab ruumitaju ning keha valitsemist ja -tunnetust. Viipekeele kaudu avardub ka mõistmine ja arusaamine sellest, kuidas kurdid tajuvad maailma, mis on oluliselt erinev sellest, kuidas meie, kuuljad, oleme harjunud seda nägema.

Viibete mõistmiseks ja meeldejätmise hõlbustamiseks tuleb arendada endas oskust näha ümbritsevat maailma piltidena, oluline on objektides ära tunda tähendust iseloomustavaid omadusi. Seega peaks esmaste keeleõppe tegevuste hulka kuuluma vaatlusoskuse arendamine, tunnete märkamine ja nende väljendamine kehalise tegevuse kaudu.

**Viipekeele puhul on nii kõneloomes kui ka tajumisel oluline mõista käte liikumise, kehahoiu ning näoilmete samaaegsust ja sünkroonsust, st vajalik on kompleksne jälgimine. Esmapilgul ei pruugi see kuigi keeruline näida. Ometi vajab see üsna tõsist ja pikaaegset harjutamist.**



## Lisalugemist

- Kallaste, K. (2002). Ikoonilisest kommunikatsioonist semiootilise vaatenurga alt. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel nr 3.
- Laiapea, V. (1992). Mis on viipekeel. Akadeemia nr 10.
- Laiapea, V. (2001). Kuulja märkmeid kurtidest, viipekeeltest ja nende iseolemise kohta. Akadeemia nr 12.
- Laiapea, V. (2003). Palun kirjuta ruttu kui võimalikult. Akadeemia nr 9.
- Laiapea, V., Miljan, M., Sutrop, U., Toom, R. (2003). Eesti viipekeel. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Laiapea, V. (2007). Keel on lahti. Tähendusi viipekeelest. Eesti Keele SA.
- Paabo, R. (2010). Viibelda on mõnus. Käsiraamat eesti viipekeele õppimiseks. Eesti Keele SA.
- Paabo, P. (2012). Eesti viipekeel ja selle loome. Ajakiri Oma Keel nr 2, lk 37–47.
- Toom, R. (2002). Kurtide keeleline variatiivsus kommunikatsioonis. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel nr 3. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Trükmann, M. (2005). Viiperuum ja selle kasutamine viipekeele grammatikas. Eripedagoogika. Kuulmislangus.

## 3.2. Viipekeele omandamine kurtidel lastel

Viipekeelt peetakse üldjuhul kurtide laste esimeseks keeleks mitte niivõrd seetõttu, et see oleks alati nende kodune keel, kuivõrd seetõttu, et viipekeelt peetakse kurdi inimese eelistatumaks, kõige kergemini omandatavaks ning kognitiivse arengu aluseks olevaks keeleks. Lisaks on viipekeel ka tavaliselt esimene keel, mida kurt laps õpib. Laiapea (2003) andmetel omandavad viipekeele enne suulist keelt isegi kuuljate vanemate kurtid lapsed (need, kelle koduseks keeleks ei ole viipekeel) – seda vaid juhul, kui lapsele on tagatud juurdepääs viipekeelele.

**Kurdi inimese esimese keelena käsitletakse üldjuhul viipekeelt, eesti keel on aga teise keele ehk võõrkeele staatuses.**

Esimese keele omandamise üldiste seaduspärasuste seisukohast vaadatuna ei erine kurtid lapsed oluliselt kuuljatest eakaaslastest. Kurdi

**Kurdi ja kuulja lapse kõne-eelne areng on sarnane – ka kurtid hakkavad koogama ja lalisema ning nutavad häälega.**

lapse viipekeeleoskus hakkab arenema samas vanuses ning samu astmeid järgides nagu kuulja lapse esimese keele oskus. Lisaks ilmnevad kurtidel lastel esimesel eluaastal (kõne-eelisel perioodil) samasugused käitumuslikud jooned nagu kuuljatelgi – nad nutavad, koogavad ning lalisevad. Selline käitumisviis on sünnipäraselt programmeeritud ning ilmneb sõltumata sellest, kas laps kuuleb või ei. Kurdi ja kuulja lapse erinevust võib varasel arenguperioodil märgata vaid keskkonna stiimulitele reageerimise osas – kurtid nimelt ei reageeri väliskeskkonna helidele (v.a juhul, kui heliga kaasneb vibratsioon) ning nad on kuuljatega võrreldes oluliselt tundlikumad sellistele välistele stiimulitele nagu valgus, varjud ja lõhn (Ahlgren, 1994; Easterbrooks, Baker, 2002; Kirk, 2000).

**Sarnaselt suulisele kõnele on ka viipekõne edukaks arenguks vaja tagada lastele soodsa suhtluskeskkonna olemasolu ning lapsevanemate tugi.**

set tagasisidet, hääbub tema lalin järk-järgult (Kirk, 2000; Easterbrooks, Baker, 2002). Kuuljate laste lalinaperioodiga kattuv ajal on aga kurtide laste puhul märgata viibete eelkäijateks peetavate nn lalinviibete kasutamist, mis on olemuselt samalaadsed nagu lalinsõnadki. Lalinviiped on rütmilised viipekeelele omaste käekujude kombinatsioonid, mis ei ole veel nn pärisviiped, kuid mida on samas võimalik selgelt eristada üldkasutatavatest žestidest, mida kasutavad nii kurdid kui ka kuuljad lapsed (Ahlgren, 1994). Väliskeskkonnast positiivse tagasiside saamisel ühendatakse niisugused lalinviiped järk-järgult täistähenduslikeks korrektseteks viibeteks ning nende areng toimub sarnasel moel nagu kuuljate laste lalina areng sõnadeks (Easterbrooks, Baker, 2002). Lapsevanemad peaksid selliste žestide arengut toetama samal viisil, kui seda tehakse oraalse kõne puhul, sest selleks, et väike laps hakkaks üldse suhtlema, st keelt kasutama, on eelkõige vaja suhtluskeskkonna olemasolu (Kirk, 2000; Karlep, 1998). Siinjuures võib olla probleemiks see, et ligikaudu 90% kurtidest lastest sünnib kuuljatel vanematel, kes tavaliselt ei oska märgata lapse kurtust või tema püüdlusi manuaalse keele õppimisel. Üldjuhul arvataksegi, et kurtide vanemate kurdid lapsed on keele õppimise seisukohast eelistatumas seisus kui kuuljate vanemate kurdid lapsed, sest kurdid vanemad mõistavad oma kurdi lapse kommunikatiivseid vajadusi paremini. Tavaliselt tunnevad nad ära ka lapse esimesed lalinviiped ning hakkavad lapsele juba varakult õpetama žestikulaarvisuaalset keelesüsteemi – viipekeelt (Ahlgren, 1994). Juhul kui vanemad mingil põhjusel (nt viipekeele oskamatusel) ei aita esimestest lalinviibetest keelt arendada, võib lapsel kujuneda välja oma viipleemise süsteem, mida ingliskeelsest terminist (*home sign*) lähtuvalt võiks eesti keeles nimetada **koduseks viipleemiseks**.

**Kurdi lapse viipekõne areng läbib sarnaseid etappe nagu kuulja lapse suulise kõne areng.**

vanuselt) nn üheviipeperioodi ning ligikaudu 18 kuu vanuselt moodustavad nad kahest viipest koosnevaid viipefraase (lausungeid). Esimesi viipeid hakatakse seejuures kasutama esialgu sotsiaalses kontekstis tuttavaks saanud objektidele, indiviididele ja sündmustele viidates, täpselt samamoodi nagu kuuljad lapsed kasutavad alguses sõnu. Viipemärkide kombineerimise õppimine on samuti võrreldav sõnade algse kombineerimisega ning ka edasine süntaksi areng on kuuljatel ja kurtidel lastel üsna sarnane. Erinev keelte modaalsus ei avalda seejuures lapse varasele keele arengule märkimisväärset mõju, vaatamata sellele, et hilisemates staadiumites on auditiiiv-verbaalse keele ja viipekeele struktuur üksteisest oluliselt erinevad (Easterbrooks, Baker, 2002; Rose *et al*, 2004).

Kõne areng läbib eri keeltes sarnased etapid. Igaüks omandab oma koduse keele – kuulja

Teadupärast kujunevad umbes 12 kuu vanuselt kuuljate laste lalinast esimesed sõnad, kuid kurdi lapse lalin sõnadeks ei arene ning kuna laps ei saa lalinale verbaalset

Lisaks nn viipelalina perioodile (~ 7–10 kuu vanuses) läbivad kurdid ka kuuljate laste ühesõnalause perioodiga sarnaselt (~ 12 elukuu

jaoks võib see olla kas eesti, vene, inglise või mis tahes muu kodus kõneldav keel, kurdi jaoks aga kas kodus õpetatud või lapse enda leiutatud viibete süsteem (Ahlgren, 1994; Kirk, 2000).

Uurimused (vt Butterworth, Harris, 1994) ameerika viipekeele arengu kohta on näidanud, et sünnist alates viipekeelses keskkonnas kasvanud lapsed omandavad viipekeele üldjuhul samasuguse kiirusega kui kuuljad lapsed oma esimese keele.

**Kurdi lapse viipekeeleoskuse areng on tugevasti seotud eesti keele oskuse arengu ja hilisema akadeemilise edukusega. Seetõttu tuleks varasesse viipekeeleoskuse arendamisse suhtuda erilise tähelepanuga nii kodus kui ka koolis.**

Kuuljate vanemate kurtide laste puhul juhtub aga sageli, et vanemad ei oska (keeleoskuse puudumise või piiratuse tõttu) oma lapse varast (viipe)keele arengut toetada, mistõttu hilistub enamasti ka nende laste kokkupuude esimese keelega, mis avaldab tõsist mõju kogu keele omandamisele. Viipekõne arengu oluline hilistumine, mida paljud kuuljate vanemate perest pärit kurtid lapsed kogevad, mõjub kahjulikult ka edasisele hariduslikule edukusele (Easterbrooks, Baker, 2002; Standley, 2005).

Kirk (2000) ja Bergman (1994) rõhutavad, et viipekõne normaalse arengu seisukohalt on äärmiselt oluline tutvustada kurdile lapsele viipekeelt juba esimesel eluaastal. Kui laps puutub viipekeelega kokku võimalikult varases eas, on tal rohkem võimalusi nii heaks viipekeele omandamiseks kui ka kognitiivseks, emotsionaalseks ja sotsiaalseks arenguks koolieelses eas. Esimese keele head valdamist peetakse ühtlasi väga oluliseks ka teise keele omandamise seisukohast. Kirjanduses (Standley, 2005; Lehtovirta, Sieppi, Vierelä, Ääri, 1996) rõhutatakse, et kooliealiseks saades on kurtidel lastel vaja olla vilunud esimese keele ehk viipekeele kasutaja, sest enne kirjaoskuse omandamist teises keeles on tarvis omandada suhtluskompetentsuse tase esimeses keeles. Davies (1991) toob välja, et lapsed, kellel ei ole mingil põhjusel olnud piisavalt võimalust viipekeelt omandada, ei ole valmis omandama ka auditiiiv-verbaalset keelt. Need, kes ei valda auditiiiv-verbaalse keele õpetamise alguseks piisavalt viipekeelt ega ole omandanud kommunikatsioonioskusi, kogevad suure tõenäosusega raskusi ka teise keele omandamisel. On levinud arvamused, et teise keele õppijad sobitavad õpitava selliste teadmiste raamidesse, mis põhinevad nende esimesel keelel, seega on esimese keele oskuse tase olulise tähtsusega ka teise keele omandamisel. Viimast on oluline mõista ja arvestada nii lapsevanematel kui ka lastega tegelevatel pedagoogidel, kelle üheks prioriteediks laste arendamisel peaks muuhulgas olema kindlasti toetada esimese keele arengut nii varases koolieelses eas kui ka kogu õpetusprotsessis. Seetõttu peaks viipekeel olema eraldi õppeainena ka kurtide laste õppeprogrammis – on ju meil, kuuljatelgi, koolis eraldi õppeainena kohustuslik õppida emakeelt. Samas ei tohiks siiski unustada eesti keele oskuse kujundamise tähtsust.

Parimaid tingimusi kurdi lapse varaseks keeleliseks ja kognitiivseks arenguks pakuvad kahtlemata spetsiaalsed kuulmislangusega lastele mõeldud erilasteaiad ja/või erirühmad. Eestis on selliseks Tallinna Heleni Kooli lasteaed, kus lisaks viipekeeleõpetusele ja üldarendavatele tegevustele tegeletakse süstemaatiliselt ka eesti keele oskuse, s.o suulise ja kirjaliku kõne arendamisega. Koolieelsed rühmad on avatud ka oraalsete õpetussuunaga Tartu Hiie Kooli juures. Infot, tuge ja nõu, kuidas last arendada ja erinevaid võimalusi leida, on kuulmislangusega

laste vanematel võimalik saada veel kuulmiskeskuste ja rehabilitatsiooniasutuste spetsialistidelt (nt Tallinna Kuulmisrehabilitatsiooni Keskus, Tartu Ülikooli Kõrvakliiniku kuulmise ja kõnestamise osakond). Spetsialistide abi kõrval on ühtlasi kasulik kuulda ja vahetada kogemusi teiste kuulmislangusega laste vanematega – seda saab teha näiteks Eesti Implantaadilaste Seltsis või Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liidus. Viimane korraldab kurtide laste pereliikmetele ka perioodilisi viipekeele kursusi.

### 3.3. Auditiiiv-verbaalse keele omandamine ja kasutamine

#### **Mõtiskle hetkeks!**

*Meenuta mõnda olukorda, kui oled olnud sunnitud kasutama keelt, mida Sa hästi ei valda.*

*Kuidas tegid end sellises olukorras mõistetavaks ja mõistsid teisi ning mida seejuures tundsid?*

*Sa ei oska hästi eesti keelt? Do you speak English? Deutsch?*

*Ta ei kuule? Pole midagi, ma siis annan talle lihtsalt kogu tunnimaterjali lugeda.*

*Eesti keelt polegi kurdil vaja – viipekeeleõlgiiga saab ju kõik asjad aetud.*

*Kui ta isegi eesti keelt ei oska, mida ta siis üldse oskab?*

Ülaltoodu on vaid mõni näide sellest, millistesse ebameeldivatesse või naljakatesse probleemolukordadesse võivad kurdid keeleliste iseärasuste ja laiema üldsuse teadmatusesse tõttu tavaelus sattuda. Et kimbatust vältida, on vaja teada, mida toob kuulmislangus kaasa auditiiiv-verbaalse keele omandamise seisukohast ning mida arvestada, et suhtlemine kurdiga sujuks eesti keele vahendusel võimalikult lodusalt.

#### **Auditiiiv-verbaalse keele olulisus ja kasutamine kurtide kogukonnas**

**Auditiiiv-verbaalse keele omandamine on kurtidele tähtis eelkõige selleks, et**

- **hankida igapäevaeluks vajalikku infot**
- **omandada teadmisi**
- **osaleda aktiivselt ühiskonnaelus**
- **lävida kuuljatega**
- **suhelda omavahel distantsilt**

Arenenud riikides on tänapäeval kurtidel kõikjal võimalus osaleda ühiskonnaelus professionaalse viipekeele tõlketeenuse abil, kasutades suhtlemiseks ainult oma esimest keelt ehk oma maa viipekeelt. Samas on tõlketeenuse kasutamine seotud teatud

piirangutega ning kuna kogu nüüdisaegne ühiskond on paljuski üles ehitatud just inimeste omavahelisele suhtlusele – nii suulisele kui ka kirjalikule –, on selleks, et osaleda efektiivselt ja mitmekülgselt ühiskonnaelus, lisaks viipekeeleoskusele paratamatult vaja ka üsna head teise ehk auditiiiv-verbaalse keele oskust. Seejuures on rõhuasetus eelkõige kirjalikul kõnel (lugemis- ja kirjutamisoskusel), kuna kuulmiskahjustuse tõttu on kurtidel suulise kõne omandamine ja kasutamine seotud mitme takistusega ning paljud ei pruugi seda suhtlemiseks vaja-

likul, teistele mõistetaval tasemel omandada. Seejuures võib kuuljatega võrreldes pidada kurtide puhul kirjaoskuse osatähtsust isegi olulisemaks, sest suur osa elutähtsast informatsiooni, mida kuuljatel on võimalik kätte saada ka lugemis- ja kirjutamisoskuseta, jõuab kurdini üksnes kirjaliku kõne kaudu. Lisaks tavapärastele olukordadele toetuvad kurdid igapäevases sotsiaalses suhtlemises ja maailmaga kommunikeerumises väga palju kirjalikule kõnele. Kirjaoskust kasutatakse sellisteski olukordades, milles enamik inimesi kasutab verbaalset kõnet (nt poemüüjaga/teenindajaga/kaaskodanikega suhtlemine). Täheldatud on, et kui viipekeelne kommunikatsioon mingil põhjusel ebaõnnestub, toetuvad kurdid enese väljendamisel samuti kirjutamisele (või joonistamisele) (Briggle, 2005). Kes aga pole võimelised selget sõnumit kirjutama, kasutavad oma sõnumi edastamiseks sageli ümbruskonnas kättesaadavaid trükiseid – nimesilte, kaarte, märke, sõnasilte jmt. Viimane on kultuuriline nähtus, mis saadab kurte kogu täiskasvanuea.

Kirjaliku kõne kasutamine on oluline ja levinud ka kurtide omavahelise distantsilt suhtlemise ehk kaugsuhtlemise (kirjad, faksid, mobiiltelefoni sõnumid, MSN jmt) puhul, millela oleks kogukonnasisene kommunikatsioon oluliselt piiratum ning otsese kontakti puudumisel paljudel juhtudel tõenäoliselt ka võimatu. Kirjaliku suhtluse osakaal on varasema ajaga võrreldes (teatud ringkondades ja eelkõige noorte hulgas) ehk mõneti vähenenud tänu erinevatele moodsatele viipekeelset kaugsuhtlust võimaldavatele videotehnilistele lahendustele (nt veebikaamera, videotelefon, videotõlge), kuid paraku on tehnika kasutamine alati seotud teatud piirangutega ja pole kõigile iga päev vabalt kättesaadav. Seetõttu on kirjaliku kõne kasutamine kurtide omavahelises suhtluses jätkuvalt üsna olulisel kohal. Samas ei saa unustada, et kurdid on sunnitud kirjutamiseks ja lugemiseks kasutama igapäevases suhtluskeelest erinevat keelt ning selle valdamine/oskus võib olla indiviiditi väga erinev.

## Kurtide kakskeelsus

Kuna kurdid kasutavad igapäeva- elus aktiivselt nii viipekeelt kui ka (valdavalt kirjalikul kujul esinevat) auditiiv-verbaalset keelt (eesti keelt) ning hakkavad enamasti mõlemat keelt õppima juba üsna varases eas, peetakse neid sageli kakskeelseteks. Samas, nagu väidab ka R. Andersson (1994), on kurtide kakskeelsuse aste iga inimese puhul erinev eriti keelte ladususe osas. Juurdepääsu piiratuse tõttu, nagu varem mainitud, on suulise kõne osa kurtide kakskeelsuses üldjuhul siiski küllaltki väike ning rohkem kasutatakse rahvuskeele kirjalikku vormi. Sellest tulenevalt omandab kakskeelsus kurtide kogukonnas pisut teistsuguse tähenduse kui kuuljate hulgas.

**Viipekeele ja auditiiv-verbaalse keele paralleelse omandamise ja pideva igapäevase kasutamise tõttu käsitletakse kurte sageli kakskeelsetena.**

Ühtlasi räägitakse kakskeelsusest kurtide laste kasvatuses ja hariduses, mis tähendab seda, et (eriõpetuseta vaba suhtlemise käigus omandatud) viipekeelt kasutatakse lähtekeelena suulise keele õpetamisel ning ühe keelena aineõpetuses. Keeleõpetuse peamiseks eesmärgiks on sellisel juhul kirjaliku kõne omandamine ning viipekeelt käsitletakse kurdi lapse emakeelena (esimese keelena) ja eesti keelt teise keelena (Laiapea, 2003).



Seega võib kurte pidada küll kakskeelseteks, sest nad kasutavad igapäevases suhtlemises üsna aktiivselt nii viipekeelt kui ka auditii-verbaalset keelt ning mõlema keele oskus on nende jaoks äärmiselt vajalik, kuid samas ei ole nimetatud keelte valdamise tase enamasti võrdne. Enamasti teevad kurdid auditii-verbaalse keele kasutamisel palju iseloomulikke vigu ning selle omandamine on nende jaoks mitmel põhjusel viipekeelega võrreldes oluliselt keerulisem.



### Auditii-verbaalse keele omandamise üldised iseärasused

**Kuulmise häirituse tõttu ei suuda kurdid lapsed eesti keelt spontaanselt omandada – seda on neile vaja spetsiaalselt õpetada.**

Normaalse kõne arengu korral omandavad väikesed lapsed mis tahes auditii-verbaalse keele spontaanselt vastavalt sellele, mida nad kuulevad ümbritsevast keskkonnast.

Keele omandamise üheks olulisemaks eelduseks on kõnekeskkond, kus on võimalik suulist kõnet, selle kõla ja intonatsiooni kuulda. Kõigepealt omandatakse suuline kõne ning hiljem kirjalik kõne, sest kirjakeele õppimiseks on esmalt vaja saavutada teatav keeleoskuse tase suulises kõnes. Seega eeldab eakohane kõne areng ning seetõttu ka auditii-verbaalse keele omandamine kuulmismeele olemasolu. Kuna kurdid lapsed ei ole võimelised ümbritsevat kõnet kuulma ning nende kokkupuude suulise kõnega on enamasti vähene ja ebajärjekindel, ei ole nad võimelised ka vastavat keelt spontaanselt õppima. Sellest lähtuvalt on lapsea kuulmiskao tuse peamiseks tagajärjeks suulise kõne ja auditii-verbaalse keele omandamise pidurdumine.

**Auditii-verbaalse keele omandamise raskused ei seisne kurtidel mitte puudulikus keelelises võimekuses, vaid võimetuses kuulda ning omandada keelt kuulmise teel.**

Teist keelt õppida on kurtidel keeruline, sest viipekeele ja auditii-verbaalse keele modaalsused (viibeldav *vs* suuline ja kirjalik) ja keeled iseenesest on üksteisest erinevad ning õppijal on raske lingvistilist informatsiooni ühest keelest teise üle kanda. Olukord on veelgi keerulisem seetõttu, et teist keelt tuleb õppida samal ajal lugema ja kirjutama õppimisega – see nõuab suurt kognitiivset pingutust, milleks aga ei pruugi lapsed alati valmis olla.

Auditiiv-verbaalse keele omandamisel võib kurtide hulgas indiviiditi esineda väga suuri erinevusi – mõni laps võib (eakaaslastega võrreldes) saavutada küllaltki kõrge ning teine vaid minimaalse taseme. Keele omandamise edukus võib sõltuda mitmest asjaolust:

- kuulmislanguse astmest ja selle tekkimise ajast
- tehniliste kuulmisabivahendite kasutamisest
- kõnekeskkonna olemasolust
- kognitiivsetest võimetest
- teise keele sihipärase õpetamise alguse ajast ja intensiivsusest
- võimalike lisapuute olemasolust (nt vaimu- või nägemispuue)
- keelelisest andekusest
- perekondlikest oludest
- õpimotivatsioonist
- individuaalsetest iseärasustest jm

Üheks oluliseks auditiiv-verbaalse keele omandamise eelduseks peetakse ka ladusa, arutlemiseks ja tähenduste mõistmiseks vajaliku esimese keele (viipekeele) olemasolu. Nimelt on täheldatud, et kurtid, kellel on varasest lapsepõlvest olnud võimalus kasvada soodsas (rikkalikus) keelekeskkonnas, võivad saavutada kuuljatega võrreldavaid tulemusi ka teise keele oskuse osas, vaatamata sellele, et nende esimeseks keeleks võib olla viipekeel. Samas need, kellel pole varases lapseas olnud piisavalt võimalust suulise või viibeldava keelega kokku puutuda, ei pruugi vallata vabalt ühtki kõne vormi – ei suulist, kirjalikku ega viibeldut (Mayberry, 2002; Davies, 1991).

### Lugemis- ja kirjutamisoskus

Kuna kurtid õpivad rääkima valdavalt vaid kirjaliku kõne kaudu, on nende auditiiv-verbaalse keele omandamisel kahtlemata oluline koht lugemis- ja kirjutamisoskusel.

**Puuduliku keelelise baasi (häälikulise kõne) tõttu on lugema ja kirjutama õppimine kurtidele äärmiselt keerukas ja aeganõudev protsess.**

Lugema ja kirjutama õppimine on viipekeelsete kurtide jaoks sisuliselt teise keele õppimine, millel on neile teadaolevast keelest (viipekeelest) erinev modaalsus, grammatika, sõnavara ja süntaks. Võib öelda, et kurtide õpilaste jaoks on lugema ja kirjutama õppimine omaette väljakutse, kuna neil puudub sageli selleks vajalik tugev keeleline baas. Seetõttu valmistab õppimine ka raskusi. Lisaks ei pruugi lastel olla suureks pingutuseks (mida keele õppimine kahtlemata nõuab) piisavalt motivatsiooni.

Eesti keele põhjal ei ole teadaolevalt laiaulatuslikke lugemise ja kirjutamise uuringuid tehtud, kuid vastavad uurimused näiteks inglise keelt teise keeleks õppivate kurtide puhul on näidanud, et selles osas on nad kuuljate eakaaslastega

#### **Kirjalike tekstide mõistmist takistavad eelkõige**

- sõnavara piiratus
- puudujäägid grammatika ja süntaksi valdamises
- taustateadmiste vähesus

võrreldes palju mahajäänud ning paljud neist võivad lõpetada kooli isegi funktsionaalse kirjaoskusega (Charrow, 1975). Erinevates riikides tehtud uurimuste ning kuulmislangusega õpilaste haridusekspertide andmetel vastab kurtide õpilaste **lugemisoskus** kooli lõpuklassis ligikaudu samale tasemele mis kuulja lapse lugemisoskus 3.–4. klassis (Azar, 1998; Lehtovirta *et al*, 1996; Marchark, Spencer, 2009). Lugemisoskuse areng on väga aeglane – inglise keele baasil tehtud uurimustest on näiteks ilmnenu, et kuulmislangusega lapsed suudavad alles 3–4 aastaga saavutada ligikaudu samaväärse taseme nagu kuuljad lapsed ühe aastaga (Loerterman, Paul, Donahue, 2002). Mitu uurimust on seejuures näidanud, et paremaid tulemusi lugemises saavutavad sageli need kurtid, kelle kuulmislangus on diagnoositud väga varases vanuses ning kellel on olnud võimalus juba varakult areneda rikkalikus keelekeskkonnas. Varajases keelelises keskkonnas on üldjuhul kurtide vanemate kurtidel lastel lugemise õppimiseks soodsamad eeltingimused, kuid positiivset mõju laste arengule avaldavad kindlasti ka viipekeelt vabalt valdavad kuuljad vanemad. Lugemisoskuse arengut võib soodustada seegi, et enamasti on kurtidel ja kuuljatel vanematel lapse akadeemiliste saavutuste osas erinevad ootused, samuti ei pruugi kuuljad vanemad suuta (keeleoskuse vähesusest tuleneva piiratud suhtlemisvõimaluse tõttu) pakkuda lapsele lugemisega seonduvates tegevustes piisavalt abi ja toetust. Lapsed, kelle vanemad pühendavad rohkem aega lastega tegelemiseks nii akadeemiliste kui ka kooliväliste tegevuste raames, on üldjuhul õppimises ka motiveeritumad ning saavutavad rohkem akadeemilist edu. Ei ole olemas siiski ühte ja ainsat faktorit, mis kõikidel juhtudel ja alati toimiks ning aitaks ennustada lugemisoskuse arengu edukust. Ühtlasi ei ole veel seniajani lõplikult selge, mis tüüpi positiivsed ja negatiivsed mõjutegurid kui suurel määral võivad siiski lugemisoskuse arengut mõjutada. Näiteks kuuljate vanemate kurtidel lastel on kurtide vanemate kurtide lastega võrreldes üldjuhul paremad kõnelised ja suultlugemise oskused, kuid see ei näi tagavat paremat lugemisoskust tervikuna, vaatamata sellele, et nimetatud oskused toetavad lugemise fonoloogilist osa. Erinev keeleline keskkond võib viia erinevate tugevuste ja nõrkusteni lugemisoskuse arengus sõltuvalt ka sellest, millal, kus, kuidas ja kellelt on õpitud nii esimest kui ka teist keelt (Marchark, 1997).

Kurtide laste **kirjutamisoskuse** kohta tehtud uurimused on näidanud, et see on üldjuhul lugemisoskusest veelgi nõrgem. Inglise keele puhul on näiteks leitud (Marchark 1997; Paul, 2003), et 18-aastase viipekeelse kurdi kirjutamisoskuse tase on võrdväärne ~ 8–9-aastase kuulja lapse tasemega – üldisi auditiiiv-verbaalse keele omandamise raskusi arvestades võib oletada, et samasugused tulemused kehtivad ka eesti keele puhul. Kirjutamisoskust on seejuures kurtidel lastel äärmiselt raske omandada ning see on Paul'i (1998) väitel oluliselt keerulisem kui lugemisoskuse omandamine. Selleks et ennast kirjalikult väljendada, on vaja oskust manipuleerida keele süntaktiliste ja morfoloogiliste struktuuridega – kurtidele, kelle keeleoskus ei ole ladus, on selline ülesanne aga väga raske (Schirmer, Ingram, 2003). Probleeme põhjustab ka see, et viipekeelel puudub kirjalik vorm ning see välistab kurtide jaoks ühe olulise võimaluse, mida kuuljad saavad teise keele õppimiseks kasutada – arendada esmalt kirjaoskust emakeeles ning seejärel kanda omandatud oskused üle uuele õpitavale keelele (nt eesti keelele).

Lugemis- ja kirjutamisoskuse poolest võivad kurdid lapsed üksteisest siiski väga erineda. Vaatamata raskustele võivad paljud saavutada selles ka üsna hea taseme. Seejuures täheldatakse tugevat seost hea kirjaoskuse ja esimese keele valdamise vahel. Nimelt on mitmest kakskeelsuse kohta tehtud uurimusest (Lehtovirta *et al*, 1996) ilmnenu, et kurdi lapse viipekeeleoskust tõstes on võimalik arendada ka lugemis- ja kirjutamisoskust – selliseid tähelepanekuid on tehtud näiteks Rootsis ja Taanis.

### Sõnavara, grammatika ning tekstimõistmine ja -loome

Ligipääsu piiratuse tõttu ümbritseva keskkonna informatsioonile ning suulisele kõnele võib isegi pärast mitmeaastaseid õpinguid olla üsna tavaline, et kurdid õpilased on omandanud audiitiiv-verbaalse keele vaid osaliselt. Suured puudujäägid võivad esineda nii keeleoskuses kui ka kontseptuaalsetes teadmistes, raske on omandada sõnavara, morfoloogiat, süntaksi ja semantikat.

