

聽覺障礙學童之對話修補技巧 與教學策略探討

賴曉楓

壠新醫院復健科語言治療師

林桂如

國立高雄師範大學特殊教育系博士候選人

摘要

隨著早期療育意識的普及與聽能輔具科技的進步，今日的聽覺障礙學童擁有學習聽清楚、說明白的更多可能性。然而，當跨出家門或走出個別診療室的大門，聽障學童常會面對因為個人不同程度的聽力損失與言語特質、環境中的背景噪音、距離音源遠近等，而發生聽不清楚或溝通中斷的情況。因此，為協助聽障學童建立溝通的積極主動性，教學者在實務中有效引導聽障學童發展對話修補策略遂愈發顯得重要。

中文關鍵詞：聽覺障礙、對話修補策略

英文關鍵詞：hearing impairments, conversational repair strategies

壹、前言

例行的聽語療育課程中，重度聽障的小宇興沖沖的問：「老師，我們今天要做『恩』（城）堡嗎？」我連忙的問：「你說我們今天要做『什麼』？」他又再次回答：「『恩』堡」，於是，我還是一頭霧水的問：「蛤？」這下可把小宇惹惱，他氣急敗壞的說：「不講了啦！」……最後這句話我倒是聽清楚了。只是，很顯然，我們之間的對話並沒有充分交換訊息。

溝通是兩個人以上相互扮演說話者與聆聽者角色行為的過程，且兩者間持續交

換分享意見、想法或生活經驗，因而可視為訊息交換的歷程（錡寶香，2006）。儘管聽覺障礙學童本身存有聽能訊息接收的困難，卻不意味著這群學童無法學習辨認及處理溝通中斷的問題。緣此，本文首先將由溝通回饋模式（communication feedback model）探討對話修補策略（conversational repair strategies）的意義，其次分析影響聽障學童對話修補技巧的因素，最後提出發展對話修補技巧的教學策略，期能提供聽障學童家長和相關療育工作者在引導聽障學童發展有效對話修補技巧的參考。

貳、以溝通回饋模式觀點看對話修補的意義

溝通，是包含說話者 (speaker) 訊息編碼與傾聽者 (listener) 訊息解碼的歷程 (McLaughlin, 2006)。當說話者無法傳送訊息或傾聽者無法接收或了解訊息時，溝通即遭遇中斷的問題，因此，口語的清晰度和接收性語言經常被認為是溝通中斷的有效預測值 (Tye-Murray, 2003)。

Kiessling 等人 (2003) 在探討溝通回饋模式時曾將「聽 (hearing)」詮釋為是「接觸有聲世界和對聲音的感知能力」；「傾聽 (listening)」是「有目的性和注意的聽」；「理解 (comprehension)」則是「接收到訊息、意義或意圖」，而「溝通 (communication)」則是「雙向交換有意義訊息的過程」(如圖 1)。對於個體的溝通而言，倘若其溝通能力不佳，即便其聽的能力沒問題，對傾聽訊息的接收和專注維持卻仍有負面影響；反之，若個體能在溝通上能有效運用語言和聲學線索等的對話修補策略獲取訊息，則將對其傾聽的能力產生正向影響 (Sweetow & Henderson-Sabes, 2004)。

聽覺障礙者和聽力正常者相同，同樣具有辨認溝通中斷、判斷問題所在，進而分析採取對話修補策略回應的能力 (Erber, 1988)，因此，即使是本身缺乏對話修補技巧的聽障者，透過訓練將能提升對話修補策略的使用 (Blaylock, Scudder, & Wynne, 1995; Elfenbein, 1992)，亦即當聆聽者或說話者在遭遇一方的溝通中斷時，

可運用對話修補技巧加以澄清之前的話語，確保雙方得以接收正確的訊息來接續對話，達到積極溝通的目的 (Hegde & Maul, 2006)。

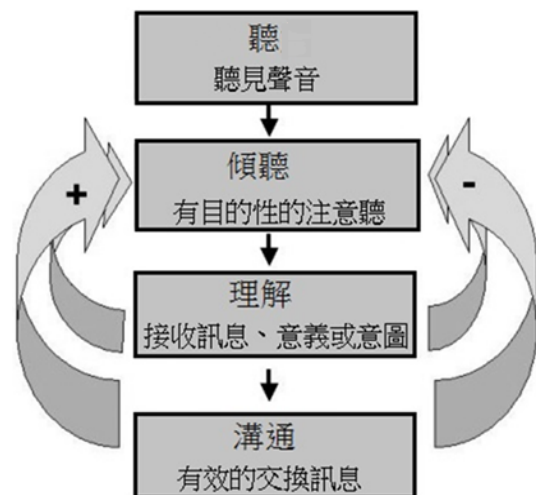


圖 1：溝通回饋模式，引自 Sweetow 和 Palmer (2005, p. 495)。

參、影響聽障學童在對話修補技巧發展的因素

一般而言，聽力正常學童約在八歲時可發展出足夠的對話修補技巧與人進行順暢的溝通，並具備在與成人的互動中學習對話修補的相關能力 (Owens, 1996)。然而，聽障學童在溝通上對話修補技巧發展上卻經常有發展緩慢或使用策略欠佳的情形 (Jeans et al., 2000; Most, 2002, 2003)，茲彙整可能影響其對話修補技巧的因素如下：

一、聽力損傷

聽覺障礙者由於生理上的聽力損失，因此常經驗到溝通障礙 (Caissie & Wilson,

1995; Tye-Murray, 1994)，尤其在口語溝通中，當聽障學童扮演為傾聽者的角色時，囿於自身聽力障礙常受到距離、環境背景噪音等的影響，致使在接收口語訊息備顯困難 (Boothroyd, 1984)，因而在與人對談中常有不斷的「啊？」請求對方重複 (林寶貴, 1994)。

二、自然的溝通互動經驗

相較於聽力正常的學童，聽障學童少有處於自然的溝通互動的經驗，故較少機會獲得與人互動的語用技巧，因而在學習對話修補技巧的經驗或機會不足 (Gallaway & Woll, 1994)。

三、口語清晰度

聽障學童的口語清晰度不佳常使溝通更加困難，尤其是中度至重度的聽障學童，在塞擦音、擦音上常有錯誤的構音，在嗓音上亦有中度至重度的沙啞聲 (hoarsness) 與輕度共鳴 (resonance) 不足的問題 (Elfenbein, Jones & Davis, 1994)。

四、語言發展遲緩與溝通行為缺乏

相較於聽覺障礙的成人，Elfenbein (1992)認為聽覺障礙學童將更可能遭遇溝通中斷的問題，其因主要可歸結於聽障學童較缺乏語言的技能。

在聽障幼兒早期的溝通技巧研究中，Lederberg 和 Everhart (2000) 針對 22-36 個月的聽障和聽常嬰幼兒溝通技巧研究中指出，兩組嬰幼兒在對母親的溝通技巧發展上有相似的表現，如：對母親溝通的回應、對母親的共享式注意力 (joint attention) (即以非口語的方式來與人分享感興趣的事物的能力，如：當嬰兒看到喜

愛的玩具，會不時轉向母