**Sõnavara.** Mahajäämus sõnavara arengus on ilmne juba varasest lapsepõlvest alates. Selle illustreerimiseks piisab, kui võrrelda näiteks 4-aastase kuulja ja kurdi lapse sõnavara: esimesel juhul on selles vanuses olemas juba ligikaudu 2000–3000 sõna, teisel juhul võib sel perioodil lapse kasutuses olla vaid mõni üksik sõna. Analoozne mahajäämus eakaaslastest saadab kurte lapsi ka kõikidel järgnevatel vanuseastmetel (Mayberry, 2002). Puudulik on nii aktiivne (ehk oma kõnes väljendatav) kui ka passiivne (ehk mõistetav) sõnavara.

**Kurdi lapse sõnavara on piiratud ja ebatäpne, iseseisvas kõnes võib sõnade kirja pilt olla tundmatuseni muutunud.**

Sõnavara piiratust tingib sõna tähenduse aluseks olevate kujutluste inertsus ja ebatäpsus. Tavapärase on, et kujutlus mingist sõnaga tähistatavast objektist/nähtusest

puudub üldse, on olemas ainult konkreetsetes kontekstis või luuakse olemasolevate teadmiste ja tuttava sõnavara põhjal ebatäpselt (nt sõna *silmviburlane* võib kutsuda esile kujutluspildi, mis konstrueeritakse lapsele tuttavate sõnade *silma* ja *vibu* põhjal). Sõnade tähendused on vähe diferentseeritud, üldistused kujunevad aeglaselt. Eriti suured puudujäägid ilmnevad abstraktsete mõistete mõistmises ja kasutamises, raske on mõista ülekantud tähendusi (nt *süda valutab*; *päike paitab nägu*) ja mitmetähenduslikke sõnu. Passiivne sõnavara aktiveerub raskustega, uusi sõnu kasutatakse kõnes harva, isegi kui laps teab sõna (nt kasutatakse sõna *suur*, kuigi tuntakse ka sõnu *pikk*, *kõrge*, *lai*).

Sõnavara piiratus avaldub ebaühtlaselt ja sõltub sõnaliigist. Väga raskesti omandatakse sõnu, millel on vaid grammatiline tähendus (nt sidendid, mäarsõnad). Täheldada võib omadussõnade vähesust, mistõttu jääb puudulikuks eelkõige objektide ja tegevuste iseloomustamine ning nende tunnuste väljendamine. Vähe on üldmõisteid, emotsioone ja hinnanguid väljendavaid sõnu, ülekaalus on üldise tähendusega tegu- ja omadussõnade (nt *tegema*, *olema*, *suur-väike*, *hea-halb*) ning tuttavate igapäevaste tegevustega seonduvate sõnade kasutamine.

Nimisõnadena kasutatakse valdavalt keskmise üldistusastmega konkreetse tähendusega sõnu (nt *taim* – *lill* – *tulp* → kasutatakse sõna *lill*). Raske on sõnu tuletada. Sõnade kirjepilt on sageli omandatud ebatäpselt, mistõttu võib esineda ekspressiivses (ise produtseeritavas) kõnes tähtede/silpide

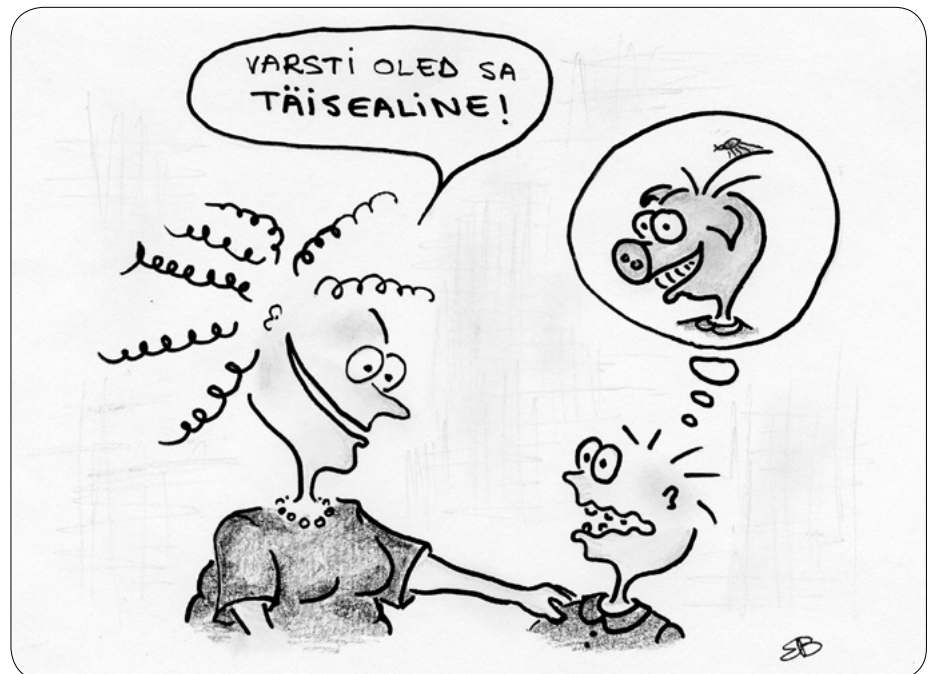
- asendusi (nt *numbes* ~ number, *teatar* ~ teater)
- ärajätmist (nt *rakem* ~ raskem, *palv* ~ palav, *magatuba* ~ magamistuba)
- ümberpaigutamist (nt *kahekas* ~ kaheksa, *viisti* ~ viitsi, *poseeia* ~ poeesia)
- lisamist (nt *läkisid* ~ läksid, *kiusatama* ~ kiusama)

#### Esineda võib sõnade asendamist

- häälikulise koostise sarnasuse alusel (nt *puuduma* ~ puudutama, *väljuma* ~ väljendama)
- osa ja terviku alusel (nt *pea* ~ nägu, *käsi* ~ sõrmed)
- esemete funktsionaalse sarnasuse alusel (nt *kott* ~ korv)
- üldisema tähendusega sõnaga (nt *lind* ~ part, *tegema* ~ arvutama)
- situatsiooni alusel
  - sõnaliik ei muutu (nt *kiri* ~ ümbrik)
  - sõnaliik muutub (nt *magama* ~ voodi, *sööma* ~ köök)

Omaette veatüübina võib omakorda eristada sõnaliikide asendamist kirjepildilt sarnaste sõnade puhul (nt *pesema* ~ pesu, *kiri* ~ kirjutama, *hari* ~ harjama) – see on tõenäoliselt tingitud viipekeele mõjust, sest viipekeeles võib üks viibe tähistada nii tegevust, tegevuse sooritamiseks kasutatavat vahendit kui ka tegijat.

Liitsõnade puhul on sage ka liitsõna osade ümbervahetamine, mis võib omakorda kombineeruda sõna häälikstruktuuri muutustega (nt *ravihambad* ~ hambaravi; *põlvelapse* ~ lapsepõlv). Lisaks võib olla nn viipepõhiseid eksimusi (nt sõna kirjutatakse viibet moodustava käekuju järgi ekslikult vale algustähega). Sõnavara maht ja täpsus



võib indiviiditi siiski üsna palju erineda, peegeldades eelkõige lapsevanemate osalust laste arendamises, sihipärase õpetuse osakaalu, laste kogemusi ning eakaaslastega suhtlemise võimalusi – mida suurem ja täpsem on sõnavara, seda enam on tõenäoliselt olnud lapsel võimalusi kõike eelnevat kogeda.



**Grammatika.** Peale sõnavara jäävad kurdid palju maha ka auditiiiv-verbaalse keele grammatika omandamises. Viimast võib pidada üsna tõsiseks puuduseks, sest väljaspool grammatikat kõnelda ei saa – selleks et üldse mõista teiste kõnet ja väljenduda ise arusaadavalt, on vaja teadmisi grammatikast ja selle kasutamisest. Grammatika valdamisest sõltub kogu keeleline kompetentsus (Ljublinskaja, 1970; Negnevitskaja, Šahnarovits, 1981; Nikolopoulos *et al*, 2004).

**Grammatika omandamise raskused tulenevad eelkõige viipekeele ja auditiiiv-verbaalse keele grammatika erinevustest – viipekeelsetel kurtidel lastel on raske tuletada oma esimese keele põhjal teise keele grammatikat.**

Keele grammatilise ehituse omandamine on üldiselt keerukas ja pikk protsess ning paljud kuuljadki lapsed ei pruugi keerulisemaid keelelisi struktuure omandada enne 10.–11. eluaastat. Need, kes omandavad keelt hiljem (nagu ka kurdid), on grammatilise kompetentsuse seisukohalt vaadatuna ebasoodsates tingimustes ning see võib tulevikus saada takistuseks lugemise ja kirjutamise omandamisel (Nikolopoulos *et al*, 2004).

Auditiiiv-verbaalse keele grammatika õppimisega seonduvalt on leitud, et kurdid õpilased on omandanud küll osa grammatika- ja morfoloogiareegleid, kuid kasutavad neid kõnes valikuliselt. Charrow ja Fletcheri uurimused (1975) on näidanud, et kurdid kalduvad teise keele kasutamisel tegema sarnaseid vigu – analoogset tendentsi on oma töös täheldanud ka mitu teist uurijat (vt Christerson, Eriksen, 2000). Samuti on kurtide puhul täheldatud mitut sellist süntaktilist viga, mida kuuljad enamasti ei tee (nt viipekeele mõjutustest tulenevad vead). Viimastest lähtuvalt räägitakse isegi, et kurdid kasutavad justkui standardsest keelest erinevat nn kurtide dialekti (Charrow, Fletcher, 1975). Esineda võib kahe keele – viipekeele ja auditiiiv-verbaalse keele – segistamisnähte, mida Andrews (2004) nimetab **vahekeele** (inglise k *Interlanguage*) nähtuseks. Vahekeelele on iseloomulik esimese ja teise keele grammatika segunemine (nt viipekeelse sõnajärje kasutamine, viipekeelse väljenduse mõjul sõna *valmis* kasutamine lõpetatud tegevuse tähistamiseks jmt). Tavapärane on ka grammatiliste reeglite nn ülegeneraliseerimine, mille puhul kantakse üks või teine grammatikareegel üle ka selleks sobimatutesse situatsioonidesse (Paul, 2003).

**Omapäraseks ilminguks kurtide kirjalikes tekstides on nn vahekeele nähtus ehk kirjutatu mõjutatus nii viipekeele kui ka auditiiiv-verbaalse keele grammatikast.**

Eesti keele kasutamisel esineb kurtide laste kõnes **agrammatism**, mis ilmneb nii ekspressiivses (kas suulises või kirjalikus väljendumises) kui ka impressiivses kõnes (grammatika mõistmisel). Iseloomulik on, et grammatilised vormid ja kategooriad jäävad arusaamatuks. Raske on eristada, mõista ja jätta meelde grammatilisi nüansse ning käändelõppe. Enamasti orienteerutakse sõna põhitähendusele ja kogetakse

**Kurdid kogevad suuri raskusi eesti keele grammatilise ehituse omandamisel, see ilmneb nii kõne mõistmisel kui ka kasutamisel.**

suuri raskusi sõnalõppude ning tunnuste kaudu väljendatavate grammatiliste tähenduste mõistmisel (nt lauale, laualt, laual = laud).

Ekspressiivse agrammatismi korral on tegemist raskustega sõnade muutevormide kasutamisel ja lausete moodustamisel. Muutevorme kasutatakse lauses juhuslikult, esinevad ühildumisvead (nt Liisa mängid ~ Liisa mängib, *lapsed korjab* ~ lapsed korjavad, *näost punasest* ~ näost punane, *eile me korjame* ~ eile me korjasime). Eksitakse sõnavormide moodustamisel, kasutatakse vähe sõnatuletust (sõnade moodustamist liidete abil). Esineda võib

– **morfofonoloogiline agrammatism**

s.o vale tüve- (*püüdab* ~ püüab, *saagivad* ~ saevad), tunnuse- (nt *minda* pro minna) või lõpuvariandi kasutamine (nt *maasikasid* ~ maasikaid)

– **morfoloogiline agrammatism**

s.o tunnuse, lõpu või liite ärajätmine (nt *tööta* ~ töötada, *tööovad* ~ töötavad), asendamine (nt *triibune* ~ triibuline) või lisamine (nt *tulisid* ~ tulid)

– **leksikalis-süntaktiline agrammatism** (avaldub sõnadevahelises seoses)

sobimatu sõnavormi kasutamine sõnaühendis (nt *suples kaldani*)

– **süntaktiline agrammatism** (avaldub lause tasandil – vt järgmine lõik)

**Lause** puhul kannatab nii keele süva- (lause mõte, tähendus) kui ka pindstruktuur (mõtete grammatiline väljendamine). Lausemallide hulk on piiratud, erinevad lausemallid vajavad pikaajalist õpetamist. Keele õppimise algtasemel kasutatakse valdavalt ainult väga konkreetseid, lühikesi ja kindlate selgeks õpitud mallide järgi moodustatud lauseid ning nende puhul ei pruugi kuulmislangusele omased eksimused veel kuigi selgesti ilmned. Mida keerukamaid lauseid hakatakse moodustama, seda ilmekamalt tulevad esile ka kõikvõimalikud eksimused.

**Kurtide estikeelsed laused on enamasti lühikesed ja agrammatilised, erinevaid lausemalle kasutatakse vähe.**

Kurdi lapse eestikeelne lause on enamasti lühike, elliptiline, kuid küllaltki sageli (eriti kooli vanemates astmetes) kasutatakse ka pikki paljude liigsete komadega lauseid, mille tähendusest ei pruugi alati aru saada.

Näiteks. *Mulle tundub, et vanemad ei taha, et karjäär oleks lõppeda, sest karjääril on võimalust hea raha saada või neile meeldib, aga ei ole probleemi, et saadakse pausi võtta, seega karjäär ei lõpe.*

*Tal läks suurepäraselt suveolümpiamängudel, aga samas raske, sest tal oli konkursis kuubalasega, aga ta võitis kulda medalit, aga Nabi oli jaatavalt oma saavutustega rahul ja mul oli ka hea meel hebe medali saamise üle.)*

Nooremates klassides võib olla raske ka lauseid piiritleda (vt näide 1, lk 59). Erinevaid sidenteid kasutatakse vähe ja piiratud võimalustes, nende tähendusi ei tunta. Paremini mõisteta-vateks ja sagedamini kasutatavateks sidentideks on *ja, et, sest, aga*.

Lausete produtseerimisel on peamisteks eksimusteks

– **ebaõige sõnajärje kasutamine**

Siin avaldab olulist mõju see, et viipekeele ja eesti keele sõnajärg on erinev. Näiteks võidakse eesti viipekeelele omaselt kirjutada küsisõna lause lõppu (nt *Tüdruk nimi mis?* ~ Mis on tüdruku nimi?), nimisõna enne sellega väljendatava eseme/olendi omaduse või hulga väljendamist (nt *Ma vaatasin raamat huvitav.* ~ Ma vaatasin huvitavat raamatut.) või eitus pärast tegusõna (nt *Isa autoga tööl sõitas ei.* ~ Isa ei sõitnud autoga tööle.

– **lauseliikmete ärajätmine, lausete elliptilisus**

Näiteks. *Emal küsis, miks see koer?* ~ Ema küsis, miks see koer siin on? (vt näide 1). *Nüüd mul tööl.* ~ Nüüd ma pean tööle minema. *Peaks lahke ja sõbralik.* ~ Sõber peaks lahke ja sõbralik olema. *Sa võid iga päeva.* ~ Sa võid iga päev minu juures käia. *Viimas õhtul pidu.* ~ Viimasel õhtul oli pidu.

– **sõnade tarbetud kordused**

Näiteks. *Vanemad õpetavad lapsele õpetama.* ~ Vanemad õpetavad lapsi. *Mul on häda abi vajan sinu abi.* ~ Ma olen hädas ja vajan sinu abi. *Ilm oli kuum palav.* ~ Ilm oli palav.

– **viipekeelele omaste grammatiliste nähtuste ülekandmisest tulenevad eksimused**

Näiteks. Lihtmineviku, kuuluvuse või lõpetatud tegevuse väljendamine vastavalt viipekeele loogikale, kus kasutatakse selleks viipeid “oma”, “oli” ja “valmis” (*Mis ma tegema edasi pean, kui ma pesen ära ämbliku valmis?* ~ Mis ma edasi pean tegema, kui olen ämbliku ära pesnud? *Mina olin arvutisse mängima.* ~ Ma mängisin arvutiga. *Eva ema töötab pood.* ~ Eva ema töötab poes.)

– **sidendite väärkasutus**

Kasutatakse lausesse sobimatut sidendit (nt *Me läksime veel pagaritöö toa, et seal oli vähe inimesi.* ~ Me läksime veel pagaritöökotta, aga seal oli vähe inimesi. *Õpilased ei teadnud viktoriini vastuseid, et Marjuga ei tahetud suhelda.* ~ Õpilased ei teadnud viktoriini vastuseid, sest Marjuga ei tahetud suhelda.) või eksitakse sidendite kasutamise reeglites (nt kirjutatakse koma sidendi järele).

Eksitakse veel suurt ja väikest algustähte, kirjavahemärke, poolitamist ning muid keelereegleid kasutades (nt *saaremaal* ~ Saaremaal, *Suvel* ~ suvel, *punas-ed* ~ puna-sed). Kirjavahe märkide puhul on huvitavaks viimase aja ilminguks komade kirjutamine iseseisva üksusena sõnadevahelise tühiku keskele, mitte eelneva sõna järele (nt *Kirjuta, mida sa suvel teed? Me vaatasime, mida Argo viipes.*) või kirjarea alustamine komaga, mitte koma kirjutamine eelneva rea lõppu. Ka poolitusmärki kirjutatakse üsna sageli uue rea algusesse, mitte eelneva rea lõppu. Võimalik, et niisugused nähtused on kandunud kirjalikku kõneste seoses laialt levinud oskamatu arvutikirja kasutamisega.

**Lausete mõistmisel** on iseloomulik, et keskendutakse üksiksõnade leksikaalsele tähendusele, kuid ei suudeta siduda sõnu tähenduslikuks tervikuks (raske on sõnavorme ja sõnade süntaktilist tähendust mõista ning sõnadevahelisi seoseid leida). Nagu K. Karlep (1999) märgib õpiraskustega laste puhul, on ka kurtidel väga raske mõista eelkõige selliseid lauseid, milles

- **väljendatakse aja- ja ruumisuheid, võrdlust ning põhjus-tagajärg seoseid**  
Näiteks. *Ring on ruudu all ja kolmnurga kõrval. Mikk on pikem kui Ants ja lühem kui Taavi.*  
Kes on kõige pikem / kõige lühem?
- **sündmuste kirjeldamine lauses ei vasta nende toimumise järjekorrale tegelikkuses**  
Näiteks. *Enne bussi peale minekut kohtas Mart oma sõpra.* Mis toimus enne, kas bussi peale minemine või sõbraga kohtumine?
- **väljendatakse kuuluvust ning liigi ja alaliigi omavahelisi suhteid** (raske on klassifitseerida)  
Näiteks. *Poisi õpetaja. Põder on metsloom.* Lapsed võivad arvata, et tegemist on kahe erineva objektiga.
- **kasutatakse ebatraditsioonilist sõnajärge** (sest ei diferentseerita sõnajärje poolest erinevaid lauseid)  
Näiteks. *Matit veab kelgul Malle.* Kes veab keda?
- **kasutatakse mitmekordset eitust**  
Näiteks. *See raamat ei ole mitte ainult huvitav, vaid ilus ka. Kooki ei söönud ei Mati ega Taavi.*
- **tegemist on hõlmavate konstruktsioonidega**  
Näiteks. *Kindad, mis vanaema kinkis, on väga ilusad.*
- **sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega**  
Näiteks. *Sa oled “tubli”, et vaasi katki tegid. Kas sulle meeldib mitte õppida?* Kas õppimine meeldib või ei meeldi?

**Tekstimõistmine ja -loome.** Kõikide eelkirjeldatud probleemide tõttu on kurtidel lastel väga raske ka kirjalikku sidusteksti mõista ning seda koostada. Loetut mõista on raske eelkõige seetõttu, et

- **ei tunta kogu tekstis esinevat sõnavara** (või teatakse küll sõnade võimalikke erinevaid tähendusi, kuid ei osata konkreetseesse konteksti sobivat tähendust valida); sõnavara ebatäpsuse ja piiratuse tõttu tuntakse lugedes sõnu ära aeglaselt ning see võib omakorda mõjutada grammatilistest nüanssidest ja kogu sõnumi tervikmõttest arusaamist (sest lapse kognitiivne süsteem võib olla sõnade leksikaalse tähenduse otsimisega nii hõivatud, et ta ei suuda enam tähelepanu pöörata)
- **ei tunta ära sõnu, mille tüvi on käänamise/pööramisega muutunud**  
Näiteks. *viga-vea, siduma-seob, kuduma-koob*

- **ei loeta sõnu lõpuni, tähendusi omistatakse vaid sõnade alguse põhjal** (aimamisi lugemine)
- **ei mõisteta teksti grammatiliste väljendusvahendite tähendust ja kasutatavaid lausekonstruktsioone**
- **igale eestikeelsele sõnale ei ole täpselt sobituvaid viipekeelseid vasteid, samuti on eestikeelse lause struktuur oluliselt erinev viipekeelse lause struktuurist**  
 Eestikeelseid lauseid püütakse n-ö tõlkida sõna-sõnalt viipekeelde, kuid see ei taga lausete sisulist mõistmist isegi juhul, kui kõik sõnad suudetakse edukalt ära viibelda, sest mõistmiseks on vaja tõlkida kirjalik tekst nn loomulikku viipekeelde, millel on eesti keelest oluliselt erinev lauseliikmete järjekord ning grammatika. Pobleemiks on ka see, et paljud mitmest sõnast koosnevad eestikeelsed väljendid võivad viipekeeles olla vaid ühe viipena (nt *püsti tõusma, ei saa aru*), kuid sõnad ei pruugi lauses alati kõrvuti paikneda ning lapsed ei suuda neid tähenduslikuks tervikuks ühendada (nt lause *Väike poiss tõusis oma toolilt aeglaselt püsti* viipekeelne tõlge oleks: POISS VÄIKE OMA TOOL (AEGLANE)-PÜSTI-TÕUSMA (sõnad *tõusis aeglaselt püsti* väljendatakse kõik ühe viipena). Samuti võib mõni eestikeelne sõna või väljend olla viipekeeles esitatud enamate viibete abil, kui lauses sõnu on (nt *õpetaja kott = ÕPETAJA OMA KOTT; kirjutan tunni lõpuni = MA KIRJUTAMA TUND LÕPP KUNI*)
- **mõistetakse või tõlgendatakse valesti kirjalikku informatsiooni** eriti siis, kui kirjutatu on mitmetähenduslik või sisaldab abstraktseid mõisteid
- **ei eristata olulist informatsiooni ebaolulisest**
- **ei suudeta haarata mitut lauset korraga ning mõista teksti, mille järgnevas lauses viidatakse eelmises lauses olnud informatsioonile**  
 Näiteks. *Liisa sai kingituseks juturaamatu ja uue telefoni. See rõõmustas teda väga.*
- **ei suudeta ühendada omavahel lausete tähendusi ning siduda neid olemasolevate teadmiste/kogemustega**, vastavad seosed tekivad vaevaliselt
- **teksti mõistmiseks vajalike kogemuste ja taustateadmiste pagas on piiratud**
- **suudetakse meeles pidada ja töödelda üsna väikest hulka informatsiooni korraga** (pikemate lausete/tekstide puhul ei pruugita lõppu jõudmisel mäletada enam sellele eelnenud informatsiooni)
- **takerdutakse detailidesse, suutmata näha/mõista tervikut** (mõju avaldab verbaalse töömälu piiratus)
- **ei mõisteta teksti tegelaste tegutsemise motiive ja autori kavatsusi**
- **raskusi valmistab tekstis olevate mõttelünkade täitmine puuduva informatsiooniga**
- **ei mõisteta teksti varjatud mõtet**
- **loetu põhjal on raske teha kokkuvõtteid, üldistada ja järeldada**



Kirjaliku informatsiooni mõistmiseks ja töötlemiseks vajavad kurdid küllaltki palju aega ning lisaselgitusi.

**Sidusteksti koostamisel** kannatab (lisaks eelkirjeldatud grammatilistele eksimustele) sageli mõtete loogiline järjestamine, kirjeldatud sündmuste omavaheline seostatus ning teemas püsimine (nt *Ma tahan õppida käsitööst, sest ma oskan hästi heegelmine, õmbelmine ja kudumine. Mulle meeldib heeglit, sest see on ilus töö. Aga eile ma sain matemaatikast viie hinde.*). Mõtted võivad olla katkendlikud, osa sündmusi võib olla jäänud kirjeldamata, esineb mõttelünki. Raskusi võib olla lause semantilise plaani koostamisel ja mõtete liigendamisel lauseteks (nt *Ämm hoiab siiani vanasid riideid, neid kasutas ise ämm, hiljem sündis poeg, sai neid ämmalt riideid, poeg sai suureks ja tema pojad sündisid, nad said neid riideid kasutada, firma poest pole mõtet osta, sest lapsed kasvavad kiiresti; me arvame, et seda situatsiooni saab kõige paremini lahenda teeme ettepaneku, et kui Viktor kannatab nii palju, siis on viimane võimalus kutsuda lapsevanemaid kooli kutsuda ja lahendada probleemi korda või Viktor oleks võinud ise palju julgemaks muutuda ja teised, kes teda alandavad, võivad tulevikus kahesteda ja temas võib saada ärimeheks ja võtavad alandavad klassikaasla tööle vastu.*). Sageli puudub ka teksti algus- ja lõpulause ning tekst on liigendamata (kogu tekst kirjutatakse ühe lõiguna). Teksti koostamisel kasutatakse vähe erinevaid lausetüüpe, esineda võib nii sõnade kui ka lausemallide stereotüüpset kordumist (nt *Mina läksin kodus. Mina sõin suppi. Mina mängisin arvutis.*). Üheks omapäraseks ilminguks on ka viipekeelsele sidustekstile iseloomulike retooriliste küsimuste kasutamine enne põhjuse või selgituse esitamist (nt *See oli tulnukas. Kuidas nägin teda? Ma jooksin õpilastega kui ka õpetajaga metsas. Äkki ma nägin taldriku taevas. Poiss oli paha tuju. Miks? Ta sai hinne kaks.*).

Et kurtide kirjaliku teksti koostamisel ilmnevatest raskustest paremat ülevaadet saada, on alljärgnevalt esitatud mõni näide viipekeelsete kurtide põhikooliõpilaste kirjutatud tekstidest koos “tõlke” ja nende juurde kuuluvate selgitustega teksti päritolu kohta. Iga näite juures on võrdlevalt esitatud kaks erineva tasemega kirjatööd – üks selline, mida võib selles vanuses kurdi lapse puhul pidada üsna heal tasemel olevaks, ning teine selline, milles tulevad kuulmislangusest tingitud eesti keele kasutamise iseärasused kõige selgemini esile. Seejuures on oma vanuserühmas keeleoskuse poolest headeks peetavate ja hästi mõistetavate kirjutiste puhul “tõlkes” välja toodud vaid üksikute sõnade ja/või lausete selgitused, muul juhul on esitatud kogu tekst. Tõlked tuginevad tekstide autorite viibeldud selgitustele, sulgudes esitatud tekst tähistab originaaltekstile lisatud kõrvalisi täiendusi, et täita kirjutatu mõttelünki ning aidata lugejal algteksti ja/või kirjeldatavaid sündmusi paremini mõista. Näited on esitatud IV–X klassi õpilaste kirjalikest töödest kasvavas vanuselises järjekorras, et oleks muuhulgas võimalik jälgida kirjaliku tekstiloome arengut seoses õpetuse osakaalu suurenemisega. Tekstide autorid on kõik õppinud eesti keelt võõrkeelena kakskeelse metoodika järgi, kuulmisabivahendeid (kuulmisaparaati) kasutavad neist vaid kõige nooremad (IV klassi) lapsed.

NÄIDE 1. Katkend IV klassi õpilase kirjutatud omaloomingulisest jutust, mille puhul algus oli ette antud (allajoonitud lauseosa tähistab tekstilõiku, mille õpetaja ette andis).

*Ta avas ukse ja nägi VANAEMA tuli VANAEMA vastas: rainer kas tahad tulla talu? Siis rainer mõtles...rainer vastas: jah tulen siis vanaema ja rainer läksid auto sõita isaga siis juba talu isa läksid koju rainer ja vanaema kodu rainer vastas: kas luba koos talu korjama mingi kartuleid või kapsas või muud teha?*

TÕLGE. Ta avas ukse ja nägi, et vanaema tuli (külla). Vanaema küsis: “Rainer, kas tahad tulla maale?” Rainer mõtles ja vastas: “Jah, tulen.” Siis vanaema ja Rainer sõitsid isaga koos maale. Isa läks koju (tagasi). Vanaema ja Rainer läksid tuppa ja Rainer küsis: “Kas võib tulla sinuga koos kartuleid ja kapsaid korjama või midagi muud tegema?”

*Ta avas ukse ja nägi... Ema vaatama TV, Liisa mängid nukk, Robert läks õuse, Isa TÖÖ auto. Ema ukse “kopp kopp” Ema küsis “miks SEE KOER?”*

TÕLGE. Ta avas ukse ja nägi... Ema vaatas telerit, Liisa mängis nukuga, Robert läks õue ja isa sõitis autoga tööle. Ema kuulis, et keegi koputas. (Ema avas ukse ja nägi, et ukse taga oli koer.) Ema küsis: “Miks see koer (siin ukse taga) on?”

NÄIDE 2. VIII klassi õpilaste kirjutatud katkendid pildi (I. Krall, K. Saarsoo, E. Sõrmus. Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile. VII klass, lk 88) järgi koostatud jutukesest.

*Pildil on suveaeg. Ilm on soe ja taevas on pilved. Mees lamab rohi peal päevitamas. Teised ei päevita ja nad tegelevad erinevate asjadega. Vana naine niitab aktiivselt muru. Väike blondiin tüdruk korjab punasesõstrit. Väike punapea tüdruk võtab porgandi maast välja. Vana mees laadib kalakasti laeva pealt rohi peale ja tema seljas on paksud riided. Teiste seljas on õhukesed riided.*

TÕLGE. rohi peal(e) = rohu peal(e), niitab = niidab, punasesõstrit = punaseid sõstraid



*Pildil on Suvel. See on palav. Suvel on 7. juuli. See on kaksteist inimesed. Ema niitb muru. Lapsed korjab punased sõspared ja rohiv peenart, ujuvad meres, vaatab meres, püüdad kala ja viib puud. Vanaisa toob kalad. Isa ja onu saagivad puud. Onu päevatab aga ta ei viitsi tööta.*

TÕLGE. Pildil on suvi. Ilm on palav. On 7. juuli. Pildil on kaksteist inimest. Ema niidab muru. Lapsed korjavad punaseid sõstraid, rohivad peenart, ujuvad meres, vaatavad merd, püüavad kala ja viivad puid puuriita. Isa ja onu saevad puid. Onu päevitab, sest ta ei viitsi tööd teha.

NÄIDE 3. IX klassi õpilaste ümberjutustused alljärgnevast kirjalikust originaaltekstist, mida on eelnevalt põhjalikult analüüsitud.

*Nimetus:* lepatriinu

*Mõõtmed:* 5–7 mm

*Elupaik ja levik:* tavaliselt mitmesugustel taimedel, võib lennata kõikjale

Eestis on 51 lepatriinuliiki. Kõige enam tuntud ja levinud nii meil kui ka mujal maailmas on seitsetäpp-lepatriinu. Üsna tavaline on ka veidi väiksem kakstäpp-lepatriinu. Seitsetäpp-lepatriinud talvituvad mardikatena. Toitu hakkavad nad otsima kohe pärast talvituskohtadest väljumist. Kevadel toituvad lepatriinud õitel nektarist. Nad munevad lehetäide lähedusse. Vastsed söövad kõigepealt ära muna kesta ning kui läheduses muud toitu ei ole, hakkavad nad üksteist sööma. Lepatriinud armastavad lehetäide magusat mahla. Üks lepatriinu hävitab oma elu jooksul tuhandeid lehetäisi. Sellepärast on lepatriinud kasulikud looduslikud taimekaitsjad. Lepatriinu kohta usutakse, et ta on sõnumitooja ja -viija. Käele laskuv lepatriinu tähendab teadet lähedaselt inimeselt, sõrmeotsalt lendu tõusev lepatriinu näitab, kustpoolt tuleb õnn.

*Eestis on 51 liiki lepatriinu. Nad elavad erinevatel taimedel. Nende pikkus on 5-7mm. Nad talvituvad mardikatena. Nad lähevad kohe talvituskohast välja toitu otsima. Kevadel nad toituvad õistest nektarist. Nad armastavad magusat mahla. Kevadel nad munevad lehetäide lähedusse. Vastsed söövad kõigepealt muna kesta. Kui neil ei ole toitu, siis hakkavad üksteist sööma. Lepatriinud on looduslikud taimekaitsjad, sellepärast nad hävitavad lehetäisi.*

*Eesti liik on 51 lepatriinu. Lepatriinu on seitsetäpp-lepatriinu. Lepatriinu on maridsalt. Ta otsab toitu talvutulik. Kevad lepatriinud söövad. Nad munevad peale, vastsed söövad muna kesta, kui toitu ei ole. Siis vastsed söövad üksteist. Lepatriinud armastavad mahla. Lepatriinu tuleb käe lasluv, näitseb toob õnn*

NÄIDE 4. Katkendid isikliku kogemuse põhjal koostatud lühikirjandist “Õppekäik messile Teeviit”. Autoriteks on X klassi (tavakooli IX klassi) õpilased.

*Ma käisin reedel koos oma klassiga Pirital Teeviidal. Me sõitsime 40 bussiga kesklinnast ja kesklinnast Piritale nr. 1 vahetuse bussiga. Bussis oli palju noori ja ma taipasin, et nad läksid ka teeviidale. 1 bussist läksime maha ja kõndisime ruttades, sest ilm oli külm ja tuuline. Sisenesime ja andsime oma jopesid hoidjale. Niiüd algasime vaatama, aga osa mõned klassikaaslased kadusid kiirsti. Kati ja mina ei osanud, mida edasi teha. Me kõndisime suvaliselt ringi ja vaatasime.*

TÕLGE. Ma käisin reedel koos oma klassiga Pirital Teeviida messil. Me sõitsime nr 40 bussiga kesklinna ja nr 1 bussiga kesklinnast Piritale. Bussis oli palju noori ja ma taipasin, et nad läksid ka Teeviida messile. Kui läksime nr 1 bussist maha, siis kõndisime rutates, sest ilm oli külm ja tuuline. Sisenesime (messihalli) ja andsime oma joped (garderoobi)hoidjale. Nüüd hakkasime ringi vaatama, aga mõned klassikaaslased kadusid kiiresti (kuhugi ära). Kati ja mina ei osanud kuhugi minna. Me kõndisime ja vaatasime suvaliselt ringi.

*Mu klassi ja ma läkisime lõunasüüa, siis valmis. Me läkisime “Nisu” bussi peatama. 40 number bussi tuli koht. Me läkisime bussiga. Me läkisime bussist viimas välja. Me läkisime 1A number bussiga. Me olime koht bussi peatama, siis me läkisime “Teeviit”. Raili viiipleb midagi, siis me läkisime ükskõik kohta.*

TÕLGE. Ma käisin koos oma klassiga lõunat söömas ja pärast seda me läksime Nisu bussipeatusesse. Number 40 buss tuli kohe ja me läksime bussi peale. Me läksime viimases peatuses välja (bussist maha) ja sõitsime (edasi) number 1A bussiga. Kui buss peatus, siis me läksime Teeviida messile. Raili viiiples midagi ja siis me läksime (igale poole) ringi vaatama.



Nagu näidetest ilmneb, võib eelkirjeldatud probleeme nii sõna, lause kui ka teksti tasandil leida suuremal või vähemal määral kõikidest esitatud kirjutistest. Tekstides edastatud mõtted on kohati katkendlikud (eriti nooremate klasside ja tagasihoidlikuma keeleoskusega õpilastel), nende väljendamine takerdub suuresti sõnavara piiratuse taha. Nooremad lapsed (vt näide 1) on valdavalt reastanud sõnu lihtsalt üksteise järele ühe pika ahelana, eesti keele normile vastavaid terviklikke lauseid on teksti koostamisel suudetud moodustada vaevaliselt või üldse mitte. Sõnadega on püütud anda edasi tähendusi, kuid samal ajal ei ole suudetud pöörata (piisavalt) tähelepanu sõnavormide ja õpitud ortograafiaareglite kasutamisele. Vanemate klasside õpilastel ei ole lausete liigendamise ja enam tõsisemaid probleeme ning nende edastatud mõtted on üldjuhul mõistetavad, kuigi kohati (eelkõige madalama keeleoskusega õpilastel) on ka lausestusraskusi ja ebaselgelt väljendatud mõtteid. Suur osa lausetest vastab vanemates klassides üldjoontes eesti keele normile. Erinevaid lausemalle on siiski vähe. Valdavalt kasutatakse lihtlauseid (laiendatud lihtlause, koondlause), keeleliselt edukamate õpilaste kirjutistest (vt näide 3, 4) võib leida ka lihtsamaid liitlause tüüpe (põimlause, rindlause). Ülekaalus on konkreetsed tegevusi väljendavad laused (keegi teeb midagi). Kõikides kirjutistes esineb ka grammatilisi eksimusi: vigu tehakse sõnavormide kasutamisel, sõnu on reastatud sageli vastavalt viipekeele lauseehitusele, ära on jäetud lauseliikmeid jne. Eksitakse sidesõnade kasutamisel (vt näide 2b *Onu päevatab aga ta ei viitsi tööta.*), sidendite kasutamine on väga ühekülgne. Liialdatud on sõnadega *ja, siis* (vt näide 1, 4). Tekstides on peamiselt antud edasi vaid sündmuste olulisemaid momente, detailide poolest on aga kirjutised vaesed. Lisaks tuleb tekstide kaudu ilmekalt esile kurtide laste mõtlemise konkreetsus.

Kui võrrelda ühevanuste erineva keeleoskuse tasemega õpilaste sõnavara, võib märgata erinevusi nii selle mahu, mitmekesisuse kui ka omandatuse täpsuse osas. Parema keeleoskusega õpilaste tekstid on sõnavara poolest mõnevõrra rikkamad, kasutatud on rohkem erinevaid omadus- ja tegusõnu, samuti seisundimäärsõnu (vt näide 2, 4: *aktiivselt, rutates, suvaliselt*). Madalama keeleoskusega õpilaste tekstide sõnavara on seevastu kõikides vanuseastmetes vaene, rohkem esineb sõnade häälikulise struktuuri muutusi. Sõnavara piiratuse ja ebatäpsuse tõttu kasutatakse kohati omaloomingulisi ja/või kirjapildilt tundmatuseni moondatud sõnu ning väljendeid, mille tähendus jääks tausta ja/või originaalteksti teadmata lugejale mõistematuks (vt näide 3: *maridsalt, talvutulik*).

Eeltoodud näidete puhul on pildi kasutamine üldjuhul küll laste teksti- ja lauseloomet toetanud, kuid eelneva sõnavaralise tööta (eelkõige madalama keeleoskusega laste puhul) ei pruugi pelgalt pildist kuigi palju abi olla. Pilt võib hoopis raskendada ülesande sooritamist, sest kui omaloomingulise teksti koostamisel on võimalus vabal valikul kasutada vaid enda jaoks tuttavat sõnavara ja lausestust, siis pildil kujutatute edastamine võib eeldada ka kirjutajale tundmatu sõnavara kasutamist. Samalaadne olukord võib tekkida ümberjutustuste puhul. Ümberjutustuse koostamist hõlbustab see, et teksti sisu ja struktuur on ette teada ning lastel on olnud võimalus kirjutamiseks vajaliku sõnavaraga eelnevalt tutvuda. Samas eeldab ümberjutustus teatud kindla sõnavara ja sisu järgmist, mis ei pruugi olla lihtne juhul, kui laps ei ole teksti lõpuni mõistnud või omandanud vastavat sõnavara niisugusel tasemel, et ta

suudaks seda oma kõnes kasutada. Samuti ei pruugi õpilased tulla toime keerukamate grammatiliste vormide ja lausekonstruktsioonide moodustamisega, mida nad tavapäraselt oma kõnes ei kasuta, kuid püüavad originaalteksti eeskujul teha. Tulemust mõjutab kindlasti ka teema ja ülesande valik. Igapäevaeluga seonduvast ja isiklikult kogetud sündmustest (näide 2, 4) on oluliselt lihtsam kirjutada kui näiteks putukate elust (näide 3), mille kohta puuduvad tõenäoliselt varasemad laialdasemad teadmised/kogemused ja ka vastav sõnavara.

Nagu näidetest ilmneb, võib kirjaliku teksti loome olla omandatud küllaltki heal tasemel juba üsna varakult, kuid see võib valmistada tõsisid raskusi veel põhikooli lõpuklassideski. Kuna keele omandamine sõltub paljudest teguritest, on üsna tavapärane, et ühes klassis õppivate laste eesti keele tase võib erineda väga suurel määral. Harvad ei ole ka juhused, kui nii mõnegi noorema klassi või madalama kuulumisjärgiga õpilase keeleoskus võib olla grammatiliselt korrektsem ja ladusam kui vanema klassi või parema kuulumisjärgiga õpilasel. Kõik nimetatud probleemid küll vähenevad vanuse ja õpetuse osakaalu suurenedes järk-järgult, kuid ei kao kunagi päris ära isegi keeleliselt väga hästi arenenud lastel. Ka tõhusa keelelise töö korral jääb enamikul kurtidest osa raskusi püsima veel täiskasvanueaski. Vaid üksikud kurdid suudavad (sõltumata õpetuse metoodikast) eesti keele omandada väga heal tasemel, kuid ka nende puhul ei saa siiski rääkida kuuljatega võrdsest keele valdamise tasemest, sest üsna äratuntav kurtusele iseloomulik keeleline eripära jääb teatud määral püsima nendegi kõnesse.

Lisaks käesolevas peatükis kirjeldatule on tõenäoliselt võimalik leida veelgi kurtide eestikeelses kõnes ilmnevaid iseärasusi, kuid põhjalikumate andmete ja uurimusega (mida teadaolevalt Eesti kurtidega laialdasemalt tehtud ei ole) on neid siinkohal raske täpsemalt välja tuua. Kirjeldatud raskusi ja eksimusi esineb kuulmislangusega laste kõnes suuremal või vähemal määral alati ning nende ületamine on päris keeruline ja aeganõudev protsess.

**Spetsiaalse õpetuseta kurdid lapsed eesti keelt ei omanda, keele õpetamise ja kõne arendamisega tuleb aktiivselt tegeleda kogu õppekasvatustöö käigus.**

Kuna kõikide õpetusmeetodite puhul on (vaatamata mõnevõrra erinevale osakaalule) eesti keel alati kõikide õppeainete õpetamise üheks aluseks, on äärmiselt oluline, et mis tahes aine õpetajad oleksid esmajoones ja sügavuti kursis just kuulmislangusega laste eesti keele osas avalduvate probleemidega ning püüaksid üheskoos leida võimalusi, kuidas neid ületada, leevendada ja ennetada.

### **Suuline kõne**

Kuulmise puudumise ja sellest tuleneva auditiiv-verbaalse keele omandamiskeskuste tõttu ei arene kurdi lapse suuline kõne spontaanselt, kuigi kõneorganid pelgalt kurtuse puhul kahjustatud ei ole. Nagu varem mainitud, lalisevad kõne-eelsel perioodil kuuljatega sarnaselt ka kurdid lapsed, kuid õigeaegse eriõpetuseta kurdi lapse lalin sõnadeks ei arene. Sellised helilised reaktsioonid nagu kisa, kilked, häälega naer/nutt, ebaselged häälightsused jmt siiski säilivad ning saadavad kurte ka täiskasvanueas.

Mida parem on kuulmisjääk ja selle kasutamisoskus ning mida rohkem on lapsega tegeletud, seda paremaid tulemusi on üldjuhul võimalik saavutada ka suulise kõne osas. Verbaalse kõne tase võib indiviiditi siiski väga palju erineda – on kurte, kes suudavad suulise kõne (ja eesti keele) omandada päris edukalt, ning neidki, kelle puhul võib see jääda kõrvalseisjatele mõistetamatuks ka pärast pikaajalist tõhusat kõnearenduslikku tööd. Kurdi kõne raskesti mõistetavus võib olla tingitud nii kõne häälduslikust kui ka grammatilisest ebaselgusest. Hääldus ei pruugi olla selge, esineda võib häälikute ärajätmist, moonutusi, asendamist ja segistamist, mis omakorda on sageli põimunud eesti keele grammatiliste ebatäpsustega (vt eelmine peatükk). Arusaadavust võib mõjutada ka omapärane hääl, mis võib kuuljate omast oluliselt erineda. See võib olla

- nasaalne (nn ninahääl) (näide helilindil)
- väga kõrge (näide helilindil)
- tavapärasest madalam (eelkõige naisterahvaste puhul) (näide helilindil)
- ebastabiilse (kõikuva) kõrgusega
- helitu, sosinale sarnanev
- liiga vaikne või liiga tugev (kuna puudub kuulmiskontrolli võimalus)

(Helilindil kõlanud originaaltekst. *Helen Keller oli maailmakuulus pimekurt ameerika kirjanik ja ühiskonnategelane. Ta sündis 1880. aastal Alabamas. Sündides ei olnud Helen pime ega kurt. 19-kuuselt jäi ta raske haiguse tõttu pimedaks ja kurdiks, pisut hiljem kaotas ka kõnevõime.*)

Samuti ei pruugita osata või olla teadlik vajadusest oma hääletugevust reguleerida ning ka see võib tavapärasest suhtlemist teatud määral takistada (näiteks ei pruugi kurt olla teadlik olemasolevast taustamürast ning seetõttu võib tema kõne jääda tavapärase vaikse häälekasutuse korral kuulajale ebaselgeks isegi juhul, kui muid häälduslikke eksimusi kõnes ei ole).

Kui rääkida suulise kõne oskuse olulisusest, siis ei ole see viipekeelsetele kurtidele endile enamasti primaarne, tähtsust omab see pigem kuuljate ühiskonna ja/või kuuljate lapsevanemate jaoks. Viipekeelsed kurdid tunnevad üldjuhul OMA keele (viipekeele) ja kurtide kultuuri üle uhkust, püüavad seda hoida ja kaitsta ning ei pruugi seetõttu sageli suulise kõne oskust kuigi kõrgelt hinnata (vaatamata sellele, et eesti kirjakeele oskust peetakse üldiselt vajalikuks). Selline suhtumine on teatud mõttes ilmselt tingitud ka faktist, et kurtidel võib olla raske omandada suulist kõnet võõrastele hästi mõistetaval tasemel. Samuti võib vastumeelsus häälikulise kõne omandamise/kasutamise suhtes olla seotud teatud füüsiliste ebameeldivustega, mida on lapsena kogetud häälikuseades kasutatavate mehhaaniliste abivahendite tõttu (näiteks sondid, spaatlid). Viimased on logopeedilises töös küll sageli vältimatud ja ebameeldivad ka kuuljate laste puhul, kuid kurtide negatiivseid tundeid võib võimendada keeleliste oskuste piiratud ja suhtlemistakistusest tulenev teadmatus ja hirm selle ees, mida, miks või kuidas logopeed tema kõnet korrigeerides tegema hakkab. Suulise kõne omandamise motivatsiooni ja kasutamist pärsvivad sageli ka varasemad negatiivsed suhtluskogemused. Kui laps on korduvalt kogenud, et tema kõne ei ole suhtluspartnerile hästi mõistetav, ta ei saavuta suhtluseesmärke ning tajub lisaks ka kõrvalseisjate halvustavat suhtumist (sh naermist,

mis ei pruugi tegelikult üldse väljendada halvakspanu), siis võib laps püüda sageli sarnaseid olukordi vältida, keeldudes suulisest eneseväljendusest. Samuti mõjutavad suulise kõne kasutamist üleüldine suhtlemisjulgeus ja eesti keele oskuse vähesus – ka meie ise kuuljate täiskasvanutena ei söanda ju tõenäoliselt kuigi agaralt vestleda mõnes võõrkeeles, mida me hästi ei valda. See ei tähenda siiski, et ei peaks tegelema suulise kõne arendamisega, sest paljud kurdid on võimelised seda üsna heal tasemel omandama. Ühtlasi avardab verbaalne suhtlemisoskus võimalusi tulla paremini ja iseseisvalt toime kuuljate ühiskonnas.

### **Suulise kõne arendamine**

Nüüdisaja tehnilised abivahendid pakuvad küll varasemaga võrreldes oluliselt tõhusamaid võimalusi toetada kurtide laste suulise kõne arengut, kuid pelgalt abivahendite kasutamine ei muuda lapsi veel kuuljaks ja kõnelejaks – see eeldab intensiivset ja järelpeidevat logopeedilist tööd ning suhtlemist ja kõnearendust nii koolis kui ka kodus.

Mida varem kuulmislangus diagnoositakse ja korrigeeritakse kuulmisabivahenditega ning mida varem hakatakse tegelema eriõpetusega, seda paremaid tulemusi on kuuldetaju ning suulise kõne ja kirjaoskuse arengus üldjuhul võimalik saavutatada. Selleks aga, et saavutada suulise kõne osas paremaid tulemusi, peaks spetsiaalse õpetusega alustama kindlasti **enne lapse 3-aastaseks saamist**.

Suulise kõne õpetamine kurdile lapsele sisaldab järgmisi omavahel põimunud tööloike:

- kõnehingamise ja hääle treening
- häälikulise kõne õpetamine
- kuuldetaju arendamine
- suultlugemisoskuse arendamine
- sõnavara arendamine
- keele grammatilise ehituse kujundamine
- suhtlemisoskuse arendamine

Kõnelisi oskusi saab kõige edukamalt arendada spetsiaalse logopeedilise tööga, kuid ainult logopeedi juures käimisest (isegi iga päev) ei piisa.

**Kõneharjumuse kujundamiseks ja parimate tulemuste saavutamiseks on logopeedi juures õpitud oskusi vaja järjepidevalt kinnistada, rakendada ja arendada ka kodus ning koolis.**

Lapsele tuleb tekitada vajadus suulist kõnet ja häält kasutada ning luua selleks turvalisi võimalusi. Seejuures, mida nooremad on lapsed, seda loomingulisemaid ja mängulisemaid võimalusi tuleks kasutada. Kuna kurtide kultuuris on kõikvõimalikud seltskonnamängud alati tähtsal kohal ka täiskasvanueas, sobib ja mõjub mänguline tegevus üldjuhul üsna motiveerivalt ka vanemate õpilaste puhul, eriti siis, kui see sisaldab teatud võistlusmomenti.

Verbaalse kõne arengu toetamiseks tuleb igapäevases õppetöös luua olukordi, mis eeldavad nii hääle kasutamist, suultlugemist kui ka võimaliku kuulmisjäägi (kuulamise) kasutamist. Nimetatud oskuste arendamiseks võib näiteks

- nõuda häälega lugemist, vastamist või küsimuste esitamist
- pöörata ennast seljaga klassi poole, paluda lastel ükshaaval öelda häälikuid/sõnu/lauseid ning kirjutada tagasisidena kuuldu tahvlile või viibelda/sõrmendada seda
- korraldada suultlugemisvõistlusi nii, et õpilased peavad õpetaja hääleta artikuleeritud häälikuid/sõnu/lauseid ära arvama ja vastuseid ise häälega ütlema, üles kirjutama või vastavate sõnakaartidega sobitama
- paluda lastel ise üksteisele sõnu artikuleerida ja püüda neid suultlugemise teel ära arvata
- artikuleerida hääleta lühikesi korraldusi (nt *Tõuse püsti! Istu! Hüppa! Ava õpik!*) ning paluda lastel tegutseda vastavalt korraldusele
- kasutada võimalusel kuulmisjäägile (kuulamisele) toetuvaid häälikute/sõnade/lausete äraarvamismänge (näiteks varjata oma suu paberilehega või lasta õpilastel sulgeda silmad ning paluda kuulata ja ära arvata, mis hääliku/sõna/lause/korralduse õpetaja ütles) jmt

Kuulamise ja suultlugemise äraarvamismänge võib mängida nii teatud kindla kokkulepitud sõnavara ja teema piires (lihtsam variant) kui ka kindla teemata (keerulisem variant). Ülesande lihtsustamiseks võib sõnade/lausete valik olla ka tahvil kirjalikult ette antud. Harjutuse raskusastet saab samuti reguleerida, suurendades või vähendades äraarvatavate sõnade/lausete hulka ning lisades häälikulise koostise poolest üksteisest erinevaid (lihtsam variant) või sarnaseid (keerulisem variant) sõnu.

Töö käigus tuleb ühtlasi jälgida, et kasutatav sõnavara oleks lastele tuttav ning keeleline materjal vastaks nende teadmiste, oskuste ja võimete tasemele. Lisaks tuleb alati tähelepanu pöörata nii häälduse täpsusele/selgusele kui ka öeldu grammatilisele õigsusele. Viimasega peab siiski olema ettevaatlik, et liigne korrigeerimine ja nõudlikkus lapse kõnelemise motiivatsiooni ja julgust ära ei kaotaks, sest üldjuhul on kurdid selles osas üsna tundlikud. Muuhulgas ei tohi unustada kõnelemise aluseks oleva eesti keele oskuse (sõnavara, grammatika) arendamist, sest selleks, et ise kõnelda või suult lugeda, peab kasutatavat keelt heal tasemel valdama. Eesti keele oskuse arendamisega tuleb süsteemselt tegeleda kogu õppe- ja kasvatustöö käigus. Et olla teadlik, mis oskusi just täpselt ühe või teise lapse puhul tuleks rohkem arendada ning kuidas ja mis tasemel konkreetse lapsega toimida, on vaja head koostööd lapse logopeedi ning eesti keele õpetajaga.

On ilmselge, et suulise kõne oskusel on suur lisaväärtus nii kuuljate inimestega suhtlemisel kui ka iseseisval edukamal toimetulekul ühiskonnas ning selle arendamisega tuleb võimalusel koolis kindlasti tegeleda. Samas ei ole põhjust arvata, et kurdid ei saaks suulise kõneta elus hakkama või oleksid selle võrra kuidagi kuuljatega võrreldes alaväärsemad – edu on võimalik saavutada ka vaid viipekeele ja kirjaliku kõne valdamise kaudu.



## **Lisalugemist**

- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. TÜ Kirjastus.
- Kiigemaa, M. (1988). Kurtide laste hääduse selgus. Diplomitöö. Tartu Riiklik Ülikool.
- Kruška, C. (2005). Logopeediline töö kuulmispuudega lapsega tavakoolis. Eripedagoogika. Kuulmislangus.
- Raidla, U., Rizijs, A. (2007). Kuulmise erivajadusega laste kooliks ettevalmistamine. Eripedagoogika nr 27. Alusharidus.

# **4. KURTIDE LASTE KOGNITIIVNE VÕIMEKUS JA ÜLDISED ÕPITULEMUSED**

**Mõtiskle hetkeks!**

*Mis probleeme ja miks võib kurtus õppimise seisukohast endaga kaasa tuua?*

*Kui leiate raja,  
millel pole ühtki takistust,  
siis ei vii see tõenäoliselt kuhugi.*

F. A. Clark

## **Akadeemilist edukust mõjutavad tegurid**

M. Marcharki ja P. Spenceri (2009) andmetel ei ole leitud tõendeid selle kohta, et kuulmislangus oleks kuidagi seotud või alandaks üldist intelligentsuse taset või kognitiivset võimekust. Küll aga ei vasta tõele, et kurdid mõtlevad, õpivad või käituvad täpselt samamoodi nagu nende kuuljad eakaaslased. Erinevused kuulmislangusega ja nn tavalaste kasvukeskkondades, sotsiaalsetes kogemustes, infotöötlemise viisides, kognitiivsete protsesside kasutamises ja keelelistes oskustes ilmnevad juba koolieelses eas ning need võivad viia väga suurte erinevusteni nii õppimises, teadmiste organiseerimise viisides kui ka omandatavate oskuste tasemes.

**Kurtus ei põhjusta üldise intelligentsuse ja kognitiivse võimekuse langust, küll aga toob endaga kaasa teatud erisusi mõtlemises, õppimises ja käitumises.**

Uurimused on näidanud, et mitteverbaalne kognitiivne potentsiaal on nii kuuljatel kui ka kurtidel lastel sarnane, verbaalse intelligentsuse testides on aga kuulmislangusega laste tulemused märgatavalt madalamad. Kuuljate eakaaslastega võrreldes jäävad madalaks ka üldised õpitulemused kõikides õppeainetes, sest suur osa õppeainetest toetub (sõltumata koolitüübist ja selles kasutatavatest õpetusmeetoditest) ainespetsiifilisele kirjalikule tekstile ning eeldab väga head keeleoskust.

M. Marcharki ja P. Spenceri (2009) andmetel mõjutavad kuulmislangusega laste akadeemilist edukust järgmised tegurid:

- 1) ligipääs nn juhuslikule õppimisele, mille kaudu saavad kuuljad lapsed suure hulga informatsiooni ja taustateadmisi, on häiritud, kuna pole võimalik kuulla (või viipekeeles näha) piisaval hulgal ümbritsevate täiskasvanute ja teiste laste omavahelisi vestlusi;
- 2) puudujäägid sõnavara ja süntaksi tasandil ning keelevahendite kasutamisoskuses raskendavad lugemis- ja kirjutamisoskuse arengut ning see piirab omakorda märgatavalt akadeemilist õppimist;
- 3) takistuseks on vähesed keelelised teadmised ja oskused, mis võimaldaks mõelda õppimisest, reorganiseerida ja jätta meelde infot (metakognitsioon), tuletada puuduvat infot ja teha loogilisi järeldusi verbaalse materjali alusel;
- 4) puuduliku auditiiiv-verbaalse keele oskuse tõttu on õpetajal raske leida õpilastele sobivaid keelelisi vahendeid (ja õppematerjale) erinevate õppeteemade selgitamiseks ning õpilastel on vaja kulutada lisatähelepanu ja energiat, et mõista, mida õpetaja neile keele vahendusel püüab selgitada.

**Suuremaid raskusi õppimisel kogetakse eelkõige auditiiiv-verbaalse keeleoskuse puudulikkuse tõttu**, kuid eripärasid õppimises tingivad näiteks ka erinevused infotöötlemise viisides, mille puhul kurtidel domineerib visuaalne töötlus auditiiivse üle (sellest lähtuvalt tuleks õpetuses alati tagada lastele visuaalne tugi). Samuti on leitud, et visuaalne tähelepanu on normaalse kuulmisega ja kuulmiskahjustusega lastel erinev. Kuulmislangusega inimesed on üldjuhul tundlikud kõikvõimalikule liikumisele perifeerses nägemisväljas, sest nad on sunnitud kõike ümbritsevas keskkonnas toimuvat jälgima võimaluseta (või piiratud võimalusega) toetuda helilistele signaalidele, mis hoiataks ümbruses toimivate muutuste eest – võimalik, et seetõttu peetakse kurte lapsi sageli ka visuaalselt kergesti häiritavateks ja isegi impulsiivseteks (Marchark, Spencer, 2009; Mayberry 2002).

#### **Kurtide õpisooritust raskendab eelkõige**

- **auditiiiv-verbaalse keele oskuse piiratus**
- **halb verbaalne mälu**
- **iseenesliku (spontaanse) õppimise võimaluste vähesus**
- **taustateadmiste puudulikkus**
- **mõtlemisprotsesside konkreetsus ja jäikus**
- **raskused info analüüsimisel, üldistamisel ja ülekandmisel**
- **õpitava vähene seostamine varasemate teadmistega**
- **impulsiivsus**
- **vähene teadlikkus kommunikatsiooni mõistmise ulatusest**

Kognitiivsetest protsessidest kannatavad kuulmislanguse puhul eelkõige verbaalse materjali tajumine, meeldejätmise, mälust ammutamine ja verbaal-loogiline mõtlemine, mitteverbaalse materjali puhul protsessid siiski toimivad.

Kõik **taju** arengutasandid (maht, kiirus, diferentseeritus, mõtestatus) arenevad kurtuse puhul aeglaselt ja on ebatäpsed. Erinevaid taju liike (sh nägemistaju) on vaja aktiveerida ja rikastada (täpsustada), et need jõuaks mõtestatuse tasandile.

Tahtmatu **tähelepanu** maht on kuulmislangusega lastel üldiselt väike, tähelepanu hajub kiiresti, kui tegevus ei ole huvitav või kui ei saa toetuda nägemisele. Tähelepanu ümberlülituvus on aeglane, sageli ei suudeta tähelepanu jaotada erinevate tegevuste vahel, seega on kontsentratsioon madal. Pedagoogidel oleks vaja arendada laste nägemis- ja kompimistaju, äratada ja hoida huvi tegevuse vastu, et ülekaalus oleks tahteline tähelepanu – tahteliselt on tähelepanu maht suurem ning püsivus ja ümberlülituvus paranevad. Huvitava tegevuse piires on ka kontsentratsioon hea.

**Mälu** puhul on iseloomulikuks omandamise suhteline aeglus ning raskepärasus (laps vaatab ja vaatab, aga meelde ei jää), kuna ta ei leia omandatavast materjalist piisavalt seoseid. Meenutamine on sageli ebaproduktiivne, ilmneb mälu vähene käepärasus. Paremini meenutatakse seda, mis on omandatud nägemistaju baasil, sõnalise materjali meeldejätmine ja reprodutseerimine on äärmiselt raske (sest sõnaline materjal ei ole piisavalt tuttav). Meenutamine on tugevasti sõltuvuses ka õpimotivatsioonist. Unustatakse palju, sest nõrgemalt on arenenud tahteline omandamine ning õppematerjalist ei saada täielikult aru. Kuulmislangusega lastel on suur kordamise vajadus, sageli tuleb juba selgitatud reegleid või seoseid uuesti selgitada. On leitud (Marchark, 2009), et viipekeelsete kurtide laste mälu maht on nii kuuljate eakaaslaste kui ka oraalsete kurtidega võrreldes väiksem. See tuleneb sellest, et viiped hõivavad töömälu mahust rohkem ruumi kui sõnaline materjal. Seetõttu esineb viipekeelsetel kurtidel lastel raskusi ka mehaaniliste mäluülesannete sooritamisel (näiteks mingite jadade meespidamisel) (Marchark, Spencer, 2009).

Kurdi lapse **mõttetegevuse** tase sõltub sellest, kuivõrd hakkab laps valdama kõnet (viipekõnet või suulist kõnet) – mida varem ja paremal tasemel on omandatud kõne, seda paremini on arenenud ka mõtlemine. Iseloomulikuks on siiski mõtlemisprotsesside konkreetne ja jäikus ning raskused informatsiooni analüüsimist, üldistamist ja ülekandmist nõudvate ülesannete lahendamisel. Mõtlemisoperatsioonidest areneb paremini analüüs (paremini suudetakse tuua välja erisusi väliste tunnuste järgi), kuid mida halvemini on arenenud kõne, seda ebatäpsemaks ja kitsapiiriliseks jääb ka analüüs. Analüüsi puhul tuleb sageli ette liigset kiirustamist, see on liiga konkreetne.

Kurte lapsi iseloomustavad veel impulsiivsus ja kaalutlemata tegutsemine probleemülesannete lahendamisel. Samuti on täheldatud vähest kriitilisust enda kommunikatsiooni mõistmise või mittemõistmise ulatuse kohta (ei osata hinnata, kas või kuivõrd on kommunikatsiooni mõistetud). Ei ole siiski täpselt teada, kui suurel määral on nimetatud eripärad tingitud erinevustest sensoorses infotöötlemises, keeleoskuses või üldises omavahelise suhtluse kogemuses – see vajab veel põhjalikumalt uurimist (Marchark, Spencer, 2009).

## Matemaatika omandamine

Viimase 50 aasta uurimused on selgelt näidanud, et matemaatiliste oskuste omandamisel ilmneb kuulmislangusega lastel palju takistusi ning üldjuhul ei suuda nad kuuljate eakaaslastega võrdselt teadmiste taset saavutada. Seejuures ei ole algklassides erinevused nii teravad – need ilmnevad enamasti kooli keskastme klassides ning kasvavad (tekstülesannete osakaalu ning õppematerjali mahu ja keerukusastme tõusu tõttu) vanuse suurenedes. Näiteks on leitud, et

**Matemaatilistes testides on kurtide laste tase kuuljatega võrreldes enamasti madalam (eriti vanuse kasvades), kuid nad võivad saavutada ka kuuljatega võrdseid või kõrgemaidki tulemusi.**

10-aastaste kurtide õpilaste mahajäämus matemaatikas on kuuljatest eakaaslastest ligikaudu 2 aastat, kuid 15-aastaste puhul on vahe juba oluliselt suurem – keskmised tulemused selles vanuses on võr-

reldavad 10–11-aastaste kuuljate laste tulemustega, koolilõpetajate matemaatilised oskused jäävad aga ~ 12–13-aastaste kuuljate laste tasemele ja seda isegi pelgalt arvutusoskuse osas. Märkatavat mahajäämust on näidanud ka erinevatel aegadel USA-s ja Suurbritannias tehtud uurimused, millest on ilmnenu, et kuulmiskahjustusega 8–18-aastased õpilased suudavad standardiseeritud matemaatika- ja probleemülesannete lahendamise testides tavapäraselt saavutada vaid 80% kuuljate õpilaste keskmise taseme tulemustest ning ligikaudu pool kurtidest lastest on võimelised saavutama võrdväärseid tulemusi vaid kuuljate laste kõige nõrgema ehk riskirühma (15% õpilastest) tulemustega. Vaatamata sellele, et matemaatikas on kuulmiskahjustusega laste tulemused mõnevõrra kõrgemad kui lugemisoskuse osas, on üldiselt vastavad näitajad oluliselt madalamad kui eakaaslastel. Kirjeldatud madalad saavutused ei ole iseloomulikud siiski kõigile õpilastele – ligikaudu 15% neist suudab omandada matemaatikat ka kuuljate eakaaslastega võrdsel või sellest kõrgemalgi tasemel. Viimane tähelepanek pakub uurijatele huvi eelkõige seetõttu, et leida tegureid, mis niisugusel tasemel sooritust toetavad (Marchark, Spencer, 2009; Nunes, 2004).

Veel senini ei ole leitud lõplikke vastuseid küsimustele, millest kuulmislangusega laste matemaatika omandamise raskused ikkagi tekivad ning mis muudaks matemaatika õppimise ja õpetamise kurtidele lastele nauditavamaks ja edukamaks. Uurimistulemused on näidanud, et kurtus iseenesest ei põhjusta matemaatika omandamise raskusi, kuna teatud hulk kurte õpilasi on võimelised saavutama matemaatikas ka häid ja väga häid tulemusi. Samuti puudub seos (või on see väga nõrk) kuulmislanguse raskusastme ja põhjuste ning matemaatiliste saavutuste vahel. On teada, et kurtide laste tulemused mitteverbaalsetes intelligentsustestides ei jää kuuljate laste normidest allapoole. Mitteverbaalsete testide tulemused on aga teatavasti tugevas korrelatsioonis matemaatika õppimisega (Nunes, 2004). Eri uurijad on püüdnud välja selgitada madalate matemaatiliste oskuste põhjuseid, kuid täit selgust ja üksmeelt selles osas senini veel ei ole.

Arvatakse, et mahajäämus nii matemaatika kui ka loodusainete omandamisel on seotud eelkõige järgmiste põhjustega:

- 1) varaste kogemuste defitsiit matemaatiliste mõistete ja praktiliste probleemülesannete lahendamise osas;



- 2) mahajäämus kõne ja keele arengus;
- 3) kuulmislangusega ja kuuljate laste erinevused sensoorse ja keelelise materjali töötlemisel;
- 4) ebapiisav ligipääs informatsioonile (keeleoskuse piiratus tõttu);
- 5) vähene võimalus õppida nn juhuslikult kõrvalolijate vestlusi jälgides;
- 6) piiratud ainealase sõnavara (terminoloogia) mõistmine;
- 7) võimetus kasutada nägemist samal ajal nii (ükskõik kas viibeldud või kõneldud) vestluse / õpetaja selgituste kui ka visuaalse õppematerjali jälgimiseks ning tegevuste sooritamiseks;
- 8) õpetajate kutseoskuste ja praktika vähesus, õpetamismetoodika puudulikkus;
- 9) kasutatavate viibete ühtlustamatus ning viipekeelsete vastete puudumine paljudele teaduslikele mõistetele (Marchark, Spencer, 2009; Moores, Martin, 2006).

Kuigi matemaatikas on kurtidel lastel eelkõige raske just tekstülesandeid lahendada, on uurimused näidanud, et mahajäämust on ka elementaarses arvutusoskuses. Lihtsaid arvutusvigu kaldutakse tegema isegi juhul, kui ülesande lahenduskäik on iseenesest õige – selle põhjuseks peetakse ebapiisavat võimet tähelepanu fokuseeritult probleemi lahendamisel hoida. Samas on edukaks matemaatiliste probleemide lahendamiseks eelkõige vaja just automatiseerunud elementaarset arvutusoskust ja teadmisi arvu mõistest, mis omakorda baseerub kujutlusel hulkadest. Kurtidel lastel on nimetatud oskuste praktiseerimiseks oluliselt vähem võimalusi, sellepärast on takistatud ka nende oskuste automatiseerumisprotsess. Halvemas olukorras on seejuures kuuljate vanemate kurtidid lapsed, sest nende vanemad ei oska enamasti lapse varases eas veel nii palju viipekeelt, et lapsega vabalt suhelda. Seetõttu ei ole niisugustel lastel tavaliselt kuigi palju võimalusi nn juhuslike kogemuste saamiseks nii matemaatiliste kui ka keeleliste sümbolitega (Marchark, Spencer, 2009).

Ülesannete lahendamisel lisanduvad suured raskused veel siis, kui on vaja mingit infoühikut meeles pidada samal ajal, kui peab sooritama mõnda muud operatsiooni (näiteks arvutama). Raskusi tuleb ette infoühikute spontaanse ühendamise ja järjestamisega, sest õpitavat seostatakse varasemate teadmiste ja kogemustega kuuljatest eakaaslastest oluliselt vähemal määral. Harvad ei ole ka juhud, kui on õpitud selgeks küll tehetele vastuste leidmine, kuid saadud tulemusi probleemilahenduses kasutada ei osata. Huvitav on ilmselt seegi, et kuuljad õpilased on üldjuhul edukamad matemaatiliste probleemide lahendamisel kasutatavate visuaalsete abivahenditegi (joonised, skeemid) produtseerimisel/kasutamisel, kuigi kurtide laste visuaalsust arvestades võiks kurtidelt justkui eeldada selles osas oluliselt paremaid tulemusi. Lisaks on uurijad täheldanud motivatsiooniprobleeme ja vähest enesekindlust, mis omakorda toob kaasa ülesannete lahendamise katkestamist ning loobumist juba väiksemategi takistuste ilmnemisel (Marchark, Spencer, 2009; Nunes, 2004). Ka ei olda sageli motiveeritud kirjutatut kontrollima.

Matemaatika õppimisel põhjustab probleeme ka piiratud keeleoskus, kuigi sageli arvatakse, et matemaatika ja keeleoskuse vahel ei ole palju seoseid. Keeleoskuse tase on kriitilise tähtsusega kogu õppeprotsessis, samuti nõuab paljude (kui mitte enamiku) matemaatiliste problee-

mide lahendamine lingvistilise konteksti mõistmist. Puudujäägid keele/kõne arengus takistavad paratamatult ainespetsiifilise sõnavara omandamist ja võimet mõista tekstülesandeid. Tekstülesanne kui spetsiifiline tekst põhjustab mõistmisprobleeme ka kuuljatele lastele, kuid kurtidele on sellistest ülesannetest arusaamine vähese keelelise kompetentsuse tõttu eriti keeruline. Kurt laps ei suuda tekstülesandele iseloomuliku kokkusurutud ja sündmusi terviklikult mittekajastava teksti baasil ise infot tuletada. Lisaks kannatab (üldiste teadmiste/kogemuste piiratuse tõttu) oskus siduda tekstis esitatud infot varasemate kogemustega (ehk luua ettekujutus ülesandes kirjeldatud olukorrast). Kerge ei ole ka leida seoseid andmete ja andmete ning ülesandes esitatud küsimuse vahel.

Matemaatilise mõtlemise ja probleemi lahendamise oskuste kujundamiseks on oluline rikastada laste teadmisi/kogemusi igapäevaeluga seonduva osas ning tutvustada kõikvõimalikke probleemolukordade lahendamist eeldavaid tekstülesandeid juba väga varasest vanusest alates. Seejuures ei ole määrava tähtsusega, millist keelt (auditiiv-verbaalne keel või viipekeel) suhtlemiseks kasutatakse. Määrav on see, et laps saab n-ö matemaatilisest situatsioonist aru, kujutab seda ette ja õpib matemaatilist probleemi täiskasvanu toel lahendama.

M. Marcharki ja P. Spenceri (2009) andmetel on keele ja matemaatiliste oskuste omavaheliste seoste kohta leitud veel, et morfoloogiliste teadmiste (s.o teadmised sõna väikseimatest tähenduslikest üksustest) ja üldise lugemisoskuse taseme põhjal on üsna hästi ennustatavad ka teatud matemaatilised oskused. Matemaatikaga toimetulekuks vajaliku spetsiifilise sõnavaraga suudetakse manipuleerida ja seda omandada oluliselt lihtsamalt siis, kui õpilaste morfoloogilised teadmised ja oskused on pidevalt rakenduses ning automatiseerunud (nt *kümnendik*, *kümmeline* – terminite mõistmiseks peab suutma eristada sõna osasid, nagu tüvi ja tunnused, ja mõistma nende tähendusi). Seega on keel ja matemaatika omavahel oluliselt suuremas sõltuvuses, kui seda tavapäraselt arvatakse, ning seda teadmist tuleks arvestada ka õppetöös.

Matemaatiliste oskuste arendamisega paralleelselt on vaja parandada ka laste arusaamist matemaatilisest tekstist. Erilist tähelepanu tuleb seejuures pöörata tekstülesannete kui spetsiifiliste tekstide käsitlemisele.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kurtide laste nõrgad tulemused matemaatikas ei ole kindlasti paratamatud, kuid risk raskuste tekkimiseks on selgelt olemas. Riski vähendamiseks on oluline analüüsida laste vigu ja raskusi, püüda mõista nende tekkepõhjust ning leida võimalusi, kuidas raskusi ületada. Seejuures tuleks kõnealusesse probleemi suhtuda äärmise tõsidusega,

sest raskused nii matemaatikas kui ka kirjaoskuses mõjutavad omakorda teadmiste ja oskuste omandamist kõikides teistes õppeainetes.

Tähtis on mõista eesti keele oskuse piiratusest tulenevaid kitsaskohti ning nende olulisust kogu õpetusprotsessis tervikuna. Eesti keele oskuse arendamisega tuleb süstemaatiliselt tegelda nii keeleõpetuse ja kõnearendustundide kui ka kõikide ainetundide ja kogu muu õppekasvatustöö käigus.

Kurtidele lastele matemaatika õpetamisel on lisaks kasulik tunda matemaatika õpetamise põhimõtteid õpiraskustega lastele, mille kohta võib informatsiooni leida järgmistest allikatest:

- Eripedagoogika nr 32. Matemaatika 1–2 osa. (2009). Eesti Eripedagoogide Liit.
- Kaljuvere, K. (2007). Peastarvutamist toetavad mängud kui matemaatilise mõtlemise arendajad. Eripedagoogika nr 28. Parandusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Karlep, K. (1998). Tekstülesannete mõistmise psühholingvistiline aspekt. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu Ülikool.
- Maila, M. (2005). Tegevused, mis võimaldavad matemaatika õppimist. Haridus nr 8.
- Neare, V. (1998). Tekstülesannete lahendamine algoritmide abil. Eripedagoogika: Matemaatika. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Plado, K; Kuusk, R. (2000). Tekstülesande mõistmise probleeme. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel – 2. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Plado, K. (1998). Tekstülesanne kui tekst. Eripedagoogika: teooriast praktikasse. Matemaatika. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Viitar, E. (1996). Matemaatiliste elementaarioskuste omandamisraskused. Töid eripedagoogikast XIV.

#### Ühtlasi on soovitatav lugeda

- Jaaniste, T. (2007). Taju arendamises töövõtteid. (2007). Eripedagoogika nr 28. Parandusõpe. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Kikas, E. (2005). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leemet, J. (2007). Tähelepanu arendamise töövõtted. Eripedagoogika nr 28. Parandusõpe. 4. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Strebeleva, J. (2010). Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu. <http://www.hev.edu.ee>
- Strebeleva, J. (2010). Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu. <http://www.hev.edu.ee>
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. Haridus nr 1.
- Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (2010). Toimetanud E. Kikas. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

## 5. KURTUSEST TULENEVATE ISEÄRASUSTE ARVESTAMINE ÕPPETÖÖS

*Vaata hetkeks endasse ja mõtiskle!*

- ❖ *Mis tüüpi raskusi võib kurtus õpetamise seisukohast kaasa tuua ning kuidas saaks neid ületada?*
- ❖ *Millele ja miks tuleks viipekeelsete kurtide laste õpetamisel Sinu arvates kõige enam tähelepanu pöörata?*
- ❖ *Mis on Sinu jaoks kurtide laste õpetamise juures kõige suuremaks väljakutseks?*

*Õpitud jääb meile meelde ainult see,  
mida me praktiliselt kasutame või harjutame.*

J. W. Goethe

Arvestades õpetuse spetsiifikat, võiks ja peaks ideaaljuhul kurtide laste õpetamise ja arendamisega tegelema vastava ettevalmistuse saanud eripedagoogid ehk surdopedagoogid, kuid paraku surdopedagooge Eestis ei koolitata. Samuti napib teemast huvitatud eripedagooge, kellel on olemas hea baas üldiste erimetoodiliste teadmiste ja oskuste pagasina, et spetsialiseeruda kuulmislangusega laste õpetamisele. Sellisest olukorrast tingituna töötab koolides (sh erikoolides) üsna suur hulk tavapedagooge, kellel ei ole kurtide laste ja nende õpetamise erimetoodikaga varasemat kokkupuudet. Seetõttu seistakse tihti silmitsi mitmesuguste raskustega igapäevases õppetöös. Vastavate teadmiste puudumise tõttu ei pruugi õpetajad teadvustadagi, et nende õpetus on lastele sobimatu ja üle jõu käiv, sest enamasti ei oska õpilased ise õpetajate tegevust adekvaatselt hinnata ning kuna väliselt nähtavaid füüsilisi iseärasusi kuulmislangusega ei kaasne, võidakse selle olemasolu õpetusprotsessis sageli sootuks ära unustada.

Teadmatus võib omakorda kaasa tuua eksiarvamusi ja muutusi õpetajate hoiakutes ning käitumises. Üheks levinumaks nende seas on ehk see, et laste õpitulemuste üldist madalat taset kaldutakse ekslikult seostatama väidetava kurtusest tingitud madala vaimse võimekuse ja motivatsiooni puudumisega. Sellest tulenevalt ei peeta kõige õppeprogrammis ettenähtu õpetamist kurtidele lastele võimalikuks ega vajalikukski ning neile kaldutakse tegema mööndusi (nii nõudmistes kui ka hindamises), mis ei ole tegelikkuses õigustatud. Õppeedukus sõltub kahtlemata paljuski õpilaste individuaalsest ja kuulmislangusest tulenevast (eelkõige keelise arengu) eripärast, kuid kindlasti mitte ainult ja mitte siis, kui õpilaste maksimaalne potentsiaal ei ole sobivat õpikeskkonda tagades ära kasutatud. Sobiva õpikeskkonna loomise korral ei sea ainuüksi kurtus üldjuhul õpetuse sisu keerukusele piiranguid.

Teine äärmuslik ja üsna levinud eksiarvamus on see, et *kurdid lapsed on samasugused nagu kuuljadki, aga nad lihtsalt ei kuule*. Kurte püütakse õpetada sarnaselt kuuljate lastega, teadvustamata, et nad on nii keelelise arengu, füüsiliste piirangute, vajaduste, õpistrateegiate kui ka taustateadmiste poolest suuresti erinevad ning vajavad oma täispotentsiaali saavutamiseks ka erinevat lähenemist.

Võimalike eksiarvamuste ja õppetööga seonduvate raskuste vältimiseks, õpilaste maksimaalse potentsiaali ärakasutamiseks ning arengu tagamiseks on esmatähtis mõista ja väärtustada erialaspetsiifiliste teadmiste vajalikkust ning olla huvitatud ennast selles vallas mitmekülgsest arendamisest. Mida rohkem on teadmisi, seda tõenäolisemalt osatakse teha erinevates olukordades õigemaid valikuid, arvestada kuulmislangusest tuleneva eripäraga, luua soodsat, haridusele parimat ligipääsu võimaldavat ja motiveerivat õpikeskkonda ning saavutada selle kaudu paremaid tulemusi nii õpetamise kui ka õppimise seisukohast vaadatuna. Seejuures võib isegi juba üsna lihtsate ja igapäevaste jõukohaste põhitõdede järgimine õpilaste õpisooritust ja õpetamise kvaliteeti märgatavalt parandada.

### **Informatsiooni kogumine**

Et mõista paremini kuulmislangusega lapsi, olla teadlik, millest võivad olla tingitud õpetamise/õppimisega seonduvad probleemid, osata õpetuse käigus tekkida võivaid raskusi ennetada või ületada ning olla teadlik sobivatest õpetusviisidest, peaks esmalt põhjalikult tutvuma erialase informatsiooniga nii kirjanduse kui ka kõikvõimalike muude allikate (spetsialistid, kogenumad kolleegid, koolitused, videomaterjalid jne) kaudu.

#### **Enne õpetama asumist**

- Tutvu põhjalikult kuulmislanguse olemuse ja sellega kaasneva eripäraga sõltuvalt kahjustuse raskusastmest, et suudaksid oma õpilasi mõista, nendega sobival viisil suhelda ning neile asjakohast tuge pakkuda.
- Tee endale selgeks erinevate kuulmisabivahendite nimetused, kasutusvõimalused ja tööpõhimõtted, et oskaksid aidata neid õpilastel kasutada ning arvestada abivahendite võimalike kasutustingimuste ja -piirangutega.
- Tee kindlaks, missugune on sinu klassi õpilaste kuulmisjäak ning kes ja missuguseid kuulmisabivahendeid kasutavad, et saaksid kasutada ära õpilaste maksimaalseid õppetöös osalemise võimalusi.
- Tutvu õpilaste suhtlemisviiside ja -vahenditega (viipekeeled ja eesti keele valdamise tase, suulise kõne tase) ning püüa sellest lähtuvalt leida üksteisele parimat mõistmist kindlustav omavaheline kommunikatsiooniviis.
- Vii ennast kurssi eri- ja surdopedagoogika põhitõdede ning erikoolis töötades ka konkreetses koolis kasutatavate õpetusmeetoditega, et hõlbustada ja tõhustada nii õpetamist kui ka õppimist.
- Tutvu viipekeeletoetuste kasutamise võimalustega, töö ja ülesannetega – see loob aluse tõhusamaks ja hästi toimivaks omavaheliseks koostööks.



Erialast infot võib leida näiteks käesoleva raamatu soovitusliku ja kasutatud kirjanduse loeteludest, samuti kuulmislangusega inimestega tegelevate organisatsioonide/asutuste (nt Eesti Kurtide Liit, Eesti Vaegkuuljate Liit, Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liit, Implantaadilaste Selts, Tallinna Heleni Kool, Tartu Hiie Kool, Eesti Viipekeelee Tõlkide Ühing, Tartu Ülikooli Kõrvakliinik) veebilehtedelt. Lisaks spetsiifilisele kuulmislangusega seonduvale infole on kasulik täiendada oma teadmisi ka hariduslike erivajadustega laste problemaatika ja õpetamise osas üldiselt ning viia ennast kurssi eripedagoogika üldiste arusaamade ja õpetusmetoodikaga. Lisaks vastavatele kursustele on siinkohal väärtuslikuks infoallikaks näiteks perioodiliselt ilmuv artiklite kogumik “Eripedagoogika”.

### Soodsa õpikeskkonna loomine

Õppetöö korraldamisel tuleks keskenduda sellele, et kuigi kurt laps ei kuule, ta näeb ning toetub kogu oma tegevuses eelkõige just visuaalsele infole. Lehtovirta (1996) ja Erting (1992) rõhutavad, et nägemise kaudu saavad kurdid lapsed ligipääsu nii maailmale, keelele kui ka õpetamisele, ja see teadmine peaks olema põhiliseks aluseks ka õpetamisel. On tarvis mõista, et kurdid vajavad arenemiseks visuaalset keskkonda ning neile tuleb pakkuda selleks võimalusi.

**Õpetaja ülesandeks on luua õpilaste erivajadusi arvestav õppimiskeskond, mis võimaldab infole ligipääsu, ning mitte eeldada suhtlemist ja õppimist viisidel, mis on lastele füsioloogiliselt võimatud.**

Selleks et luua soodsamad tingimused õppetöös osalemiseks ning tagada info jõudmine õpilasteni, tuleks pidada silmas alljärgnevalt esitatud soovitusi.

- Kui klassis on kuulmisabivahendeid kasutavaid õpilasi, kindlusta õpilastele võimalikult soodne keskkond nende kasutamiseks (kõrvalda kõikvõimalik taustamüra, räägi selge kõlava häälega, kasuta FM-süsteemi, kontrolli abivahendite töökorras olekut, väldi mitme inimese korraga kõnelemist).
- Selleks et õpilased saaksid takistusteta jälgida kogu klassiruumis toimuvat, on soovitatav paigutada nad klassi istuma poolkaares – nii on neil vajadusel võimalus näha nii õpetajat ja klassi ees toimuvat kui ka kaasõpilasi (see on vajalik nii viipekeelse kui ka oraalse õpetuse puhul, sest kuulmislanguse korral on alati oluline jälgida kaasvestleja nägu/suud, et kindlustada maksimaalne info kättesaamine).
- Ole kogu aeg kõigile õpilastele hästi nähtav
  - kindlusta piisava valgustuse olemasolu ja väldi selle peegeldumist ning paistmist selja tagant (sh aknast tulev valgus), sest see piirab oluliselt Sinu nähtavust

- edasta klassile suunatud infot alati klassi eest (mitte klassiruumis ringi jalutades, küljelt, pinkide vahelt, laste selja tagant või mõne õpilase laua eest), et kõigil õpilastel oleks võimalik õpetajat (eelkõige tema nägu ja suud) hästi näha
  - hoiä õpilastega piisavat distantsi (sest liiga kaugelt või liiga lähedalt on raske visuaalset informatsiooni vastu võtta)
  - grafo/dataprojektori/dokumendikaamera kasutamisel jälgi, et sellest tulev valgus koos edastatava visuaalse infoga ei langeks Sinu peale – see raskendab õpetaja kõne/näo jälgimist ja väsitab silmi
  - kui vajad slaidide või videomaterjali näitamiseks üldvalgustuse väljalülitamist, ära jaga selgitusi enne, kui oled valgustuse taas sisse lülitanud (sest hämaras ruumis on väga keeruline ja pingutav eristada nii näoilmeid, suu liikumist kui ka viiplemist)
  - väldi (visuaalsete ärritajate vähendamiseks) kirjut riietust
- Enne sõnumi/töökorralduste edastamist ole veendunud, et õpilaste tähelepanu on suunatud õpetajale, sest vastasel juhul ei jõua sinu sõnum õpilasteni. Tähelepanu saavutamiseks võib kasutada mõnda visuaalselt või kehaga tajutavat stiimulit (nt valgustuse hetkeline sisse-välja lülitamine, käega lehvitamine, jalaga tugevalt vastu maad löömine, õpilaste lauale või õlale patsutamine). Enne põhisõnumi edastamist on ühtlasi soovitatav kasutada eelkorraldusi (nt *Vaata siia! Pane tähele!*).
  - Õpilastega kõnevoore vahetades kindlusta, et kogu klassile oleks selge, kes kõnelema/viiplema hakkab, ning suuna kaasõpilasi vajadusel kõnelejat jälgima (vastasel juhul läheb kõneleja edastatav informatsioon õpilaste jaoks suure tõenäosusega kaduma). Kõneleja tähistamiseks on kõige hõlpsam kasutada osutamist, lähtuvalt olukorrast ja suhtlusviisidest võib kasutada ka kõneleja nime ütlemist või viiplemist (sobib pigem siis, kui õpetaja ise annab kellelegi kõnejärje).
  - Sõltuvalt kooli õpetussuunast ja õpilaste võimetest kasuta õpilastega suhtlemiseks nii kõnelemist, suultlugemist, viiplemist, sõrmenamist kui ka kirjutamist ning julgusta õpilasi aktiivselt kõiges tunnis toimivas osalema ka siis, kui kasutad õpetamisel viipekeeletõlki. Sobivaimad info edastamise viisid vali eelkõige lähtuvalt konkreetsest lasterühmast ja ülesande eesmärgist, kuid ära unusta arendamast laste oskusi ka kõikidel muudel viisidel. Kui tegemist on suurema kuulmisjäägiga õpilastega, leia ühtlasi võimalusi, kuidas kuulamisostkust ära kasutada ja arendada.

**Õpilaste ebaõiged vastused, teadmatus või tähelepanematus võivad sageli olla tingitud füüsilistest takistustest (nt piiratud nähtavusest) info vastuvõtmisel.**



### Info vastuvõtmise kindlustamine

Kui füüsilised tingimused info vastuvõtmiseks on loodud, tuleks järgmise sammuna põhjalikult läbi mõelda, kuidas edastada õpilastele sõnumeid nii, et kindlustada nende mõistmine. Läbi peaks mõtlema, kuidas oma mõtteid edastada ning mis kommunikatsiooniviisi kasutada.

#### Suulise kõne kasutamisel

- kõnele õpilasele otsa vaadates
- räägi loomulikult ja selgelt (suu liigutamine ebaloomulikult ilmekalt ei ole vajalik ning pigem raskendab mõistmist)
- räägi rahulikus tempos, ära kiirusta ega kõnele liiga aeglaselt
- kasuta normaalse tugevusega häält (ei ole vaja karjuda)
- kindlusta oma näo hea nähtavus – jälgi, et valgustus ei paistaks selja tagant ega peegeldaks õpilasele silma ja et juuksed, vuntsid/habe, sall vmt ei varjaks nägu
- ole oma mõtete väljendamisel selge ja konkreetne
- kõne maht olgu piiratud ja laused/mõtted selgelt piiritletud, väldi ülevoolavat (liiast) kõnet ja pikki lohisevaid lauseid
- väldi parasiitsõnade ja infot mitte kandvate nn tühisõnade (nt *eks ole*, ... *no vaadake* ..., ... *olge palun nii kenad* ...) sõnade/väljendite kasutamist
- väldi ootamatut jututeema vahetumist
- kõne keerukus arvestagu kuulaja vanust ja keeletaset – kasuta konkreetsele lastegrupile mõistetavat sõnavara ja lausekonstruktsioone
- ole oma väljenduses ilmekas – kasuta julgelt miimikat, žeste ja kehakeelt, sest need aitavad alati sõnumit paremini mõista
- kui õpilane ei mõista öeldut, püüa oma lauseid ümber sõnastada

Suulise kõne tajumisel toetuvad paljud kurtid lapsed suultlugemisoskusele. See on suureks abiks informatsiooni (sh ka viipekeelse informatsiooni) paremal mõistmisel ning selle treenimisele tuleb õpetajatel kindlasti tähelepanu pöörata ka ainetundides. Samas tuleb mõista, et enamikul kurtidest lastest on ainult suultlugemise teel väga raske suhelda. Põhjuseks on see, et paljude häälikute puhul paistavad hääldusliigutused väliselt üsna sarnased ning mitut häälikut pole visuaalselt üldse võimalik suu/huulte liikumise järgi tajuda (nt *k*, *h*). On tehtud kindlaks, et osavaimad hea kuulmisega suultlugejad suudavad suu/huulte liikumise järgi üldjuhul mõista vaid ligikaudu 25% edastatud informatsioonist, keskmine kurtide suultlugemise kaudu saadud informatsiooni hulk jääb aga 5% piiresse. Suultlugemisoskusele avaldab seejuures olulist mõju auditiiv-verbaalse keele oskuse tase, see tähendab, et mida parem on keeleoskus, seda suurema tõenäosusega suudetakse mõista informatsiooni ka suultlugemise teel. Suult lugedes saab tajuda vaid tuttavaid keelevahendeid (sõnu, lausemalle). Seega tuleks suultlugemist pigem käsitleda ühe võimaliku suhtlemise hõlbustamise abivahendina muude suhtlusviiside kõrval, mitte kui omaette suhtlusviisi.

Kurtide õpilastega parema kontakti saavutamiseks, õpetuseks soodsama pinnase loomiseks ning kõikide info edastamise võimaluste ärakasutamiseks on hädavajalik õppida selgeks vähemalt elementaartasemel viipekeel ning püüda seda kasutada (lähtuvalt kooli õpetussuundadest) nii palju kui võimalik. Kuna kurtidele on viipekeel

väga tähtis osa nende kultuurist, aitab viipekeele õppimine ja kasutamine ühtlasi kaasa klassi üldise positiivse meelestatuse kujunemisele, samuti aitab selle tundmine paremini mõista õpilaste mõttemaailma ning saada aru, millist laadi eksimused võivad eesti keele mõistmisel ning kasutamisel tekkida.

#### **Viipekeeleoskus aitab õpetajal**

- saada õpilastega paremat kontakti
- luua positiivset õhkkonda
- mõista õpilaste mõttemaailma
- aimata ette õppimisega seotud raskusi
- kindlustada õppematerjali mõistmist

Ka viipekeelt kasutades tuleb kindlasti jälgida, et

- viiplemise tempo on mõõdukas
- viiplemist saadab sõnade artikuleerimine ja asjakohane miimika
- edastatavad mõtted on selged, konkreetsed ja üksteisest eristatavad
- kõne maht on piiratud (vastasel juhul ei suuda õpilased seda enam jälgida ega olulist ebaolulisest eristada)
- kõne keerukus on vastavuses õpilaste keeleoskuse ja arengutasemega

Praktilise viipekeele omandamiseks on võimalusel soovitatav läbida vastavad keelekursused, abi saab ka vabakasutuses olevatest veebisõnastikest (nt [spreadthesign.com](http://spreadthesign.com)). Mõningad esmased koolitemaatikaga seonduvad viiped on võimalik selgeks õppida käesoleva raamatu lõpus esitatud temaatilisest sõnaraamatust. Paberil või CD-na on eesti viipekeele õppimiseks ilmunud järgmised materjalid:

- Kivisild, K., Toom, R. (1990). Eesti kristlikud viiped. Stockholm – Tartu.
- Tallinna Kurtide Kool. (2003). Loodusõpetuse sõnastik. Jussikese seitse sõpra. Tallinn.
- Toom, R. (1988). Kõnelevad Käed. Eesti viipekeeles sõnastik. Tallinn: Tartu Ülikool, ENSV Kurtide Ühing.
- Toom, R. (1990). Abimaterjale eesti viipekeeles omandamiseks. Tartu Ülikool, Eesti Kurtide Ühing. Tartu.
- Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liit. (2008). E-viiped: maailm ja Eesti. Tallinn: Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liit.

### Info edastamine viipekeeletõlgi abil

Kui õppetöös on vaja kasutada viipekeeletõlki, ei tohi unustada, et tõlgi olemasolu ei taga veel kuuljatega võrdset juurdepääsu infole. Tõlk on vaid õpetaja edastatava info vahendaja, mitte “infopank”, teksti lihtsustaja, uute mõistete selgitaja, abiõpetaja, kasvataja. Õpetaja (mitte tõlgi) kohus on selgitada teemat sel viisil ja nii kaua, kuni õpilane aru saab. Ka tõlgi kasutamise korral tuleb järgida eelnimetatud soovitusi nii mõtete ja kõne selguse kui ka kõige muu kuulmislangusega seonduva osas, sest tõlk tõlgib vaid seda, mida õpetaja kõneleb, ning just täpselt nii keerukalt, abstraktselt või segaselt, nagu õpetaja seda teeb.

Tõlgi kasutamisel on tarvis meeles pidada alljärgnevat näpunäiteid.

- Kõneleda tuleb otse õpilastega, mitte tõlgiga.
- Parima üksteisemõistmise ja koostöö tagamiseks jaga tõlgile enne tundi varakult kirjalikke materjale tunnis käsitletavate teemade/ülesannete kohta, et tõlk saaks ennast põhjalikult tunniks ette valmistada ja tagada parim võimalik tõlge ehk info jõudmine õpilasteni – nagu professionaalne muusik vajab edukaks esinemiseks noodikirja ja korduvat harjutamist, vajab ka professionaalne tõlk heaks tööks võimalust tutvuda tõlgitava teema ja materjaliga.
- Kindlusta, et tõlk teaks, mida, millal, kus ja kuidas on tunnis plaanis teha, et ta oskaks selleks valmis olla.
- Paremaks koostööks viipekeeletõlgiga ja arusaamatuste vältimiseks ole teadlik tõlgi töö üldistest põhimõtetest ja eripärast.

Kuid isegi tõlgi kasutamise võimalusel peaks iga kurtide laste õpetaja omandama vähemalt suhtlustasandil viipekeeleskuse, et saavutada õpilastega otsekontakti ning vajadusel (nt tõlgi haigestumisel) tulla toime tõlgita.

Õpingutõlkest ja õpingutõlgi rollist annab põhjalikuma ülevaate käesoleva raamatu viimane peatükk.

**Ainult tõlgi olemasolu (muude kohandusteta) ei taga veel õppematerjali mõistmist ja omandamist.**



## Visuaalsete õppematerjalide kasutamine

Kurdid lapsed mõtlevad piltlikult ning nägemine on nende peamiseks info saamise allikaks. Sellepärast tuleks alati kasutada nii esimeses kui ka teises keeles (sh tõlgi vahendusel) edastatud info mõistmise kindlustamiseks võimalikult palju visuaalset abimaterjali – reaalseid esemeid, tegevusi, pilte, skeeme, jooniseid, videoklippe jne. Mida nooremate lastega on tegemist, seda suurem on abimaterjali kasutamise vajadus.

### Visuaalse materjali puhul

- jälgi, et kasutatav materjal oleks hästi tajutav, üheselt mõistetav, konkreetne, asjakohane ning vaba kõikvõimalikust visuaalsest müra
- esitle ühte näitmaterjali korraga, sest mitut asja samal ajal vaadata on füüsiliselt võimatu ja see tekitab vaid liigset segadust
- anna piisavalt aega materjalidega tutvuda
- ära jaga selgitusi vaadatava kohta samal ajal, kui oled andnud korralduse materjali vaadata (õpilased ei suuda samal ajal jälgida materjali ja õpetaja selgitusi/viipekeetõlki)
- osuta materjalile ja jaga selgitusi vaheldumisi, et õpilastel oleks võimalik mõlemat jälgida

Olulisema osa abimaterjalist (nt skeemid, tabelid jm) võiks jätta klassiruumi seintele nähtavale kogu teema käsitlemise ajaks või suisa kogu kooliaastaks (sõltuvalt materjali tähtsusest ja kasutussagedusest), et vajadusel oleks võimalik materjalile kohe viidata või lastel sellest tuge otsida. Klassiruumi seintel esitatavaga ei tohiks samas liialdada, see peaks esitama vaid kõige olulisemat ning olema loogiliselt rühmitatud ja hõlpsasti kasutatav.

Lapsi tuleb kindlasti harjutada, suunata ja õpetada näitmaterjali kasutama, sest iseseisvalt ei pruugi nad seda osata.

## Sõnumi mõistmise kindlustamine

Et selgitada välja õpilaste mõistmise tase, on soovitatav küsida igal võimalikul juhul õpilastelt tagasisidet esitatule. Tagasisidet peaks küsima nii teemade/ülesannete sisulisel selgitamisel kui ka töökorralduste esitamisel. Vältida tuleks seejuures küsimust *Kas sa said aru?*, sest õpilane võib arvata, et on öeldut mõistnud, kuigi tegelikult ei pruugi see nii olla.

Õpetaja esitatu mõistmise ulatuse väljaselgitamiseks on soovitatav küsida konkreetseid sõnumi sisu peegeldavaid küsimusi.

**Lisaks on töökorraldused soovitatav alati anda kirjalikult** (paberil või tahvlil), suunata lapsi neid iseseisvalt lugema, seejärel ühiselt lugeda ja analüüsida, lisada õpetaja selgitus ning viimaks paluda mõistmise kindlustamiseks uuesti mõnel õpilasel oma sõnadega ülesanne (vajadusel koos suunavate küsimustega) üle selgitada. Selliselt toimides saab harjutada lapsi pöörama tähelepanu tööjuhendite tähtsusele, arendada kirjalike juhiste mõistmise oskust ja vähendada märgatavalt kuulmislangusega laste puhul üsna sagedasti esinevat olukorda, et ülesandeid hakatakse täitma tööjuhendiga põhjalikumalt tutvumata või seda mõistmata.

### Taustateadmised ja seoste loomine

Ainealast mõistmist suurendab kindlasti seoste loomine varem õpitud ja õpitava teema vahel, samuti õpitava seostamine igapäevaelust pärinevate praktiliste näidetega. Näidete/selgituste kasutamisel tuleks eelkõige põhjalikult läbi mõelda, kas ja kuivõrd on nende sisu teemakohane ning õpetatavale lasterühmale mõistetav (nt ... *Ja kui te raadio või teleri käima panete, siis võite sellest iga päev kuulda... Teate ju küll seda laulu, kus piilupart oli rongijuht? See aparaat teeb samasugust häält nagu reaktiivlennuk...* – niisugused näited ei ole kurdi lapse puhul ilmselgelt sobilikud, sest kõigi eelduste kohaselt ei ole sellised lapsed kuulnud ühtegi laulu ega muust allikast tulenevat heli ning suure tõenäosusega ei tea sõna *reaktiivlennuk* tähendustki).

Näidete esitamisel peab arvestama, et kurdi lapse taustateadmised võivad olla nende mõistmiseks väga piiratud. Kurte lapsi püütakse sageli (eelkõige kuuljatest vanemate puhul) kaitsta kõikvõimalike välismaailma ohtude eest, tehakse nende eest pigem kõik ise ära ning ei lubata neid kuuljate eakaaslastega sarnastesse igapäevastesse olukordadesse. Sellest tulenevalt jäävad võimalused erinevate isiklike kogemuste ja vastavate teadmiste omandamiseks väga napiks. Isegi siis, kui laps on võibolla erinevaid igapäevaelu olukordi kõrvalt näinud, ei pruugi ta nendest täielikult aru saada, sest tõenäoliselt ei ole talle (nt keeleoskuse piiratuse, olukorra keerukuse või aja kokkuhoiu tõttu) toimunud piisavalt selgitatud – näiteks ei pruugi kurtidel lastel olla kogemusi isegi sellise elementaarse igapäevatoiminguga nagu poes käimine ja müüjaga suhtlemine. Õppeprotsessis on väga olulisel kohal tegeliku elu kogemuste ja üldise teadmiste pagasi suurendamine, sest isikliku kogemuse olemasolu mõjutab suuresti ka õpilaste väljenduste sisu ning tõlgendamisoskust – selleks et luua tähendusi, peab osalema aktiivselt meid ümbritsevas elus. P. V. Paul (1998) rõhutab, et õpilased peavad tajuma ja mõistma igapäevaelu sündmustega seonduvaid tegevusi, tajuma, kuidas neis olukordades räägitakse/suheldakse (kas viipekõnes ja/või suulises ja/või kirjalikus kõnes), tajuma ka pärast nendes olukordades viibimist, kuidas neist räägitakse (viipekõnes ja/või suulises/kirjalikus kõnes). Sündmuste läbirääkimine nende toimumise ajal ja pärast nende lõppemist aitab mõtestada ja salvestada nägemismeele ja tegevuse kaudu saadud kogemusi. Edukaks toimetulekuks õppesituatsioonides (sh hea lugemis- ja kirjutamisoskuse saavutamiseks) peab olema kogetud erinevaid suhtlussituatsioone, rollikäitumisi, kavatsusi, isikupäraseid keelekasutusvõimalusi, vajadusi jmt.

**Lisaks konkreetsete keeleliste teadmiste ja kirjaoskuse arendamisele tuleb õpetuses alati eraldi tegeleda nii sotsiaalsete, kultuuriliste, sisuliste kui ka keeleliste taustateadmiste arendamisega**

### **Kurtide kõnearengu ja keele valdmise iseärasustega arvestamine**

**Kurtide laste õpetamisel peab lähtuma teadmisest, et suuremad ja sagedasemad mõistmisprobleemid ning raskused õppimises tulenevad eelkõige keele omandamise raskustest, kõne arengu iseärasustest ja sellest, et ollakse sunnitud õppima kõiki õppeaineid suures osas või ainult (sõltuvalt õpetusmeetoditest) teises ehk võõrkeeles.**

Seejuures ei ole õpetuskeelena kasutatavat võõrkeelt omandatud enne õpingute alustamist, vaid hakatakse põhjalikumalt õppima alles paralleelselt uute õppeainete õppimisega – oleksime ise samasuguses olukorras juhul, kui peaksime näiteks matemaatika, füüsika, keemia või ajaloo algetadmisi omandama vene või inglise keeles, ilma et oskaksime enne õpingute alustamist piisavalt vastavat võõrkeelt.

Teise keele omandamise seisukohalt vaadatuna on kurdid lapsed paratamatult ebasoodsates tingimustes, kuna kuulmise puudumise tõttu ei ole neil kõneldavat keelt võimalik omandada ega kasutada nn loomulikult teel, seega on õpitu rakendamise ja keele arenemise võimalused väljaspool klassiruumi väga piiratud. Olukorra muudab keerulisemaks tõsiasi, et koos teise ehk eesti keele sõnavaraga tuleb sageli omandada ka uus ainespetsiifiline viipevara ning õppida kahte keelt samal ajal (tuleb omandada vastava mõiste viibe + eestikeelne sõna). Lisaks peab koolis õppima kohe uut keelt paralleelselt lugema ja kirjutama õppimisega, ommata selleks kõneldava keele pagasit, mis on kuuljatel lastel koolimineku eaks juba olemas ning millele saab lugema ja kirjutama õppides toetuda. Seega arendatakse koolis paralleelselt viipekeeleoskust ja õpitakse eesti keelt selle kirjaliku vormi kaudu. Akadeemilised oskused ja teadmised saadakse kahe keele kombinatsiooni vahendusel. Arusaadavalt eeldab selline olukord head kognitiivset võimekust. Samas on kuulmislangusega lapsed nende võimete poolest erinevad.

Kuulmislangusega laste erikoolides on, sõltumata üldisest õpetussuunast, eesti keele õpetamisel üsna suur rõhuasetus, kuid keele õppimine peamiselt vaid selle kirjalikule vormile toetudes on väga aeganõudev ja keeruline protsess ning selle õppimine ainult eesti keele tundides, kus rõhk on üldiste keeleteadmiste õpetamisel, ei taga keele täielikku omandamist või valdamist sellisel tasemel, et suudetakse juba varases eas raskusteta toime tulla keerulise erialaspetsiifilise keele mõistmise ja kasutamisega teistes ainetundides.

Eesti keele omandamisega seotud võimalike raskuste ületamiseks tuleb lisaks ainealaste teadmiste ja oskuste arendamisele **igas tunnis** (sh tööõpetuses, kehalises kasvatuses jm) **tegeleda süsteemselt ka eesti keele õpetamisega.**

Aineõpetuse eesmärkide täitmine sõltub väga suurel määral just laste eesti keele oskusest. Ainespetsiifiline sõnavara, lausemallid ja tekstid jõuavad õpilasteni vaid vastavate ainetundide kaudu.

### **Kirjalike materjalide kasutamine õppetöös**

Auditiiv-verbaalse keele omandamine valdavalt kirjalikus vormis toob kaasa vajaduse **kasutada tundides väga palju kirjalikku kõnet**, mitte ainult suulisi/viibeldud selgitusi, sest viibeldes edastatakse vaid mõtteid/teksti sisu, mitte eesti keelt. Lisaks ei ole ainult suuliselt edastatud info puhul õpilastel hiljem võimalik toetuda millelegi peale oma mälu, kuid kõike eri tundides selgitatud (eriti kui seda tehakse õpilase jaoks võõras keeles ning ohtrate uute mõistetega) ei suuda ilmselgelt keegi meeles pidada.

Seoseid kirjaliku kõnega peaks looma nii palju kui võimalik (sh töökorralduste, reeglite, koduste ülesannete esitamisel) ning jälgima, et edastatav materjal oleks kõigile mõistetav. Esitatud tekst ja selle suuline/viibeldud selgitus ei tohiks jääda õpilase jaoks eraldi seisvateks üksusteks, vaid peaks olema omavahel seostatud viisil, mis oleks kõigile üheselt mõistetav. Hädavajalikuks võtteks on analüüsida kogu kirjalikult esitatud materjali ühiselt ja viibelda/läbi rääkida ning vajadusel raskesti mõistetava sõnavara või lausekonstruktsioonide kohta kirjalikke lisaselgitusi/näiteid esitada. Õpilastelt tuleb muuhulgas nõuda lisaselgituste üleskirjutamist, et hiljem oleks vajadusel võimalik neile toetuda. Viimane on kahtlemata väga aeganõudev töö, kuid ainealaste tekstide ja sõnavaraga seonduva spetsiaalse tööta ei ole õpilastelt põhjust loota ka head aine mõistmist või edukust, pigem süvendab see vaid õppimisprobleeme ning õpimotivatsiooni langust, sest on väga raske olla huvitatud ja õppida midagi, millest ei saada tegelikult aru.

### **Kirjalike tekstide kohandamine**

Õpetusega seonduvalt peab teadma, et kurtide laste keelelisi iseärasusi arvestavaid tänapäevaseid riiklikke õppematerjale ei ole eesti keeles välja antud. Tavakooli õpikute tekstid ei sobi üldjuhul kurtidele lastele iseseisvaks lugemiseks, sest need on keelelise keerukusastme tõttu sageli mõistetamatud. Mõistmise kindlustamiseks tuleb kõiki kirjalikke tekste alati põhjalikult analüüsida ning selgitada nii lastele tundmatut sõnavara kui ka teksti grammatiliste nüansside tähendust. Tavakooli õpikute /töövihikute materjal on ühtlasi vaja enne kasutamist **adapteerida** (ehk keeleliselt ja sisuliselt jõukohastada/lihtsustada).

**Õppimine saab toimuda vaid siis,  
kui teksti on mõistetud.**

Tekstide lihtsustamine hõlmab nii teksti sisu kui ka vormi lihtsustamist

- sisult raske ja/või ebaolulise info ärajätmist
- puuduva info lisamist (mõttelünkade vähendamine, taustainfo andmine)
- õpilasele mõistetava sõnavara kasutamist
- lausete lühendamist
- keeruliste sõnavormide ja keerulise konstruktsiooniga lausete asendamist lihtsamatega
- mõtete konkretiseerimist
- uue ja tuttava materjali/info optimeerimist jmt

Oluline on, et

- säiliks teksti mõte ja tähendus
- tekst annaks infot
- tekstis oleks uusi mõisteid
- tekst oleks raskusastmelt sobilik
- tekst arvestaks õpilaste lugemisoskust, kogemusi ja kognitiivseid eeldusi ning õppe-eesmärke
- tekst oleks ühtlasi nii mõistetav kui ka arendav

Lihtsustada tuleb nii **teksti**, **lauset** kui ka **sõnavara** ning on tarvis meeles pidada, et sõnumit on alati kergem mõista, kui

- see on huvitav
- see on keeleliselt lihtne
- sellega saab samastuda
- seda ei ole vaja kaua töödelda
- lugeja on selle teemaga tuttav
- kirjeldatavaid esemeid või inimesi on vähe ning neid on kerge eristada

Mida konkreetsem on sõnum, seda paremini seda üldjuhul mõistetakse.

**Sõnavara valikul** tuleks arvestada

- lapse keeleoskust ja üldist arengutaset ehk seda, millega on laps kokku puutunud ning millest ta omab kujutlust
- mis sõnu on vaja kindlasti esmalt omandada, et saada hakkama igapäevase suhtlemisega ja tulla toime õppesituatsioonides
- milliseid sõnu on vaja käsitletava teema puhul

Eelistada tuleks laialt levinud sõnavara. Liialdada ei tasu spetsiifiliste erialaste terminite, metafooride ja abstraktsete väljenditega, samas olulisi sõnu ja/või õppeteema käsitlemiseks vajalikke termineid on soovitatav kasutada tekstis korduvalt. Sõnaliikidest võiks eelistada nimi- ja tegusõnu, ase- ja mäarsõnade kasutamist on soovitatav aga pigem vältida, sest need



raskendavad mõistmist. Kui asesõnade kasutamine on siiski möödapääsmatu, tuleks hoolikalt jälgida, et on selgelt mõistetav, kellele või millele asesõnad viitavad, ning mitte viidata tekstis liiga kaugel esitatud informatsioonile. Õpilaste verbaalse töömälu säästmiseks tuleks ühtlasi vältida pikki sõnu ja keerulisi sõnavorme.

**Lausete puhul** tuleks eelistada võimalikult lihtsaid ja lühikesi lausekonstruktsioone, isikulist tegumoodi ning tavapärast sõnajärge. Mõistmist hõlbustab seegi, kui kasutada erinevate tegevuste kirjeldamiseks mitut lauset ning jälgida, et lause teave oleks esitatud tegevuste toimumise tegelikus järjekorras (nt *Enne koju jõudmist kohtusin sõbraga* – lastele võib tekitada segadust, kumb toimus enne, kas koju jõudmine või sõbraga kohtumine). Soovitatav on vältida võrdluskonstruktsioone ja kahekordset eitust (nt *Täna ei ole mitte ainult külm, vaid tuuline ka*), samuti *des*-vormi, *v*- ja *tav*-kesksõna, tuletisi ja pikki liitsõnu. Raske on mõista ka lauseid, kus põhisõnale eelneb mitu täiendit (nt *paljud ilusate värviliste piltidega raamatud*).

**Kogu teksti puhul** on oluline jälgida, et tekst oleks terviklik, sidus, konkreetne, ajaliselt õigesti järjestatud, hästi liigendatud ning visuaalselt hästi tajutav. Hoiduda tuleks mõttelünkadest ja nn infomürast.

Tuleb arvestada, et mida noorem või madalama haridustasemega on inimene, seda halvemini ta eeldatavasti sõnumit mõistab. Oluline on teadvustada, et isegi kui konkreetne aines võib iseenesest olla kergesti mõistetav, siis raske keelevorm, kultuuride ja traditsioonide suur erinevus, konkreetne situatsioon jmt võivad samamoodi takistada arusaamist või põhjustada väärarvamusi.

Järgnevad näited põhikooliõpikutest pärinevate tekstide adapteerimisest eesti keelt teise keele omandavatele kurtidele õpilastele (allajoonitult on esitatud eeldatavalt võõrad või eksimusi tekitada võivad sõnad).

### **Originaaltekst nr 1 (ajalugu, 5. klass)**

*Enamik eestlasi elasid koos suurperedena, kuhu peale vanemate ja laste kuulusid ka lähisugulased ja teenijad. Eestlased suhtlesid tihedalt nii omavahel kui ka naaberrahvastega. Vee- ja maanteede ristumiskohtadesse tekkisid suuremad asulad, mis hakkasid kujunema kauplemis- ja käsitöökeskusteks. Võõramaistelt kaupmeestelt osteti rauda tööriistade valmistamiseks, relvi, soola ja ehteasju, vastu pakuti vilja ja karjasaadusi. Rannikul asuvate sadamapaikade kaudu peeti ühendust nii Soome ja Skandinaavia kui ka kaugemate maadega. Eriti osavad meresõitjad olid saarlased.*

*Mõnikord tuli naabrite vahel ette ka sõjategevust. Vaenlase rünnaku puhul otsiti kaitset linnustest, mis püstitati künkale, soosaarele või muusse raskesti ligipääsetavasse kohta. Enamasti olid eestlaste muinaslinnused puust. Vaenlase lähenedes põgenesid ümberkaudsed elanikud koos kariloomade ja varaga linnusesse varjule (allikas: M-M. Piir, Inimesed ajas, I osa. Ajalooõpik 5. klassile, lk 86).*

## Adapteeritud tekst

Eestlased elasid tavaliselt suurte peredena. Peres elasid koos ema, isa, lapsed, lähisugulased ja teenijad. Eestlased elasid asulates. Asulad olid laevateede ja sõiduteede ristumiskohtades. Asulates inimesed kauplesid ja tegid käsitööd. Eestlased müüsid vilja ja karjasaadusi ning ostsid võõramaistelt kaupmeestelt rauda, relvi, soola ja ehteid. Rauast tehti (tegema) tööriistu.

Mere ääres olid sadamad. Sadamatest sõitsid eestlased Soome, Skandinaaviasse ja kaugematele maadele. Väga osavad meresõitjad olid saarlased.

Eestlased suhtlesid palju teiste eestlastega ja naaberrahvastega. Mõnikord olid eestlastel oma naabritega ka sõjad. Sõja ajal läksid eestlased koos oma loomadega linnusesse, sest linnus oli tugev ja kaitses inimesi. Linnused asusid (olid) näiteks mäe peal või soosaarel, sest sinna ei saanud vaenlased hästi tulla. Tavaliselt olid eestlaste linnused puust.

## Originaaltekst nr 2 (geograafia, 8. kl)

*Euroopa lääneos on koondunud maailmajao majanduslik võim. See piirkond on ka kultuuriliselt Euroopa mõjukaim. Kolm suurriiki, Suurbritannia, Prantsusmaa ja Saksamaa, on ühel või teisel ajaloo perioodil olnud maailmas domineerivad riigid ja ka tänapäeval paigutatakse Euroopa majanduskese enamasti Saksamaa läänepiirile. Minevikus põhjustas Lääne-Euroopa oma naabritele palju probleeme – siinsed suurriigid ei rahuldunud omaenda territooriumi ja loodusvaradega ning haarasid neid ka mujalt. Viimased 60 aastat ei ole regioonis konflikte olnud. Üldised probleemid piirkonnas johtuvad rahvastiku vananemisest, majanduse paigalseisust, illegaalsest sisserändest, terrorismiohust (allikas: L-K. Pihlak, A. Tõnisson. Geograafia põhikoolile. Eesti ja Euroopa, lk 163).*

## Adapteeritud tekst

Euroopa majandus ja kultuur on kõige võimsamalt arenenud Lääne-Euroopas. Lääne-Euroopa tähtsamateks riikideks on pikka aega olnud Suurbritannia, Prantsusmaa ja Saksamaa. Ka tänapäeval asub Euroopa majanduslik keskus Saksamaal.

Minevikus oli Lääne-Euroopa riikidel oma naaberriikidega palju probleeme, sest siin (Lääne-Euroopas) asuvad riigid tahtsid endale saada ka naaberriikide maid ja loodusvarasid. Viimased 60 aastat ei ole Lääne-Euroopas konflikte olnud. Praegusel ajal on probleemiks rahvastiku vananemine, majanduse arenematus, illegaalne sisseränne, terrorismioht.

Esitatud näited on vaid illustratiivsed ning koostatud adapteerimise üldisi põhimõtteid ning teatud kindlate klassikollektiivide keskmist keeletaset ja eesti keele ainekavas ettenähtut silmas pidades. Lihtsustatud tekstides on vähekasutatava, abstraktse ja/või raskesti mõistetava sõnavara asemel kasutatud igapäevasemaid sõnu, lausekonstruktsioonid on muudetud lühemaks ja lihtsamaks, mõtted on konkretiseeritud, tekstiosad on ümber paigutatud, teksti on rohkem liigendatud ja seostatud, sulgudesse on lisatud täpsustavaid selgitusi. Adapteerimise

võimalusi on kahtlemata teisigi – lähtuda tuleb õpetuse eesmärgist ning sihtrühma võime-  
test ja oskustest. Ühtlasi peab jälgima, et adapteerimise käigus säilitaks tekst piisava raskus-  
astme ning ei muutuks konkreetsele lasterühmale nii sisult kui ka keeleliselt liiga lihtsaks  
ega minetaks arendavat eesmärki. Samas ei taga ainult tekstide lihtsustamine veel nende  
täielikku mõistmist, seega ka lihtsustamisel tuleb alati tegeleda uute mõistete selgitamise ja  
uute sõnade kõnesse viimise ning teksti analüüsimisega.

### Töö sõnavaraga

Mitu uurimust nii kurtide kui ka kuuljate lastega on näidanud väga tugevat seost sõnavara  
mahu ja kirjaoskuse vahel ning sellepärast tuleks sõnavara omandamise suhtuda erilise tähe-  
lepanuga.

**Uute mõistete omandamiseks vajavad kurdid lapsed spetsiaalset õpetust.  
Tegeleda tuleb nii sõnade tähenduste selgitamise, vastava viipe omandamise,  
sõnade lugemise, sõrmendamise, kirjutamise harjutamise, kuulmisjärgile ja  
suultlugemisele toetava tajumise kui ka kõnesse viimisega.**

Ainespetsiifilise sõnavara omandamine on pikaajaline ja töömahukas protsess. Tegeleda tuleb  
sõnade tähenduse avamisega, nõuda ja kontrollida vastava sõnavara meeldejätmist ning kor-  
rata/kinnistada õpitud järjepidevalt. Uute sõnade tähenduste omandamine on kuulmislangu-  
sega lastele alati raske ning ainuüksi sõnade selgitamine ja nende kirja- ja pildi meeldejätmise  
ei taga veel sõnade kasutama hakkamist laste oma kõnes – seda tuleb spetsiaalselt õpetada  
ning harjutada. Samuti tuleb arvestada, et alati ei piisa sõna ühekordsest selgitamisest selle  
tähenduse mõistmiseks.

Sõnavara õpetamisel rõhutatakse eelkõige vajadust pidada meeles, et kurdid on sunnitud  
õppima sõnu kirjaliku kõne kaudu, ilma et neil oleks olnud enne võimalust tutvuda sõna-  
dega juba varem omandatud suulises kõnes. Samas täheldatakse, et **sõnu on õppida kergem,  
kui lapsed teavad sõnale vastavat viibet või tähendust viipekeeles**. Väidetakse, et trükisõna  
esmane äratundmine saabki alguse alles siis, kui sõna ja viibe on lapse mälu omavahel ühen-  
datud (Marchark, Spencer, 2009).

Õigete kujutluste tekitamiseks ja sõnatähenduste avamiseks on võimalusel soovitatav tutvus-  
tada lastele sõnu reaalseste situatsioonide / praktilise tegevuse, esemete või pildimaterjaliga.  
Tähendusi võib selgitada ka samatähenduslike sõnade, sõnaühendite, loetelude, lühikeste kir-  
jelduste/selgituste, lühitekstide jm kaudu. Oluline on, et sõnade selgitused oleks võimalikult  
lihtsad ja konkreetsed. Verbaalseid selgitusi võib omakorda illustreerida piltliku materjaliga.  
Kindlasti tuleks selgitused õpilastel kas kirjalikult või pildiliselt fikseerida (sõltuvalt laste  
vanusest, võimetest, oskusest ja võimalustest). Koos tekstis esinevate sõnavormidega on soo-  
vitav esitada sõnade algvormid, sisuliste selgituste lisaks tuleks selgitada/analüüsida ka  
sõnade grammatilist tähendust.

## Sõnade selgitused (tekst nr 1)

Kes?

lähi|sugulane – lähi|sugulased = lähedane sugulane (nt tädi, onu, vanavanemad)  
kaug|sugulane → Kes on?

Kes?

teenija – teenijad = abiline, aitaja, saab abistamise eest palka

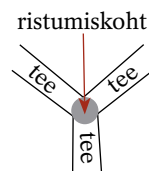
Kuhu?

Mis?

ristumis|kohtadesse (mitm) → ristumis|koht – ristumis|kohad = ühinemise koht

teede  
jõgede

ristumiskoht



Kus?

Mis?

asulates (mitm) → asula – asulad = elamise koht (nt küla, linn)

Mida tegid?

Mida tegema?

Mida teha?

Kaup|lesid → kaup|lema – kaubelda = kaupa ostma ja müüma

Missugustelt?

Missugune?

Missugused?

võõra|maistelt (mitm) → võõra|maine – võõra|maised = võõralt maalt (teisest riigist/  
välismaalt) tulnud või toodud

võõramaine kaup = teisest riigist (välismaalt) toodud kaup

võõramaine kaupmees = teise riigi (välismaa) kaupmees

Mida?

Mis?

relvi (mitm) → relv – relvad = mõõgad, noad, odad, vibud

*Milliseid relvi veel tead?*

tehti (ammu) = tegema; ei tea, kes täpselt tegi

tehti süüa – keegi tegi süüa

tehti puust – keegi (paljud inimesed) tegid puust

Mida?

Mis?

karja|saadusi (mitm) → karja|saadus – karja|saadused = loomanahk, vill, liha, piim

Kes?

saar|lane – saar|lased = Saaremaal elav inimene

Kellega? (mitm)

Kes?

naaber|rahvastega → naaber|rahvas – naaber|rahvad = kõrval riigis (naaberrigis) elavad  
inimesed

Kuhu?

Mis?

linnusesse (ains) → linnus – linnused = kindlus



Kus?

Mis?

soo|saarel (ains) → soo|saar – soo|saared = soos asuv saar

SOO



Kasutatud pildimaterjal pärineb elektroonsesest Google'i-otsingu pildipangast

Sõnade selgitused (tekst 2)	
Kuidas? võimsamalt arenenud = <u>rohkem/paremini</u> arenenud	
Millal?	Mis? täna päeval → täna päev = praegu; praegune aeg
Mis? majanduslik keskus = majanduses tähtis (juhtiv) riik	
Mida?	Mis? loodus varasid (mitm) → loodus vara - loodus vara <u>d</u> = kõik, mida loodusest saab: maavarad, taimed, loomad, vesi jne
Mida?	Mis? konflikte (mitm.) → konflikt – konfliktid = tüli
Mis? arenematus = ei arene majanduse arenematus = majandus ei arene lugemis oskuse arenematus → <i>Mis ei arene?</i>	
Missugune?	Missugused? illegaalne – illegaalsed = ebaseaduslik; ei ole seaduslik
Mis? sisse ränne = inimesed tulevad teise riiki elama	
Mis? <u>terrorismi</u> /oht = võimalus (oht), et tekib terrorism ↓ terrorism = paljude inimeste tapmine (nt pommiga) sellepärast, et saada oma tahtmist	

Peale sõnavara (kirjalikele/suulistele) selgitustele tuleks uued mõisted laste jaoks avada verbalses kontekstis, sest sõnade tähendus täpsustub seoses teiste sõnadega. Selleks tuleks kasutada (1) näitelauseid; näidata sõnade kasutamisevõimalusi teistes (lugemistekstis mitte esinevates) ühendites ja kontekstides – selleks võib kasutada erinevaid (2) hargmikke, (3) lauseskeeme.

Näited.

### 1. Näitelause

Kus?                      Mida?                      Kus?    Mida?

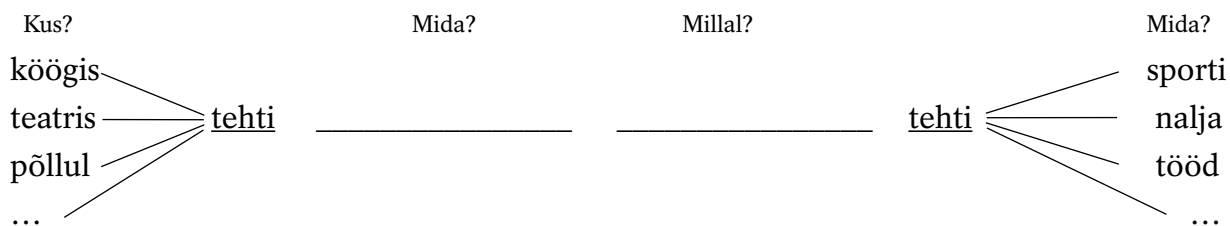
Asulas tehti tööriistu. = Asulas tegi keegi (täpselt ei tea, kes) tööriistu

Millal?                      Mida?                      Millal?    Mida?

Hommikul tehti tööd. = Hommikul tegi keegi (täpselt ei tea, kes) tööd.



## 2. Hargmikud



## 3. Lauseskeem

KUS? + *tehti* → MIDA?

MILLAL? + *tehti* → MIDA?

Sõnatähenduse kinnistamiseks on vaja sõna korduvalt kasutada erinevates süntaktilistes ja pragmaatilistes kontekstides ning alles seejärel saab sõna lapse jaoks automatiseeruda. Sõnade automatiseerumisele aitab kaasa näiteks sõna tähenduse esitlemine nii suulise, kirjaliku kui ka viipekõne kaudu, samuti sõna tähenduse tajumine erinevate meelte (nägemise, kuulmise, kompimise, lõhna) abil. Kuna kurtidele lastele on võõrast sõnavara enamasti alati palju, peab õpetaja tegema valiku ning otsustama, mis sõnad jätta passiivse mõistmise tasandile ning mis sõnade kasutamist nõuda aktiivses (iseseisvalt produtseeritud) kõnes. Kui eesmärgiks on mingi sõna/väljendi kasutamine aktiivses kõnes, on vaja õpilasi suunata seda sõna ka mitmesuguste ülesannete käigus tunnis korduvalt kasutama. Sõnavara kinnistamiseks ja rakendamise harjutamiseks erinevates kontekstides sobivad (lähtuvalt konkreetsetest õpetuse eesmärkidest) mitmesugused uute sõnade kasutamist nõudvad rühmitamis-, lünk-, korrektuur- ja sobitusharjutused, uute mõistetega lausete koostamine pildi/viipleemise/skeemi/küsimuste järgi jmt. Aktiivseks kasutamiseks võiks olla tunnis valitud ~ 5 sõna või väljendit.

Selleks et arendada keelelisi baasoskusi ja suurendada kirjaoskuse omandamise valmisolekut, võib kuulmislangusega laste õpetuses ühe võttena rakendada klassiruumis või õppetöös kasutatavate **esemete sildistamist**. Silte saab kasutada nii kõne produtseerimise kui ka mõistmise toetamiseks. Neid saab vastavalt vajadusele eemaldada ja lisada, muuta nende asukohta ning paluda õpilastel sildid jälle õigesse kohta tagasi panna või asendada järk-järgult vastavalt sõnavara omandamise käigule olemasolevaid silte sünonüümsete siltidega, et laiendada sõnavara veelgi (Paul, 1998). Sildistamine peaks toimuma kindlasti õppeprotsessi käigus koos asjakohase selgitustööga ning see ei tohiks jääda vaid nn tegevuseks iseenesest. Maksimaalse kasu jaoks tuleks sõnasilte aktiivselt kasutada võimalikult erinevates õppesituatsioonides, erineval viisil, erineval eesmärgil ja erinevas olukorras.

**Alles pärast põhjalikku tööd sõnavaraga saab tegelema hakata uue teksti lugemise ja analüüsimisega.**

## Mida veel teise keele õpetamise seisukohast silmas pidada?

Auditiiv-verbaalse keele omandamisega seoses tuuakse kirjanduses välja faktoreid, mis on edukaks õppimiseks vajalikud ning mida tuleks õpetuses kindlasti arvestada. Eelkõige on vaja pöörata tähelepanu faktile, et auditiiv-verbaalne keel omandatakse kirjaliku vormi kaudu, st keele õpetamine kurdile lapsele tähendab lugemise ja kirjutamise õpetamist. Samas peab arvestama, et kurdil lapsel ei ole kirjaliku kõne omandamiseks selliseid eelteadmisi nagu kuuljal. Kuuljatel on nimelt teise keele omandamisel olemas teadmised suulisest kõnest, samuti on kuuljal õppuril võimalik suuremal määral toetuda esimese keele suulise ja teise keele kirjaliku kõne struktuurilistele sarnasustele. Ühtlasi on suuline ja kirjalik kõne paremas omavahelises vastavuses kui kirjalik kõne ja viipekeel. Kurdi keeleõppuri õpitava keele keskkond on kuulja keeleõppija vastava ümbrusega võrreldes oluliselt piiratum, puudub võimalus saada kasu ümbritsevast mittevahetust keelekasutusest. Viibeldud keel (ehk auditiiv-verbaalse keele järgne viiplemine) ei vahenda samuti kõneldavat keelt nii, nagu see tegelikkuses kõlab. On aga teada, et eduka keeleõppimise üheks oluliseks eelduseks on piisav kontakt õpitava keelega. Kuuljad teise keele õppijad puutuvad õpitava keelega kokku kõneldes ja kuulates ning kinnistavad keeleoskust kirjaliku kõne abil (lugedes ja kirjutades). Kergema kuulmislangusega õpilastel on sellisel viisil keelega kokkupuutumise võimalus oluliselt piiratum, kurtidel puudub see sootuks. Seetõttu rõhutab Swanwick (1996) õpetamise esmase ja ühe olulisema vajadusena leida teise keele õpetamiseks strateegiaid ja meetodeid, mis võimaldaks kuulmispuudega õppuritele piisavat ligipääsu tähenduslikule auditiiv-verbaalsele keelele.

Õpitav keel peab olema õpilaste jaoks tähenduslik, st õpilastel peab olema keele kasutamiseks põhjus ja vajadus. Tähtsaks peetakse võimalust suhelda inimestega, kes kasutavad õpitavat keelt emakeelena. Drasgow (1993) rõhutab vajadust luua õppuritele võimalusi saada keele kasutamise kogemus tegeliku elu olukordades ning tähenduslikus kontekstis. Oluline on pakkuda õppimiseks võimalikult rikkalikku ja mitmekesist keelekeskkonda, mis oleks ühtlasi ka võimalikult riskivaba ning toetav. Keele omandamise kiirus ja edu sõltuvadki suurel määral just keelelise keskkonna kvaliteedist.

Ainuüksi ligipääsu tagamine keelele ei kindlusta veel õppuritele võimalust saavutada teise keele valdamise kõrget taset. Lisaks **on kindlasti vaja selgitada keele ülesehitust ehk struktuuri ja süsteemi.**

Vaja on formaalselt õpetada seda, kuidas keel toimib, kuidas kannavad erinevad keelestruktuurid erinevaid tähendusi ning kuidas sobitada omavahel keelelisi vahendeid.

Kuna kurdid tuginevad teise keele omandamisel niisugusele struktureeritud formaalsele õpetusele oluliselt enam kui kuuljad, on õpetamisel äärmiselt oluline läbi mõelda, kui suurel määral sellist formaalset õpetust pakkuda ning missuguseid lähenemisi selleks kasutada (Swanwick, 1996).

**Grammatika õpetamise peamine eesmärk peaks olema nii lugemisoskuse, st teksti mõistmise oskuse kui ka kirjaliku teksti produtseerimise oskuse parendamine.**

Õpilastele on vaja näidata, kuidas on grammatika seotud teksti mõistmisega, st konteksti haaramisega. Ka morfoloogilisi iseärasusi tuleb õpetada lähtuvalt kontekstist, kuna paljud käänded võivad kanda tähendust, mis tuleb paremini esile vastava konteksti kaudu.

Kurtide laste õpetaja peab olema valmis selgitama kõikvõimalikke grammatilisi nüansse ja erinevusi, mis näivad kuuljate laste puhul iseenesestmõistetavad või jäävad hoopis märkamatuks.

Grammatiliste vormide õpetamisel peab funktsiooni (milleks kasutatakse) selgitamine eel- nema tööle vormiga.

Erinevalt teise keele õpetamisest tavaolukorras peab kurtide laste õpetamisel kirjalikku kõneste suhtuma kui omaette keele vormi, jättes sageli kõrvale keele häälikulise süsteemi ning hääldusliku külje. Näiteks on sageli vaja selgitada paljut keelega seonduvat (kirjavahe- märke, rõhku, suuri algustähti, otsekõnet jmt), ilma et saaks toetuda lausete intonatsioonile ja kõlale. Samuti on tavaõpikute grammatikareegleid vaja kurtide õpilaste vajadustest lähtuvalt kohandada ning arvestada, et grammatika ja kogu keele õppimiseks vajavad kurdid õpilased spetsiaalset kuulmislangusega laste vajadusi arvestavat pedagoogilist abi (Christerson, Erik- sen, 2000; Svartholm, 1993; Lehtovirta *et al*, 1996).

### **Eesti keele ja viipekeele võrdlemine**

Keeleõpetuses räägitakse veel vajadusest võrrelda õpitavat keelt keelega, mida õpilased juba oskavad, ehk kogu õpitavat materjali tuleks õpetada võrdlevalt vastavate vahenditega viipe- keeles (Lehtovirta *et al*, 1996). Vaja on näidata ja õpetada mõistma kirjaliku, sõrmend- ning viipekõne omavahelisi seoseid. Muuhulgas rõhutatakse vajadust suhtuda võrdväärselt keel- tesse, mida kasutab kakskeelne õppiija, ning tunnustada õpilase esimest keelt (viipekeelt) ja kultuuri (kurtide kultuur), püüdes anda neile piisavalt teadmisi ka viimasest, kuna on tähel- datud, et kui kurtide esimest keelt hinnatakse ning ei ohustata teise keele õpetamisega, on ka teise keele õppimise motivatsioon üldjuhul suurem (Drasgow, 1993; Pickersgill, 1990).

## Kirjalike materjalide kasutamine

Piiratud ligipääsu tõttu suulises kõnes esitatavale infole on vaja kindlustada õpilastele piisaval hulgal keeleõppeks vajalikke kirjalikke materjale, mille puhul tuleks eelkõige pidada silmas alljärgnevat.

- Jälgi, et kogu tekst oleks esitatud hästi struktureeritult ja selgelt ning et oluline informatsioon oleks muust tekstist selgesti eristatav, et lastel oleks hõlpsam materjali jälgida, ja mitte tekitada visuaalset müra. Abiks võib siinjuures olla näiteks
  - teksti lõikudeks/osadeks jagamine
  - tekstiosade (sisule võimalikult täpselt vastav) pealkirjastamine
  - informatsiooni nummerdamine
  - sõnade/tekstiosade kirjutamine erineva kirjastiiliga
  - olulise info esitamine rõhutatud kirjastiiliga, allajoonitult jmt
- Esita materjal alati loogilises järjestuses.
- Mõtle põhjalikult läbi, mis eesmärgil üht või teist kirjalikku teksti esitad. Otsusta, kas seejuures on oluline pigem teksti/teema sisuline mõistmine või ainealase terminoloogia ja lausekonstruktsioonide õpetamine, ning koosta (või kohanda) tekstid lähtuvalt oma eesmärgist. Kui eesmärgiks on pigem teema sisuline mõistmine, kasuta võimalikult lihtsat ja igapäevast keelt. Kehtib põhimõte: uus sisu (võõras tähendus) – tuttav keeleline vorm; uus (võõras) keelend (lausemall, grammatiline vorm) – tuttava tähendusega sõnad.
- Arvesta kuulmispuudega laste keele omandamise üldiste iseärasustega ning konkreetse lasterühma keeletasemega.
- Kasutatava sõnavara puhul
  - jälgi, et uute sõnade arv oleks optimaalne. Mõtle hoolikalt läbi, missugust ainespetsiifilist sõnavara tahad konkreetse materjaliga seoses õpetada/kasutada ja kuidas aitab niisugune sõnavara kindlustada ainealaste õppeeesmärkide täitmist
  - vähenda mitmeti mõistetava sõnavara hulka
  - ära liialda uute mõistetega
  - eelista igapäevast sõnavara
  - väldi ülekantud tähendusega sõnu/väljendeid
  - väldi üleliigseid sõnu
  - uute/keeruliste mõistete ja/või väljendite puhul lisa kindlasti kirjalikud selgitused ning nõua nende vihikusse kirjutamist ja selgeks õppimist ka õpilastelt. Kontrolli uute mõistete/väljendite mõistmist kohe pärast selgituste jagamist, vajadusel selgita korduvalt. Mõisteid ei tohiks seejuures

käsitleda eraldiseisvatena, vaid seoses lause ja kontekstiga. Uute terminite kinnistamiseks kasuta neid korduvalt erinevates kontekstides ning õpeta ka lapsi seda tegema

- Lausete koostamisel
  - kasuta tavapärasest sõnajärge
  - väldi grammatiliselt keerulisi lausekonstruktsioone
  - ära kasuta pikki lohisevaid lauseid, ole väljendustes võimalikult konkreetne ja täpne
- Trükimaterjali puhul vali sobiv (ehk lugemist hõlbustav) tähesuurus, reavahe ja pööra tähelepanu materjali kujundusele, lähtudes selgusest.
- Illustreeri kirjalikult esitatud materjali piltide, skeemide, joonistega. Jälgi, et visuaalsed materjalid täiendavad teksti ega ole selle sisuga vastuolus.
- Anna õpilastele piisavalt aega tutvuda kirjalike materjalidega, sest nende töötlemine võtab kuuljate eakaaslastega võrreldes oluliselt rohkem aega. Suuna neid küsima selgitusi, kui midagi on jäänud ebaselgeks. Kui oled andnud korralduse lugeda materjale, jälgi, et alustad materjali selgitamist alles siis, kui kogu klassi tähelepanu on lugemiselt taas õpetajale suunatud.
- Kontrolli alati õpilaste kirjalike materjalide mõistmise taset kohe pärast lugemisülesannet ning vajadusel lisa selgitusi või korrigeeri oma teksti. Tekstide lugemisel püstita lugemisele eesmärged, esita küsimusi ning suuna lapsi tegema lugemise ajal oletusi ja kontrollima arusaamist tekstist. Marcharki ja Spenceri (2009) väitel aitab õpilastel mõtteid korrastada ja teksti paremini mõista ka lugemise ja kirjutamise omavaheline seostamine.

**Arvesta alati võimalusega, et õpilased võivad Sinu jaoks lihtsana tunduvat teksti mitte mõista või valesti tõlgendada.**

Püüa teha kõik endast olev, et kindlustada teksti ühest mõistmist – seda aitab tagada järgmiste etappide läbimine:

- 1) taustateadmiste loomine (tekstis kirjeldatud samalaadsete olukordade meeldetuletamine isiklikust kogemusest või varem õpitust, näitmaterjali vaatlemine ja analüüs, praktiliste katsete/tegevuste vaatlemine ja analüüs, pealkirja järgi teksti sisu ennustamine jmt);
- 2) töö sõnavaraga (uute sõnade tähenduste selgitamine selgituste üleskirjutamisega tahvlil/vihikus, näited uute sõnade kasutamise võimalustest, nende rakendamine lauses/iseseisvas kõnes);
- 3) teksti iseseisev esmane lugemine/tekstiga tutvumine koos võimalusega küsida selgitusi võimalike tekstis esinevate tundmatute sõnade/väljendite kohta (need tuleks kindlasti kirjutada tahvlile ja kogu klassil kirjalikult vihikus fikseerida);

- 4) teksti ühine lausehaaval (häälega) lugemine, viiiplemine ja analüüs (nii üldine kui ka detailne) õpetaja lisaselgituste, lausete üleviiplemise ja mõttelünkade täitmisega;
- 5) loetu sisu ühine taastamine (nt sisu taastavate küsimuste abil);
- 6) olulise informatsiooni leidmine ja rõhutamine (nt oluliste ja uute sõnade, sõnaühendite, lausete allajoonimine/esiletõstmine muust tekstist, selgitamine viibeldes või verbalselt);
- 7) teksti peamõtte sõnastamine;
- 8) teksti seostamine igapäevaeluga;
- 9) teksti teistkordne iseseisev lugemine;
- 10) teksti mõistmisega seonduvad ülesanded
  - lünkharjutused,
  - teksti järgi lausete lõpetamine,
  - korrektuurharjutused (teksti järgi lausete parandamine),
  - loetu sisuga kooskõlas olevate lausete leidmine ette antud valikust,
  - lausete järjestamine vastavalt loetu sisule,
  - lauselõikude omavaheline sobitamine vastavalt teksti sisule,
  - lausete õigsuse üle otsustamine jne.

**Teksti rahuldav esitus viipekõnes ei pruugi alati tähendada, et õpilane suudab olla edukas sama ülesande sooritamisel kirjalikus kõnes.**

Alles pärast eelnevate etappide läbimist ja õpitu kodus kordamist on põhjust mõelda loetud teksti reprodutseerimisele, kuid ka seda tuleb esialgu lastele õpetada – abiks võivad siin olla näiteks suunavad küsimused, pildid, skeemid, kavapunktid jmt.

### **Kirjalikud tööd**

*Kas kurdilt tohib üldse kirjalikku vastamist nõuda?*

*Mis tüüpi kirjalike ülesannetega saavad kurdid hakkama?*

*Miks ta minu jutu järgi ei konspekteeri?*

*Kas võib teha etteütlust?*

*Kuidas hinnata kurdi kirjalikku sooritust?*

*Kuidas ma üldse teda hindan, kui ta kirjutada ei oska?*

Hulk teisigi sarnaseid küsimusi on sageli õpetajatele muret tekitanud, kui nad on saanud teada, et üheks kurtusega kaasnevaks olulisemaks probleemiks on eesti keele puudulik omandatus.



Kirjalike ülesannete sooritamine on kurdile tõepoolest alati raske, kuid see ei tähenda, et kirjutamist ei tuleks üldse nõuda. Pigem vastupidi – et keel saaks areneda, on vaja järjepidevat harjutamist võimalikult erinevate ülesannete ja tekstiliikide kaudu. Samas tuleb arvestada, et kirjutamisel vajavad kurdid lapsed sageli abi nii õigete sõnade ja grammatiliste vormide leidmiseks kui ka lausete ja sidusteksti koostamiseks. Erinevate tekstiliikide koostamist tuleb seejuures alati eraldi õpetada ning harjutada enne, kui õpilased on võimelised seda iseseisvalt tegema. Kirjutamist eeldavate ülesannete sooritamiseks on vaja ka üsna palju aega, eriti loovtööde või iseseisva pikema teksti produtseerimiseks, sest mõtete järjestamine, sobivate keeleliste vahendite leidmine ja nende kombineerimine võtab piiratud keeleoskuse tõttu kuuljatega võrreldes oluliselt rohkem aega. Töö tulemus jääb samuti kuuljatest eakaaslastest märgatavalt nõrgemaks nii sisu kui ka keelekasutuse poolest. Samas ei pruugi kirjaliku ülesande kehv sooritus kohe tähendada, et õpilane ei ole materjali mõistnud või selgeks õppinud – tegemist võib olla vaid kirjalikus kõnes väljendumise raskustega. Ka hea kirjalik sooritus ei pruugi alati tähendada, et õppematerjali on hästi mõistetud – õpilane võib olla õppinud vajalikud eestikeelsed vastused lihtsalt mehaaniliselt pähe või kasutab võimalusel õigete vastuste leidmiseks õppetekstist mehaaniliselt kopeeritud lauseid, ilma et oleks nende sisu mõistnud. Seega ei pruugi kirjalik vastamine olla kurtide õpilaste puhul alati parim viis kontrollida ainealaseid teadmisi ja õpitu mõistmist.

Õpitu mõistmisest objektiivsema tagasiside saamiseks on alati soovitatav

- selgitada välja kirjalikult vastamata jätmise või valesti vastamise põhjused
- kontrollida materjali mõistmist/omandatust ka õpilaste esimeses ehk viipekeeles ning vajadusel selgitada õpitavat uuesti

### **Millele kirjalike ülesannete puhul veel tähelepanu pöörata?**

Õpetaja jutu järgi tunni materjali konspekterimine kurtuse puhul üldjuhul ei sobi, sest see peegeldab pigem suultlugemisoskust ja/või viipekeelse info tõlkimisoskust eesti keelde (juhul kui infot edastatakse viipekeeles), mis ei pruugi õpilastel kuigi hea olla. Sellisel viisil kirjutatud tekst on tõenäoliselt agrammatiline ja sootuks erinev õpetaja edastatust ning seda ei pruugi hiljem mõista ka õpilane ise. Konspekterimisoskus eeldab kirjaliku kõne valdamist vilumuse tasemel, milleks ei ole kurdid õpilased suutelised. Pealegi ei ole konspekterimise puhul õpilastel võimalik kirjutada ja jälgida korraga õpetaja suud ja viiplemist. Samuti ei saaks õpilane keskenduda õpetuse sisule, vaid kogu energia kuluks teksti produtseerimisele. Ka ei ole kuuljatega sarnasel moel rakendatav etteütluste kirjutamine, mis teenib kurtide puhul pigem suultlugemisoskuse (või parema kuulmisjäägiga õpilaste puhul kuulmisvõime) kontrollimise eesmärki. Et seda problemaatikat paremini mõista, on alljärgnevalt esitatud näide sellest, mismoodi võib välja näha viipekeelse kurdi lapse konspekteritud tekst. Kirjutatud on originaalteksti viipekeelse tõlke järgi (kirjalikku algteksti õpilased eelnevalt näinud ei ole), autoriteks on gümnaasiumiõpilased.

ORIGINAALTEKST. *Pärast Lääne-Rooma riigi hävimist ei olnud Euroopas pikka aega peaaegu üldse linnu. Osa neist olid purustatud barbarid. Osa jäid aga inimtühjaks, sest linnas ei olnud enam võimalik elada: kaupmehed ei toonud sinna toiduaineid ega muud eluks vajalikku. Linlased ise olid ka nii vaeseks jäänud, et nad ei olekski saanud endale lubada midagi osta. Linnaelanikud kolisid maale külladesse, kus nad hakkasid tegelema põllutööga. Põldu harides ja karja kasvatades said inimesed endale toidupoolist. Eluks vajalikud esemed, see tähendab tööriistad, rõivad, sööginõud, või mööbliesemed tuli samuti ise valmistada. Mahajäetud linnamajad aga lagunesid ja tänavad kasvasid rohtu (allikas: E. Vära, A. Adamson. Ajalugu 5. kl, lk 80).*

Lääne-Rooma hävitus, pärast mitte kunagi teise Euroopas. Barbarid hävitasid osa linnu. Linnus oli tühi ega elanud, sest kaupmehed ei käinud kaupa. Elanikud linnas olid väga vaenelased ning ei ostnud midagi. Elanikud linnas kolisid maale või külladesse ning hakkasid põllu tegema. Põlluharitus tegema ja karjamaa kasvama, siis inimene sai süüa. tööriistaid, taldriku, mööbele jne pidas inimene ise tegema korda. Teised jätsid maja, siis maja lahustas ära. Aga tänaval oli muru.

Lääne-Roomas hävitati linnad ära ja mõne aja hiljem linnad ei tekkinud (oli tühi). Bardid purunesid (hävitasid) mõndi linna ära. Osades linnades ei olnud rahvast, sest rahvastel polnud võimalik elada, sest kaupmehed ei tootnud toiduaineid. Linnades oli suurem osa vaestest, vaesed ei saanud mitte midagi osta. Elanikud kolisid maale elama, maal hakkasid nad põlluharimisega tegelema. Põlluharimiste saaki ja loomade saaki said inimesed süüa. Elanikud valmistasid ise toidunõusid, riideid ja tööriistad, see oli elus vaja. Jäeti linnades maju, majad lagunesid. Linnades kasvasid muru.

See ei tähenda siiski, et viiplitsemise/suultlugemise järgi ei tohiks üldse kirjutamist nõuda. Kui eesmärgiks on harjutada suultlugemisoskuse ja/või viiplitseelse teksti korrektse eesti keelde tõlkimist, on kõnealuse võtte kasutamine igati õigustatud ning seda on aeg-ajalt isegi lausa hädavajalik treenida. Muuhulgas aitab viiplitsemise järgi kirjutamine kaasa eesti keele ja viiplitsele grammatiliste erinevuste paremale eristamisele ja mõistmisele.

## Kirjatööde hindamine

Kuna kurtide laste kirjutised sõltuvad suuresti eesti keele valdamise tasemest ning on enamasti agrammatilised, on neid sageli raske hinnata. Hindamisel peaks eelkõige lähtuma töö eesmärgist: kas eesmärgiks on ainealaste teadmiste või eesti keele oskuse kontrollimine. **Ainealaste teadmiste kontrollimisel** tuleks keskenduda pigem kirjutatu sisule ja mitte võtta hindamisel arvesse keelelisi eksimusi (kui just ei taheta spetsiaalselt kontrollida ainealast sõnavara). Kirjutatu mittemõistmise korral võib paluda lapsel enda kirjutatut suuliselt selgitada/viibelda ning arvestada hindamisel eelkõige selgitust, mitte kirjaoskust. Keelelisi eksimusi tuleks kindlasti korrigeerida, kuid hinnet ei peaks need sellisel juhul mõjutama, sest need vead ei peegelda lapse tegelikke ainealaseid teadmisi. **Keeleoskuse hindamisel** võib omakorda teha vahet grammatilise korrektsuse ja mõtete väljendamise selguse osas. Kui kontrollitakse teatud kindlate õpitud lausemallide või grammatiliste konstruktsioonide valdamist, ei ole põhjust järeleandmisi teha ning hinne peaks kujunema vaid grammatilise õigsuse põhjal printsiibil õige-vale. Loovtööde puhul võiks keskenduda pigem kirjutatu ideele, teksti ülesehitusele, terviklikkusele ja mõtete väljendamise selgusele, mitte niivõrd grammatilisele korrektsusele, kuigi keeleõppes tuleb ka seda kindlasti hinnata. Alati kehtivaid reegleid hindamiseks muidugi ei ole – kõik sõltub konkreetsest ülesandest, eesmärgist ja õpilastest.

## Õpilaste iseseisvuse suurendamine

### *Mõtiskle hetkeks, mis tundeid võiks tekitada ja missugust käitumist tingida, kui*

- ❖ ... koged pidevalt ebaedu suhtlemisel kuuljatega, sest sa ei suuda selgelt ja arusaadavalt kõnelda ega kirjutada?
- ❖ ... Sa ei suuda mõista ümberringi toimuvat ega käituda ootuspäraselt, sest keegi ei selgita seda Sulle mõistetaval viisil?
- ❖ ... Sind peetakse rumalaks, sest Sa ei oska hästi eesti keelt?
- ❖ ... Sinult nõutakse eelneva õpetuse või selgitusega järjepidevat ülesannete täitmist keeles, millest Sa aru ei saa?
- ❖ ... Sinult ei nõutagi midagi, sest Sa ju ei saa nagunii hakkama?
- ❖ ... Sa ei pea ise kunagi pead vaevama, sest Sinu eest on harjunud vastama ja langetama otsuseid keegi teine?

Teadaolevalt sünnib enamik (~ 90–95%) kurtidest lastest kuuljatele vanematele, kes pole kurtusega varem kokku puutunud ning kes ei oska niisuguste lastega tegeleda ega suhelda. Seetõttu juhtub üsna tihti, et kurtid lapsed võivad olla üles kasvanud keskkonnas, milles vanemad on harjunud püüdlusest kaitsta lapsi kõikvõimalike välismaailma ohtude eest või säästa keelebarjääri/suhtlemistakistuse eest laste asemel kõike ise otsustama ja lastele minimaalseid nõudmisi esitama. Sama tendentsi võib sageli märgata ka õpetajate puhul, kellel pole olnud varem kontakti kurtide õpilastega. Mõistes, et kurtide puhul ei toimi kuuljate

eakaaslastega sarnased õpetusmeetodid ning et nad ei oska üldjuhul õppimisega vabalt hakkamasaamiseks piisavalt heal tasemel eesti keelt, arvavad nad teadmatuse ja õpetamisoskuste puudumise tõttu tihtipeale, et kurtidelt polegi põhjust kuigi palju nõuda. Seetõttu muutuvad õpilased passiivseks ja kujuneb õpitud abitus, mis võib hilisemas eas raskusi tekitada. Niisugused ülehoitud lapsed ei suuda tulevikus tõenäoliselt iseseisvalt otsuseid langetada, arvamust avaldada, valikuid teha ega edukalt toime tulla üsna lihtsate igapäevaelu ülesannetega. Tõenäoliselt on kõik kurdid kogenud keelebarjääri tõttu korduvaid ebaõnnestumisi kuuljatega suhtlemisel, mis pärsib nende tegutsemisaktiivsust veelgi. Kõik see on aga välditav, kui suunata last juba varasest lapsepõlvest peale tegutsema, usaldada talle jõukohaseid ülesandeid, jätta võimalusi arvamust avaldada ja otsuseid langetada ning suunata ja toetada teda raskuste ületamisel, selle asemel et ise kõike tema eest ära teha. Erivajadustega laste õpetuse ja arendamise üks olulisematest eesmärkidest peakski eelkõige olema just iseseisvalt elus hakkamasaavate indiviidide kujundamine, mitte vastupidi. Lapsi on tarvis suunata aktiivsusele ja osavõtlikkusele, tuge ja julgustust tuleb pakkuda nii ebaõnnestumiste kui ka õnnestumiste korral. Et valmistada kurte lapsi nii akadeemiliselt, sotsiaalselt kui ka emotsionaalselt ette tulevaseks iseseisvaks eluks, tuleb pakkuda neile erinevate kogemuste saamise võimalusi ning kohelda neid võimalikult võrdväärselt kuuljate eakaaslastega. Pidev järelandmistegemine, ülehooldatus, nende eest millegi ärategemine ja otsustamine, sest nii saab kiiremini või hõlpsamalt, teeb võimalikele headele kavatsustele vaatamata kurdile lapsele hoopis karuteene. Selleks et funktsioneerida täisväärtusliku ühiskonnaliikmena, ei vaja kurdid haletsust, ülehooldust ja kaastunnet, vaid hoopis mõistmist, tunnustamist ja asjatundlikku pedagoogilist tuge.

#### Õpilaste iseseisvuse suurendamiseks

- kindlusta õpetatava materjali jõukohasus (eelkõige keeleline) ning selline mõistmise tase, et õpilased suudaks iseseisvalt õppeülesannetega toime tulla
- erguta õpilaste mõtletegevust ja loomingulisust, julgusta iseseisvalt mõtlema, tegutsema ja arvamust avaldama
- paku õpilastele võimalusi iseseisvalt otsustada ja valikuid teha
- erguta õpilasi õpetatava/ümbritseva vastu rohkem huvi tundma ning küsimusi esitama
- arenda laste suhtlemisjulgust ja kommunikatiivseid oskusi, loo võimalusi tähenduslikuks keelekasutuseks/suhtlemiseks ka väljaspool klassiruumi
- laienda õpilaste üldisi, eelkõige praktilise igapäevaeluga seonduvaid teadmisi/oskusi
- usalda õpilastele vastutust eeldavaid ülesandeid (nt millegi valmimise eest vastutamine, klassiraha kogumine jmt) juba varasest vanusest alates
- ära rutta raskuste puhul ise õpilase eest asju ära tegema või vastuseid ette ütlemata, vaid suuna ja julgusta last nii, et ta saaks ise õige lahenduseni/tegevuse lõpetamiseni jõuda

## Kokkuvõtteks

Arvestades kuulmislangusest tingitud piiratud võimalusi, on kurtide laste õpetaja üheks esmaseks ja olulisemaks ülesandeks info kättesaadavuse tagamine nii füüsilisi kui ka keelelisi kohandusi tehes. Et õppimine oleks tulemuslik, on vaja luua õpilastele soodsad tingimused edastatud info mõistmiseks, mis tahes keelt või modaalsust selleks ka ei kasutataks.

Õppetundide planeerimisel on oluline

- fikseerida konkreetsed tunni (ainealased, keelelised, kommunikatiivsed jne) eesmärgid
- hinnata tunnis kasutatava sõnavara/keelelise materjali sobivust õpilaste vanuse ja keeleoskuse tasemega
- määrata kindlaks mõistmisraskusi tekitada võivad ülesanded/tunni osad ning mõelda põhjalikult läbi abistamisvõtted raskuste ületamiseks
- mõelda läbi visuaalsete näitmaterjalide kasutamise võimalused
- kindlustada sobivate kirjalike õpematerjalide olemasolu
- leida võimalusi õpetust mitmekesistada ning erinevaid oskusi treenida
- olla mõistlik õpematerjali mahu doseerimisel (lähtuda igapäevaelu seisukohast vaadatuna eelkõige olulisusest ja praktilisusest)
- arvestada õpetuse spetsiifikast tuleneva õpematerjali käsitlemisele kuluva lisaaja vajadusega

Kuna ainealaste teadmiste omandamine ja õppimine tervikuna valmistab kurtidele lastele raskusi eelkõige eesti keele puuduliku valdamise tõttu, tuleb õppe- ja arendustöös kõrgendatud tähelepanu pöörata just selle oskuse arendamisele. Seejuures tuleb arvestada, et eesti keele omandamiseks vajavad kurdid lapsed pikaajalist süsteemset õpetust ja harjutamist ning see peaks järjepidevalt aset leidma nii kõikides ainetundides kui ka kogu õppekasvatustöös tervikuna.

Eesti keele oskuse põhjalikuma arendamise ja seetõttu kogu õpetuse tõhusamaks muutmise võimaluste kohta on lisaks soovitatav lugeda

- Eripedagoogika nr 26/nr 30. Logopeedia ja emakeel. (2006/2008). Eesti Eripedagoogide Liit.
- HEV veebileht. Materjale erivajadusega laste arendamiseks. <http://www.hev.edu.ee/>
- Karlep, K. (1999). Emakeele abiõpe I, Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe II.
- Mikk, J. Lihtsa keele reeglid. <http://lepo.it.da.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm>
- Plado, K. (2005). Õpematerjalid HEV lastele. Haridus nr 5.
- Rajala, P. (2011). Selge (are)keel – abiks õpetajale. Õpetajate Leht, 7. oktoober.

- Soodla, P. (2004). Kirjaliku tekstiloome oskuste arendamine põhikooli keskastmes. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Soodla, P. (2005). Kirjaliku väljendusoskuse arendamine põhikoolis. Haridus nr 8.

Kasulikku lugemist ning õppematerjale võib ühtlasi leida internetiportaalidest *Koolielu* ([www.koolielu.ee](http://www.koolielu.ee)) ning *Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine* ([www.hev.edu.ee](http://www.hev.edu.ee)).



# 6. VIIPEKEELETÕLGI KASUTAMINE

## ÕPPETÖÖS

### *Mõtiskle hetkeks!*

- ❖ *Kellele, millal ja milleks on õppetöös vaja viipekeeletõlki?*
- ❖ *Mis on õpingutõlgi kasutamise eelised ja puudused õpetaja seisukohast vaadatuna?*

Õppimine ja õpetamine on kõige vahetumad ja efektiivsemad, kui protsessi osapooled kasutavad ühist keelt. Viipekeelsete õppijate ja õpetuse puhul on oluline, et õpetaja valdaks viipekeelt piisavalt hästi, et oma ainet selgelt edastada ning õpilastega vahetut kontakti luua. Kui see ei ole aga mingil põhjusel võimalik, kasutatakse õppetöös viipekeeletõlki.

**Õpingutõlkena** käsitletakse viipekeeletõlget olukordades, kui on tegemist õppeprotsessiga. Õpingutõlgid võivad töötada koolieelses lasteasutuses, mis tahes kooliastmes üldhariduskoolis, kutsekoolis, kõrgkoolis ning mitmesugustel kursustel ja koolitustel. Õpingutõlge võib osutada vajalikuks nii kuulmispuuetega õpilaste erikoolides kui ka tavakoolis, kus kuuljate hulgas õpivad kuulmispuudega õpilased. Viimast olukorda tuleb rohkem ette just kutse- ja kõrghariduses, kus ei ole viipekeelsete õpilaste väikese arvu ja nende erinevate huvide tõttu otstarbekas eraldi gruppi luua.

### **Viipekeeletõlgi pädevus**

Tavaliselt arvatakse, et kurtidele tõlkimiseks on vaja vaid viipekeeleoskust, kuid tegelikult nõuab tõlgi töö ülihea keelte- ja tõlkeoskuse kõrval arvukalt muid teadmisi ja isikuomadusi. Seetõttu on viipekeeletõlgi töö nagu arsti, juristi või lenduri oma. Viipekeeletõlk on sillaks eesti keele ja eesti viipekeele ning eesti kultuuri ja kurtide kultuuri vahel. Viipekeeletõlk peab teadvustama mõlema keele ja kultuuri spetsiifilisi aspekte ning oskama need vastastikku nii kurdile kui ka kuuljale arusaadavaks muuta.

Seega, iga viipekeele oskaja ei ole veel viipekeeletõlk ja viipekeeletõlk ei ole lihtsalt viipekeele oskaja, viipekeelt valdav abiõpetaja, lapsevanem või pereliige. Tartu Ülikoolis tõlkimist õpetav Ülle Leis (2011) selgitab seda üsna tabavalt nii: “Kujutlege end üritusele või kohtumisele, millel osalejatel puudub ühine keel. Võibolla on tegu teie sõprusvalla esindajate külaskäiguga, mesinike õppereisiga Austriasse või treenerite täiendkoolitusega, kuhu on kutsutud esinema tuntud guru välismaalt. Saali ees tõlgib keegi esinejate juttu ühest keelest teise. Kuulajad ja esinejad nimetavad teda tõenäoliselt tõlgiks, sest inimene, kes tõlgib, on ju tõlk. See on siiski vale järeldus, muidu saaks teid arstiks nimetada, kui kätt kriimustanud kolleegi haavu plaasterdate.” Viipekeeletõlk on vastava koolituse läbinud ja kutseeksami sooritanud spetsialist, kellel on peale kahe keele valdamise ja kahe kultuuri tundmise ka tõlkealased teadmised, oskused ja vilumused.

Viipekeeletõlgi kutse on Eestis riiklikult tunnustatud alates 2005. aastast ning kutse omandamiseks tuleb sooritada kutseksam. Seega ei hakata ega saada tänapäeval viipekeeletõlgiks olude sunnil, vaid viipekeeletõlgiks õpitakse. Eestis saab viipekeeletõlgiks õppida alates 2006. aastast Tartu Ülikoolis ning sealse õppekava läbinud omandavad rakendusliku kõrghariduse. Viipekeeletõlgiks on võimalik saada ka muu eriala inimestel, kes valdavad eesti viipekeelt ja eesti keelt, on läbinud tõlgikoolituse ning sooritanud viipekeeletõlgi kutseksami. Viipekeeletõlgi eriala lõpetanud üliõpilased saavad taotlema kutseksamile pääsemist peale aastast praktilist tööd. Siinjuures on üsna tähelepanuväärne seegi, et viipekeeletõlgid on praeguseni Eestis ainsad tõlgid paljude keelte tõlkide hulgas, kelle elukutse on reguleeritud riiklikult tunnustatud kutsestandardiga.

**Viipekeeletõlk on vastava koolituse läbinud ja kutseksami sooritanud spetsialist, mitte lihtsalt viipekeele valdaja.**

Lisaks eelmainitule on õpingutõlke puhul oluline jälgida ka seda, et viipekeeletõlgi haridustase oleks vähemalt sama kõrge kui kooliaste, milles tõlk teenust osutab. Üldjuhul

eeldatakse ka, et tõlk on huvitatud aineist ja erialast, mida ta tõlgib, et tal oleks kergem tõlgitava valdkonnas orienteeruda.

Tavapärastel osalevad õppeprotsessis kaks osapoolt: õpetaja, kelle ülesandeks on luua õpikeskkond, suunata ja soodustada õppimist, ning õpilane, kellelt oodatakse õppimist. Õpingutõlke puhul kaasatakse protsessi kolmas osapool – viipekeeletõlk, kelle ülesandeks on

**Viipekeeletõlgi ülesandeks on tagada kommunikatsiooniprotsessi kõigile osapooltele võrdne ligipääs informatsioonile.**

vahendada protsessi osapooli nii, et õppeprotsessi eesmärk oleks täidetud, hoolimata sellest, et kasutatakse erinevaid keeli. Viipekeeletõlk saab selles protsessis vastutada

vaid informatsiooni adekvaatse ja objektiivse vahendamise eest, mitte õpetatava sisu ja kvaliteedi, distsipliini, õpilaste edasijõudmise, huvi, koduste tööde tegemise vms eest. Teisalt on viipekeeletõlk üheks protsessi osapooliks ja loomulikult mõjutab tõlke kvaliteet vähemal või rohkemal määral ka õppeprotsessi efektiivsust. On ilmne, et mittekvaliteetne tõlge võib õppeprotsessi eesmärkidele olulisel määral vastu töötada – kui tõlge ei ole adekvaatne, võivad osapoolte jaoks muutuda õpetatava sisu ja hoiakud õpetatava suhtes, mis omakorda võivad mõjutada kõiki eelmainitud faktoreid – õpilaste aktiivsust, huvi, distsipliini jne. Seetõttu on äärmiselt oluline jälgida, et õpingutõlkidena ei kaasataks protsessi isikuid, kellel pole vastavat kvalifikatsiooni.

Koolieelsetes lasteasutustes ja alg- ning põhikoolis võib juhul, kui on tegemist eri tasemel olevate õpilaste, liitklasside või liitpuudega õpilastega, kerkida esile vajadus viipekeeletõlk-abiõpetajate, viipekeeletõlk-tugiisikute vms järele. Kui vajadus on tõepoolest olemas ja kahe rolli ühitamine põhjendatud, tuleks kindlasti jälgida, et vastava ametikoha täitjal oleksid mõlemad pädevused, et kõik eeldatavad rollid oleksid kirjeldatud lepingutes ja ametijuhendites ning selgelt piiritletud ka kõikide protsessi osapoolte jaoks. Sama printsiipi tuleks järgida

ka juhul, kui üks inimene täidab koolis erinevatel aegadel erinevaid rolle (on nii viipekeele-  
tõlk kui ka aineõpetaja või klassijuhataja).

## Õpingutõlgi töökohustused

Nagu viipekeeleõlgi funktsiooniks üldiselt on õpingutõlgi kõige esmaseks ülesandeks kindlustada olukorra kõikidele osapooltele võrdne ligipääs informatsioonile. Õppesituatsioonis tähendab see kogu viipekeelse informatsiooni tõlkimist auditiiv-verbaalsesse keelde ja vastupidi, arvestades seejuures kuuljate ja kurtide kogukondade kultuurilisi erinevusi. Kuulmispuude spetsiifikast lähtuvalt tuleb muuhulgas nähtavaks muuta ka kogu mittekeeleline auditiivne informatsioon (helinad, mürad, muusika jne), mis omab just selles situatsioonis tähendust.

Õpingutõlk tõlgib traditsioonilistele tundidele ja loengutele lisaks ka mis tahes muudes õppetööga seotud olukordades – õppekäikudel, praktilal, rühmatöodes ja aruteludes, eksamitel, arenguestlustel, kooli pidulikel üritustel jm.

### Mõtlemiseks

- ❖ *Miks teeb viipekeeleõlgi otsuse mitte klassist lahkuda ning õpilastel ja nende tegevusel klassis silma peal hoida? Kas tõlgi käitumisest võib järeldada, et ta ei ole koostöövalmis, või võib tema käitumisel olla mõni põhjus?*
- ❖ *Kelle jaoks on viipekeeleõlgi klassiruumis ja kes võib jääda tõlketa, kui viipekeeleõlgi klassist lahkub?*
- ❖ *Miks ei saa viipekeeleõlgi olla valvaja rollis, kui ta on kooli personali liige? Kuidas võib viipekeeleõlgi käitumine mõjutada suhtlemist viipekeeleõlgi vahendusel ja usaldust tema töö vastu tulevikus?*

Järgnevalt on esitatud üks näide õpingutõlgi töös ette tulevatest valikutest. Tutvuge näitega ja püüdke vastata sellele järgnevatele küsimusle.

*Kontrolltöö kurtide koolis. Kõik õpilased on viipekeelt kasutavad kurdid, õpetaja Jõgi kasutab õpilastega suhtlemisel viipekeeleõlki. Õpilased kirjutavad kontrolltööd, viipekeeleõlgi preili Sild on klassis ootel, et tõlkida vajadusel õpilaste küsimusi ning nende omavahelisi vestlusi viipekeelest eesti keelde ning õpetaja kommentaare eesti keelest viipekeelde. Õpetaja jälgib klassis toimuvat, sekkudes vajadusel õpilaste aruteludesse ning kommenteerides probleemseid ülesandeid. Kui klassis valitseb vaikus, üritab õpetaja Jõgi alustada viipekeeleõlgi vestlust, kuid preili Sild ei haaku vestlusega. Näib, et ta on segaduses, suutmata otsustada, kas tõlkida õpetaja jutt kontrolltööd kirjutavatele õpilastele, keda jutu sisu ilmselgelt ei puuduta ning keda igasugune kõrvaline jutt töö kirjutamise ajal häirib, või laskuda õpetaja Jõgiga vestlusesse seda tõlkimata. Ühel hetkel avastab õpetaja, et tal on tunni lõppedes vaja minevat jaotusmaterjali paljundanud mõne eksemplari vähem. Ta küsib preili Sillalt, kas too on valmis minema materjale juurde kopeerima või hoiab ta pigem seni, kuni õpetaja Jõgi paljundamas käib, õpilastel silma peal, et nad omavahel ei vestleks ega spikerdaks. Preili Sild keeldub mõlemast valikust.*

Nagu viipekeeletõlk tõlkesituatsioonis nii on ka õpingutõlk õppesituatsioonis olemas võrdselt kommunikatsiooni mõlema osapoole jaoks, et kindlustada mõlemale poolele keeleline võrdsus. Keeleline võrdsus on aga võimalik üksnes siis, kui tõlgitakse kõiki vestlusi, mis on klassiruumis olevatele osapooltele kuulda ja näha. Mainitud printsiibi järgimine osutub võimalikuks, kui tõlkimise vajalikkuse või mittevajalikkuse üle otsustab üks pooltest. Isegi kui üks pool arvab, et tõlget ei ole vaja, tuleks see alati teise poolega läbi arutada. Õpetaja otsus mitte sõna võtta ei välista õpilaste vajadust esitada küsimusi ja vastupidi. Kuigi mõni ütlus või vestlus võib õppeprotsessi ja klassis toimuvat silmas pidades tunduda kas osapooltele või tõlgile mitteolulisena, võib selle tõlkimata jätmine muuta ütluse hoopis olulisemaks kui tõlkimine, sest vestlus, mida nähakse või kuulatakse, kuid mille sisu jääb hoomamatuks, tekitab kindlasti väärarusaamist ja mittevajalikke oletusi. Seepärast peaks otsus tõlke vajalikkuse kohta olema alati kahepoolne.

Eesmärgiga jääda neutraalse vahendaja rolli ei saa viipekeeletõlk endale võtta muid kohustusi peale keelelise ja kultuurilise vahendamise. Tõlgi kaudu ei tohiks jõuda osapoolteni midagi enam kui vaid see, mis on just selles olukorras näha ja kuulda. Sõnumi edastamisel arvestab tõlk ka lähtekeelse ja sihtkeelse kultuuriruumiga – tõlgitud sõnum peab olema sihtkeeles samamoodi mõistetav nagu lähtekeelses kultuurikontekstis. Kui kuulja osapool kasutab oma jutu ilmestamiseks kuuljate kultuuris tuntud tsitaate eesti filmiklassikast või kurt osapool räägib kurtide kultuuriruumis tuntud isikutest või sündmustest, võib vaja minna tõlgipoolseid lisaselgitusi. Kultuuriliste erinevustega tuleb arvestada ka ülekantud tähenduste ja naljade tõlkimisel, sobiva registri ja sõvara valikul jne. Iga muu rolli täitmine aga vähendab usaldust tõlgi kui erapooletu vahendaja suhtes. Kui tõlk aitab õpetajat koopiategemisel või tahvli puhastamisel, jätab ta õpilased selleks hetkeks võimaluseta õpetajaga suhelda. Kui tõlk võtab enda täita ka klassijuhataja, nõustaja või muu rolli, ei saa osapooled enam pidada teda neutraalseks vahendajaks isegi siis, kui tõlk erinevad rollid omavahel rangelt eristab, sest teiste rollide täitmine eeldab teistsugust suhet nendega, keda tõlgitakse, ja informatsiooniga, mida tõlgitakse.

### **Viipekeeletõlgi kutse-eetika**

Viipekeeletõlgi kui kommunikatsiooni erapooletu ja objektiivse vahendaja rolli mis tahes olukorras, sealhulgas õppesituatsioonis, määratleb ka viipekeeletõlgi kutse-eetika. Viipekeeletõlgi kutse-eetika printsiipidest lähtuvalt ei tohi tõlget mõjutada tõlgi isiklikud arvamused, hoiakud, teadmised ega muud välised faktorid. Tõlk on võrdväärselt olemas mõlema osapoole jaoks, ta ei saa hoida ei kurdi ega kuulja osapoole poole infot ühe või teise kasuks moonutades. Neutraalsusprintsiip välistab ka muud rollid tõlkimisega samal ajal – abiõpetaja, isikliku abistaja, nõustaja jne rolli võtmise, kui tõlgil pole vastavat pädevust ning selgeid kokkuleppeid kõikide osapooltega.

#### **Viipekeeletõlgi kutse-eetika põhiprintsiibid on**

- **neutraalsus**
- **konfidentsiaalsus**
- **diskreetsus**
- **lojaalsus**

Üheks olulisemaks kriteeriumiks, mille alusel viipekeeletõlki hinnatakse, on usaldus. Kui puudub usaldus tõlgi vastu, muutuvad keeleline ja tõlkealane vilumus pahatihti ebaoluliseks. Seetõttu on viipekeeletõlgi jaoks eriti oluline kogu tõlkesituatsiooniga seotud informatsiooni – nii materjali, mida on vaja tõlkimist ette valmistades, kui ka tõlkimise käigus esile kerkinud teabe – rangelt konfidentsiaalsena hoidmine. Et tõlk järgib konfidentsiaalsusprintsipi, võib koolis tähendada näiteks seda, et tõlgi kaudu ei jõua ainetunnis toimunu klassijuhatajani, õppenõukogus arutatu õpilasteni või vahetunnis toimunud õpilastevahelised arutelud õpetajateni. Lapsevanemad ei saa tõlgilt vastuseid õpilaste edasijõudmise kohta, õpetajad õpilaste klassiväliste tegevuste ja õpilased selle kohta, mida plaanib õpetaja järgmiseks tunniks. See ei tähenda, et tõlk poleks koostöövalmis, vaid seda, et tal pole õigust ega pädevust niisugust informatsiooni avaldada.

Viipekeeletõlk hoiab oma töös rõhutatult madalat profiili ja teeb oma tööd võimalikult märkamatuks. Kõige paremaks võib ilmselgelt lugeda tõlget, mille olemasolu suhtlussituatsiooni osapooled hiljem ei mäleta, arvates, et suhtlemine toimus otse ja vahenduseta. Vastutades aga kommunikatsiooni sujumise eest, sekkub tõlk suhtlussituatsiooni juhul, kui ta ei kuule või näe piisavalt või kui ta vajab lisaselgitusi selleks, et öeldut mõista ja adekvaatselt edastada.

Lugege näidet ja püüdke vastata järgnevatele küsimustele.

*Arenguestlus koolis. Õpilane Tarmo on kurt, tal on kuuljad vanemad ning kuulja klassijuhataja. Arenguestlust vahendab viipekeeletõlk hr Lepp. Tarmo on ühiskondlikult väga aktiivne kurt, ta on tegev mitme kurtide organisatsiooni töös, harrastab sporti ning tegeleb mitme huvialaga. Ühiskondlikud ülesanded on aga hakanud ilmselgelt mõjutama tema edasijõudmist koolis ning ta puudub liiga sageli. Arenguestlusel kerkivad kõik need küsimused esile. Kuuljad lapsevanemad on tekkinud olukorrast selgelt häiritud, sest nendele on lapse edasijõudmine koolis väga oluline. Ka klassijuhataja on tekkinud olukorra pärast mures. Tarmole on aga kõik kurtide kogukonnas toimuv hoopis olulisem kui tema edasijõudmine koolis, pealegi on õppimine muutunud tema jaoks igavaks kohustuseks. Lapsevanemad ja klassijuhataja on nõutud. Nad püüavad hr Leppa veenda, et too Tarmole õppimise ja koolis edasijõudmise vajalikkust selgitaks.*

#### **Mõtlemiseks**

- ❖ *Tõlk võib olla pedagoogilises meeskonnas ainus inimene, kes saab õpilasega otse ja vahenduseta viipekeeles suhelda. Miks on oluline, et sellegipoolest ei tuleks hinnangud, lahendused ja taustainformatsioon tõlgilt?*
- ❖ *Kuidas mõjutab usaldust tõlgi töö vastu igasugune hinnanguline informatsioon, mida tõlk annab?*

Tõlgi neutraalsus- ja konfidentsiaalsuskohustus laieneb kõigele, mis on tõlkesituatsioonidega seotud – kogu situatsioonile eelnev ettevalmistus, situatsioonis toimuv ja sellele järgnev jääb vaid tõlgi teada. Tõlk ei too situatsiooni kaasa ka mujalt saadud teadmisi.





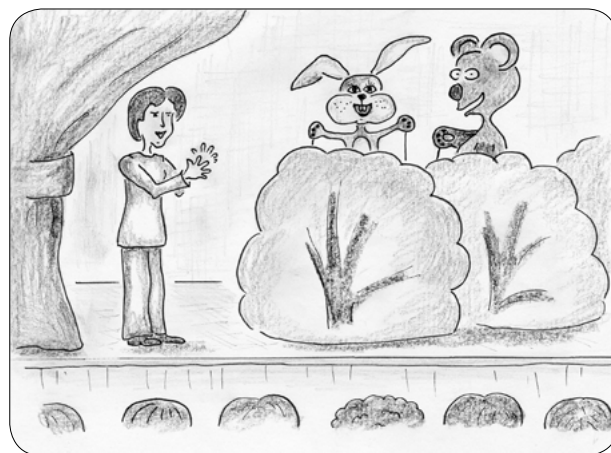
Tõlk on pädev hindama ja analüüsima vaid tõlketöö kvaliteeti. Hinnanguid õpilase edasijõudmisele ja käitumisele või õpetaja kompetentsusele ning soovitusi, mis ei ole seotud tõlketöö korralduse või kvaliteediga, tõlk anda ei saa.

- Tõlke kvaliteedi tagamiseks veendu, et viipekeeletõlgil oleks kutsetunnistus.
- Austa tõlgi konfidentsiaalsus- ja neutraalsuskohustust, usalda tõlki erapooletu vahendajana.
- Ära pane tõlgile kohustusi, mille täitmiseks pole tal õigusi ega pädevust.
- Tõlk tõlgib kõike, mis suhtlussituatsioonis toimub. Kui Sa ei taha, et tõlk midagi tõlgiks, ära seda ütle/viiple.

### **Viipekeeletõlgi paiknemine klassiruumis**

Selleks, et viipekeeletõlk saaks tööd teha, on oluline, et ta kuuleks hästi klassiruumis toimuvat ning oleks viipekeeletõlke kasutajatele hästi nähtav. Tõlk ei tohiks paikneda akna või muu valgusallika ees, et tema nägu ja käed ei jääks varju. Õpilasele peaksid samal ajal olema nähtavad õpetaja, tõlk ja kõik visuaalsed abivahendid (tahvel, ekraan jne), mida õppetöös kasutatakse. Praktiliste tundide ajal on oluline, et tõlk paikneks kohas, mis peab olema õpilaste tähelepanu keskmes (teatud tööoperatsioonide demonstreerimise puhul tegevuse ettenäitaja kõrval, katsete puhul võimalikult lähedal katse toimumise kohale, filmide ja slaidide vaatamise puhul ekraani kõrval, arvutitundides arvuti lähedal jne). Samas peab jälgima, et igasugune visuaalne müra (plakatid, joonised, pildid, kirjud seinad) tõlgi taustal raskendab tõlke jälgimist. Pimendatud ruumis tuleks kasutada tõlgile suunatud lisavalgustust. Visuaalsete abimaterjalide kasutamisel on oluline jälgida, et õpilased ei peaks vaatama kahte asja korraga – näitmaterjali ja tõlget.





**Joonis 24.** Tõlgi paiknemine erinevates koolisituatsioonides

Kuuldavuse tagamiseks on oluline silmas pidada ka klassiruumi akustikat. Kui tegemist on vaid ühe või paari tõlget vajava õpilasega, peaks tõlk siiski paiknema klassi eesosas, et kuuldavus ja nähtavus oleksid optimaalsed.

*Kunstiajaloo tund. Õpilaste hulgas on nii kurte kui ka kuuljaid. Õpetaja Pintsell annab ülevaate eri kunstivooludest konkreetsete näidete varal, mida näidatakse slaididelt. Arvestades kurtide õpilastega, on õpetaja otsustanud anda esmalt teoreetilise ülevaate ja alles siis pilte näidata. Et slaidid oleksid võimalikult hästi näha, kustutatakse klassis tuled, õpetaja ütleb kurtidele, et ta*

nüüd enam midagi ei räägi, tänab tõlki ja palub tal klassist lahkuda. Juba esimese slaidi kohta on aga õpilastel pimedas klassiruumis küsimusi, mida õpetaja meeleldi kommenteerib, osutades samal ajal piltidele ja juhtides tähelepanu detailidele. Kui kurdid õpilased hiljem õpetaja Pintsilt küsima lähevad, mida ta pärast tõlgi lahkumist rääkis, vastab õpetaja, et tegemist ei olnud olulise informatsiooniga ning kõik kontrolltööks vajalik on ka kirjalikes materjalides olemas.

### **Mõtlemiseks**

- ❖ Kuidas korraldada tööd klassiruumis nii, et kaks visuaalset infovoogu ei kattuks ning kurdid õpilased ei jääks ilma ka vähemolulisest informatsioonist?
- ❖ Kes peaks otsustama, millal on tõlki vaja ja millal mitte?
- ❖ Kes otsustab, mis informatsioon on piisavalt oluline, et see peaks jõudma ka kurtide õpilasteni? Kas on üldse olemas nii ebaolulist teavet, et seda ei ole vaja õppeprotsessi kõikidele osapooltele edastada?

Igasugune informatsioon, mis on nii oluline, et see situatsioonis sõnastada, on piisavalt oluline, et seda ka tõlgitaks. Isegi kui mõne osapoole arvates võiks midagi edastamata jätta, kannab ka tõlkimata informatsioon teise osapoole jaoks teatud tähendust. Sellest omakorda võivad välja kasvada väärarusaamad, möödarääkimine ja usaldamatus.

Kurtide õpilaste jaoks on kirjalikele materjalidele antud lisaselgituste ja kommentaaride kättesaadavus tõlke vahendusel nende esimeses keeles eriti oluline, kuna kirjalikus eesti keeles võib mõndagi arusaamatuks jääda.

- Jälgi, et kurdile õppurile oleks ühtaegu nähtav nii tõlk, õpetaja kui ka näitvahendid.
- Ära seisa klassi poole seljaga, kui räägid, ning ära liigu klassiruumis mõttetult ringi.
- Kõrvalda klassiruumist kogu võimalik visuaalne müra.
- Anna aega vaadata nii näitmaterjale kui ka tõlget.
- Anna aega märkmeid teha. Kuna tõlget jälgides ei ole võimalik konspekterida, aitavad aega kokku hoida valmis konspektid/töölehed/ülevaated. Praktiliste tööde ajal anna aega nii tõlget vaadata kui ka praktilist tööd teha.

## Koostöö viipekeeletõlgiga

Kuna viipekeeletõlgil ei ole erialast ettevalmistust kõikide õppeainete tõlkimiseks, on oluline, et ta saaks igaks tõlgitavaks tunniks ette valmistada, et ta mõistaks teemat, mida tõlgib, ja oleks eelnevalt teadlik sellest, mis abivahendeid õpetaja plaanib tunnis kasutada. Kui vaadatakse õppefilme, tehakse katseid või praktilisi töid, on hea, kui tõlk on saanud eelnevalt vastavate materjalidega tutvuda ning tal on käsitletavatest protsessidest ettekujutus. Sama oluline on anda tõlgile tema töö kohta tagasisidet ning analüüsida ja tõhustada õpetaja ja tõlgi vahelist koostööd. Mida põhjalikum on olnud tõlkesituatsioonile eelnenud ettevalmistus ja koostöö tõlgiga, seda sujuvamalt laabub eeldatavasti tõlkesituatsioon ise. Teades, et tõlk tõlgib kõike, mis suhtlussituatsioonis toimub, võib õpetaja tõlgi kohalolu unustada, pöörduda otse õpilaste poole ning suhelda nendega nagu kuuljate õpilastega.

*Rühmatöö kurtide klassis. Õpetaja Uus on varem töötanud kuuljate koolis. Ta püüab igati soodustada õpilaste aktiivsust tunnis ja kasutab sageli rühmatöid. Kuuljate koolis lasi ta tavaliselt rühmatööde tulemused suulises vormis ette kanda. Kurtide kool on tema jaoks uudne kogemus ning ta ei kujuta ette, kuidas näeks välja viipekeelne esitus tõlgi vahendusel. Seepärast otsustab ta paluda rühmatöö tulemused kirjalikult esitada ning hindab töö tulemuslikkust kirjalike kokkuvõtete alusel.*

### Mõtlemiseks

- ❖ *Kui palju ja mis osas peaks õppetöös tegema järelandmisi viipekeelt kasutavatele kurtidele, kui õppetöösse on kaasatud viipekeeletõlk?*
- ❖ *Mis keeles saavad kurdid end kõige vabamalt väljendada: kas eesti keele kirjalikus vormis või viipekeeles?*
- ❖ *Mis võimalused on kurtidel kuuljate ühiskonnas, edasistes õpingutes ja tööturul vajalikku esinemisostkust arendada, kui koolis niisuguseid võimalusi ei pakuta?*
- ❖ *Mis välistab võimaluse, et viipekeeletõlk saab kurdi esitlust või esinemist eksamil kuidagi mõjutada?*
- ❖ *Kuidas on võimalik vahet teha kurdi enda vea ja tõlkevea vahel?*

Õpingutõlke kasutamine on sisult viipekeelse kuulmispuudega õpilase kuulmispuude kompenseerimine õppeprotsessis. Tõlgi vahendusel on enamasti võimalik kurtide klassis või kurtide ja kuuljate segagrupis teha kõiki neid tegevusi nagu kuuljate klassis. Seetõttu ei ole mingit põhjust kurtidele kuuljatest erinevaid nõudeid kehtestada või järeleandmisi teha. Suulise esinemise kogemus on samavõrd vajalik ja oluline nii kurdile kui ka kuuljale õpilasele. Diskussioonide ja arutelude puhul on segagruppides oluline vaid jälgida ja juhtida kõnevoorusid, et sõna saaksid ka need, kes sõltuvad tõlkest.

Viipekeeletõlgipoolse mõjutuse võimalikkuse välistab tõlgi neutraalsuskohustus ning olenevalt tõlgitavast kooliastmest ning ainevaldkonnast enamasti ka tõlgi pädevus.

- Varusta viipekeeletõlk kindlasti enne tundi vajalike materjalidega. Tõlgi jaoks on eriti oluline, et tal oleks võimalik tutvuda näitmaterjalide ja õppefilmidega. Visuaalse keele eripärast tingituna peab tõlk sageli teadma, kuidas kõnealused protsessid ja esemed välja näevad või käituvad, et öeldut adekvaatselt tõlkida.
- Tee tõlgiga koostööd, anna talle tagasisidet, leidke aega koostööd analüüsida.
- Kurti õpilast või õpetajat kõnetades pöördu kurdi poole, vaata talle otsa, ära kõneta tõlki.
- Räägi normaalse kiirusega, ära aeglusta tempot ega lase end tõlgist segada – tõlk annab märku, kui ta jääb sinust maha, ei kuule sind või ei mõista öeldut.
- Jälgi, et tunnis räägiks üks inimene korraga, juhi diskussioone ja kõnevoore.
- Tõlkimine käib alati väikese viivitusega, anna kurdile aega tõlget jälgida ning seejärel ka võimalus oma arvamust väljendada, tunnis osaleda, küsi kurdi tagasisidet.
- Oluline info kirjuta tahvlile (numbrid, nimed, terminid).
- Kasuta võimalikult palju näitvahendeid, kuid ära nendega liialda, väldi umbmäärasust ja asesõnu (see, too, siin, seal jne).
- Kohtle kurti võrdväärset kuuljaga, ära tee järelandmisi. Tõlgi vahendusel saab kurt õpilane osaleda õppetöös võrdväärset kuuljaga.

Suhtlemine tõlgi vahendusel on kakskeelses suhtlussituatsioonis üldjuhul kõige kiirem ja efektiivsem viis. Arvestades ülalkirjeldatud tõlke eesmärki ning tõlgi rolli ja pädevust, võib tõlgi abil suhelda teist keelt kasutava õpilase, õpetaja või kolleegiga lihtsalt ja loomulikult, nagu toimuks suhtlus otse ja vahenduseta.

### Lisalugemist

- Toom, R. (2002). Viipekeeletõlkide professionaalne areng Eestis. TÜ Magistritöö.
- Hollman, L. (2005). Õpingutõlkest ja õpingutõlkidest. Eripedagoogika. Kuulmislangus.
- Paabo, H., Paabo, R. (2011). Kurtide tõlgist viipekeeletõlgiks. Artiklite kogumik.

# LÕPETUSEKS

Kurdid lapsed võivad oma võimekuse, keeleliste oskuste ja õppimise kiiruse poolest olla üksteisest väga erinevad. Nagu kuuljate hulgas on ka kurtide hulgas neid, kes võivad lühikese ajaga saavutada väga häid õpitulemusi, ja neidki, kes suudavad, vaatamata pikaajalisele spetsiifilisele õpetusele, omandada vaid minimaalse osa õppeprogrammist. Samuti võib suuri erinevusi olla õpilastele sobivate õpetusmeetodite ning kasutatava keele osas. Nimelt ei ole leitud tõendamist, et üks või teine meetod oleks ühtviisi efektiivne kõikide kuulmislangusega laste puhul – mõni võib saavutada paremaid tulemusi meetodiga, mille õpetuskeeleks on vaid eesti keel, ning teine jällegi meetodiga, mille puhul on kasutusel nii eesti keel kui ka viipekeel. Kuigi varajast viipekeeleoskust koos või ilma kaasneva auditiiiv-verbaalse keele õppeta seostatakse üldiselt paremate ainealaste teadmistega ning keele omandamine ühes modaalsuses ei sega keele omandamist teises modaalsuses, on mõni laps edukas, õppides ka ainult auditiiiv-verbaalses keeles. Et leida sobivaim õpetusmeetod, tuleb igale lapsele läheneda individuaalselt ning püüda leida just täpselt sellised õpetusviisid, mis aitaks õpilaste potentsiaali kõige paremini kasutada. Arvestada tuleb ka õpetuse eesmärki ehk seda, mis teadmiste ja oskuste pagasiga lapsi me tulevikus näha soovime – teatud oskusi aitab arendada paremini üks meetod ja teatud oskusi teine meetod. Sõltumata õpetusmeetodist või eelistatava(te)st suhtlusviisi(de)st, peaks peamine kurtide laste õpetuse eesmärk olema kõrgeim võimalik saavutuste tase, mis kindlustaks nii akadeemilise, sotsiaalse kui ka emotsionaalse valmisoleku tulevaseks iseseisvaks eluks ning aitaks neil tunda ennast kuuljate kõrval võrdväärsete partneritena – selleks on alustuseks vaja vaid head tahet, mõistmist ja kannatlikkust.

# ESMANE VIIPEVARA ÕPETAJALE

Viibete videod on kodulehel [www.hev.edu.ee](http://www.hev.edu.ee).

## VIISAKUSVÄLJENDID

Head aega!  
Head isu!  
Palun  
Tere!  
Tänan!

## KORRALDUSED

Anna (mulle)!	Pese tahvel puhtaks!
Arva!	Piisab!
Arvuta!	Räägi!
Istu!	Tee aken lahti!
Joonista!	Tee uks lahti!
Jäta meelde!	Too!
Kirjuta!	Tule (siia)!
Koosta lause!	Tuleta meelde!
Korda!	Tõlgi!
Küsi (minult/teistelt)!	Tõmba joon alla!
Loe!	Tõmba maha!
Mine (ära)!	Tõuse püsti!
Mõttele!	Vaata!
Oota!	Vasta (mulle)!
Pane (ära)!	Vii (ära)!
Pane aken kinni!	Võta!
Pane uks kinni!	Õpi!

## ÕPPEVAHENDID

(maa)kaart	liim
aabits	õpik/raamat
arvuti	paber
atlas	päevik
gloobus	pinal
joonlaud	pliiats
kalkulaator	töövihik
kustukumm	vihik



## KÜSIMUSED

Kas sa said aru? / Kas on selge?  
Kes?  
Kuidas?  
Kus?/Kuhu?  
Miks?

Millal?  
Mis sa arvad?  
Mis?/Mida?  
Mitu?

## HINNANGUD

Halvasti/halb!  
Hästi/hea!  
õige  
Tubli!  
vale

## NÄDALAPÄEVAD / AEG

esmaspäev  
teisipäev  
kolmapäev  
neljapäev  
reede  
laupäev  
pühapäev

aasta  
aeg  
kell  
koolivaheaeg  
kuu  
minut

nädal  
päev  
sajand  
sekund  
tund

## INIMESED KOOLIS

administraator  
direktor  
kasvataja  
klassijuhataja  
kokk  
koristaja

korrapidaja  
logopeed  
meditsiiniõde  
õpetaja  
õpilane  
õppealajuhataja

## ÕPPEAINED

ajalugu  
bioloogia  
eesti keel  
füüsika  
geograafia  
inglise keel  
inimeseõpetus  
keemia  
kehaline kasvatus  
kõnearendus

kunst  
loodusõpetus  
matemaatika  
muusika  
rütmika  
tööõpetus  
ühiskonnaõpetus  
vahetund  
viipekeel

## RUUMID KOOLIS

arvutiklass  
garderoob  
klassiruum  
koridor  
meditsiiniõe kabinet  
õpetajate tuba

õpilaskodu  
raamatukogu  
söökla  
spordisaal  
tualett  
vibroaal

## MUUD VAJALIKKU

algus  
arvestus  
ei saa  
ei saa aru  
ei tea / ei oska  
ei tohi  
ei / ei ole  
eksam  
ekskursioon  
hinne  
info  
jah  
jätkama  
jooneline  
kaks  
kodu  
kolm  
konsultatsiooniaeg  
kontrolltöö  
kool  
kriit  
lamp  
laud  
lõpp

märkus  
neli  
õppekäik  
õppekava  
oskama  
referaat  
ruuduline  
saab  
saan aru  
tahvel  
tasemetöö  
tegemata  
tohib  
tool  
tunnikontroll  
tunnistus  
üks  
uurimistöö  
uus  
vahetunnikell vilgub  
valmis  
vana  
veel  
viis

## MATEMAATIKA

detsimeeter  
diagonaal  
hulk  
jagama  
kilomeeter  
kolmnurk

korrutama  
kraad  
kujundid  
kümnnendmurd  
lahutama/miinus  
laius

liiter  
liitma/pluss  
meeter  
milliliiter  
millimeeter  
mõõdma  
murdarv  
number  
nurk  
pikkus  
pindala  
protsent  
raadius

reegel  
ring  
ristkülik  
ruumala  
ruut  
sentimeeter  
tulp  
ülesanne  
ümbermõõt  
valem  
vastus  
võrduma  
võrrand

## KÄSITÖÖ/KUNST

heegeldama  
heegelnõel  
käärid  
kangas  
kleepima  
kuduma  
lõikama  
lõng  
niit

nõel  
õmblema (käsitsi)  
õmblema (masinaga)  
õmblusmasin  
rebima  
tikkima  
triikima  
triikraud  
vardad

## AJALUGU

baltisakslane  
Eesti  
eestlane  
enne Kristust  
hävitama  
jääaeg  
kaotama  
karjakasvatus  
keiser  
keskaeg  
kindlus  
kiviaeg  
kuninganna  
kuningas  
lahing

Läti  
lätlane  
Leedu  
leping  
Liivimaa  
liivlane  
linn  
mõis  
mõisnik  
muinasaeg  
pärisori  
põlluharimine  
Poola  
president  
pronksiaeg

rahu  
rauaaeg  
riik  
rikas  
ristirüütel  
ristiusk  
Rootsi  
rootslane  
ründama  
Saksa ordu  
Saksamaa  
sakslane  
sõda  
Taani  
taanlane

talupoeg  
tapma  
tsaar  
uusaeg  
vaene  
valitseja  
vallutama  
vanaaeg  
Vana-Kreeka  
Vana-Rooma  
venelane  
Venemaa  
võitlus  
võitma

## LOODUSAINED

Aafrika  
Aasia  
aatom  
aine  
aine  
Antarktis  
asuma  
Austraalia  
elektron  
Euroopa  
hoovus  
ida  
ilmakaar  
inimtegevus  
järv  
jõgi  
karjamaa  
kasvatama  
katse  
kiht  
kivimid  
kliima  
koduloom  
kõrb  
kuiv

lääs  
laeng  
lahustuma  
laskuma  
lenduma  
linnud  
loomad  
lõuna  
Lõuna-Ameerika  
maailmajagu  
mägi  
manner  
meri  
metall  
mets  
mittemetall  
molekul  
muld  
neutron  
niiske  
õhk  
ookean  
org  
osake  
põhi

Põhja-Ameerika  
põld  
probleem  
prooton  
putukad  
rakk  
reakstioon  
sademed  
segunema  
soo

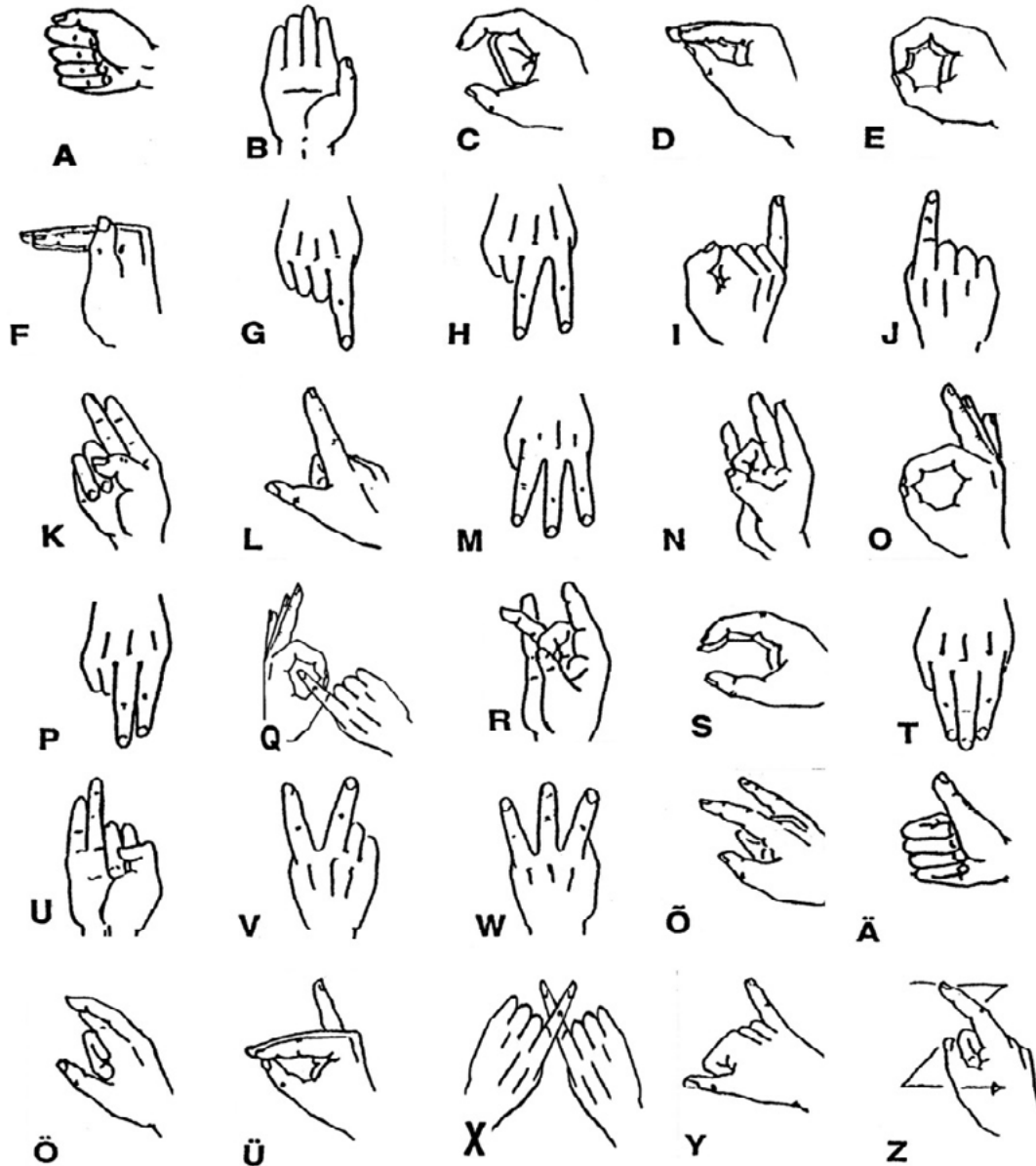
sümbol  
taimed  
tasandik  
temperatuur  
tõusma  
turvas  
tuul  
tuum  
valem  
veekogu  
võrrand

## KEELED

arvsõna  
asesõna  
definitsioon  
harjutus  
kääne  
kirjand  
küsimus  
lause  
lihtminevik  
lõik  
nimisõna  
olevik

omadussõna  
pealkiri  
pilt  
pööre  
sidesõna  
sõna  
suultlugemine  
tabel  
teema  
teigusõna  
tekst  
vastus

# EESTI KEELE SÕRMENDID





# KASUTATUD KIRJANDUS

- Ahlgren, I. (1994). Sign language as the first language. Bilingualism in Deaf Education. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, Vol 27. Ed by I. Ahlgren and K. Hyltens-tam, University of Hamburg, 55–60.
- Andersson, R. (1994). Second Language Literacy in Deaf Students. International Studies of Sign Language and Communication of the Deaf. Vol 27. Ed by I. Ahlgren and K. Hyltens-tam. University of Hamburg, 91–103.
- Andra, A., Kannel, A., Müürsepp, J., Taimla, U. (2006). Kuulmisabi teatmik. Koostanud U. Taimla. Tallinn, Auratrükk.
- Azar, B. (1998). Sign language may help deaf children learn English. American Psychological Association'i koduleht. Külastatud 24. märtsil 2008, aadressil <http://www.apa.org/monitor/apr98/amer.html>.
- Berent G. P., Kelly, R. R., Aldersley S., Schmitz K. L., Khalsa B. K., Panara J., Keenan, S. (2007). Focus-on-Form Instructional Methods Promote Deaf College Students' Improvement in English Grammar. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education Volume 12, No 1, 8–24.
- Berent, G. P. (1996). The Acquisition of English Syntax by Deaf Learners. The Handbook of Second Language Acquisition. Ed. by W. C. Ritchie, T. K. Bathia. New-York: Academic Press, 469–506.
- Bergmann, R. (1994). Teaching sign language as the mother tongue in the education of deaf children in Denmark. Bilingualism in Deaf Education. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, Vol 27, Ed. by I. Ahlgren, K. Hyltens-tam, University of Hamburg, 83–90.
- Briggle, S. J. (2005). Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf or Hearing Impaired. Kappa Delta Pi Record. Külastatud 24. märtsil 2008, aadressil [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa4009/is\\_200501/ai\\_n9465616](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4009/is_200501/ai_n9465616).
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). Principles of Developmental Psychology. Hillsdale (USA), 1994. Tõlge eesti keelde: Lastepsühholoogide Ühing, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Charrow V. R. (1975). A Psycholinguistic Analysis of “Deaf English”. Sign Language Studies, Vol 7.
- Christerson, G., Eriksen O. (2000). Deaf pupils. Developing Teaching Aids For A School For All. Guidelines for the development of teaching aids for disabled pupils. Swedish Institute for Special Needs Education and Norwegian Board of Education, 86–108.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. Asha, 23, 493–500.
- Davies, S. N. (Summer 1991). The Transition Toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden & Denmark: Perspectives on Language. Sign Language Studies, Vol 71. (CD lk 64–91).
- Dragow, E. (1993). Bilingual/Bicultural Deaf Education: an Overview. Sign Language Studies, Vol 80. (CD lk 1040–1063).
- Easterbrooks, S. R., Baker, S. (2002). Language Learning in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. Multiple Pathways. A Pearson Education Company, Boston.

- Erting, C. J. (Summer 1992). Deafness & Literacy: Why Can't Sam Read? *Sign Language Studies*, Vol 75, 97–112.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu Ülikool.
- Kirk, S. A., Gallagher J. J., Anastasiow, N. J. (2000). *Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. Educating Exeptional Children*, 9-th. Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kruustük, K. (2010). Vastsündinute kuulmisuuringu senised tulemused on olnud rõõmustavad. *Eesti Päevaleht*, 22. aprill.
- Laiapea, V. (2001). Kuulja märkmeid kurtidest, viipekeelest ja nende iseolemisest. *Akadeemia* nr 12, 2603–2623.
- Laiapea, V., Miljan, M., Toom, R., Sutrop, U. (2002). Eesti viipekeele seisundikirjeldus (koostööleping nr 10-10/337 Haridusministeeriumi ja Eesti Keele Instituudi vahel). Külastatud 23. märtsil 2008, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3989>.
- Laiapea, V. (2003). Palun kirjuta ruttu kui võimalikult ...: Kurtidest lastest, nende keeltest, keele õppimisest ja õpetamisest. *Akadeemia* nr 9, 1888–1913.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Random House.
- Lehtovirta, A., Sieppi R., Vierelä, A., Ääri S. (1996). *LVP-Lukemaan Viitomisen Perustella – opetuskokeilu kuurojen lasten suomen kielen opetuksesta*. Osa I. Kokkola: Jyväskylän Yliopisto Chenius-instituutti.
- Ljublinskaja, A. A. (1977). *Utsitelju o psihologii mladšego školnika*. Moskva, lk 63–77.
- Luckner, J. (1991). *Assessing the Written Language of Students with Hearing Impairments. Deafness and Development*, Volume 1 No 2. University of Manchester, 8–12.
- Loeterman, M., Paul, P. V., Donahue, S. (2002). Reading and deaf children. *Reading Online*, 5(6). Külastatud 14. märtsil 2012 aadressil [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=loeterman/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=loeterman/index.html).
- Marchark, M. (1997). *Learning to Read and Write. Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford University Press, 133–150.
- Marschark, M., Spencer, P. E (2009). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Children: An International Review*. The National Council for Special Education. Ireland.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of Neuropsychology*, 2nd Edition, Vol. 8, Part II. Ed by S. J. Segalowitz and I. Rapin. Elsevier Science.
- Moores, D. F., Martin, D. S. (2006). *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction*. Washington: Gallaudet University Press.
- Müürsepp, J., Siirde, T. (2008). *Kõrvahaigused. Käsiraamat*. Tallinn–Tartu, OÜ Greif.
- Negnevitskaja, E. I., Šahranovitš, A. M. (1981). *Jazök I deti*. Moskva: Nauka.
- Niinberg; T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., Vaher, E. (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: AS Atlex.

- Nikolopoulos, T. P., Archbold, S., O'Donoghue G. M. (May, 2004). Development of Spoken Language Grammar Following Cochlear Implantation in Prelingually Deaf Children. *Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, Vol 130, No 5, 629–633.
- Nunes, T. (2004). *Teaching Mathematics to Deaf Children*. Whurr Publishers Ltd, London and Philadelphia.
- Passig, D., Eden, S. (2000). Improving the Flexible Thinking in Deaf and Hard of Hearing Children with Virtual Reality Technology. *American Annals of the Deaf*. 145 (3), 286–291. [http://www.passig.com/vault/VRPapers/Passig\\_FlexibleThinkingVR.pdf](http://www.passig.com/vault/VRPapers/Passig_FlexibleThinkingVR.pdf).
- Paul, P. V. (2003). Processes and Components of Reading. *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press, ed. by M. Marchark, P. E. Spencer, 97–133.
- Pearce, T. (October/November 2002). Challenges for Deaf students in Post-secondary Education. *Access*, Vol 4, No 5, 19–20.
- Pickersgill, M. (1990). Bilingualism and the Education of Deaf Children: Part 1. Theories, Models and Factors. *Deafness and Development*, Vol 1 No 1. University of Manchester, 10–14.
- Reilson, M. (2005). Kuulmislanguusega laps tavakoolis. *Eripedagoogia: kuulmislanguus*. Eesti Eripedagoogide Liit, 32–40.
- Reilson, M. (2011). Kuulmispuudega seotud abivahendid. Meie lapse. Teatmik puudega laste peredele. *Eesti Puuetega Inimeste Koda, Tallinna Sotsiaal- ja Tervishoiuamet*. Tallinn, 86–87.
- Reilson, M., Paabo, R. (2007). *Kuulmislanguusega laps tavakoolis*. Tartu: Studium.
- Reviews Of Four Types Of Assessment Instruments Used With Deaf And Hard Of Hearing Students: Cognitive Assessment. Külastatud 24. märtsil 2008, aadressil <http://gri.gallaudet.edu/~catraxle/INTELLEC.html#readiness>.
- Roosalu, M. (2006). *Inimese anatoomia*. Kirjastus Koolibri.
- Rose, S., McAnally, P. L., Quigley, S. P. (2004). *Language Learning Practices with Deaf Children – 3rd. Ed.* PRO-ED, USA.
- Schirmer, B. R., Ingram, A. L. (2003). Using Online Chat to Foster the Written Language Development of Students Who Are Deaf. *International Reading Association'i kodulehekülj*. Külastatud 26. märtsil 2008, aadressil <http://www.readingonline.org/articles/schirmer/>.
- Siegel, L. (April 2001). The Educational & Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle Regarding Fundamental Systemic Educational Change. *American Annals of the Deaf*, Vol 145 (2).
- Sinkkonen, J. (1994). *Hearing Impairment, Communication And Personality Development*. Helsinki.
- Standley, L. (2005). Sociolinguistic Perspectives on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Ed. by J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2180–2188.
- Stark L. (2001). Analyzing the Interlanguage of ASL Natives. *The University of Delaware*. Külastatud 24. märtsil 2008, aadressil <http://www.eecis.udel.edu/research/icycle/pubs/Stark01.pdf>.
- Svartholm. K. (1993). Bilingual Education for the Deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, Vol 81. (CD lk on 1084–1123).

Swanwick, R. (1996). Deaf Children's Strategies For Learning English – How Do They Do It? The University of Leeds. Külastatud 24. märtsil 2008, aadressil <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000304.htm>.

Teek, R., Raukas, E, Oitmaa, E., Kruustük, K., Žordania, R., Joost, K., Kull, M., Õunap, K. (2007). Pärilik ehk geneetiline kuulmislangu. Eesti Arst 86 (4), 254–261.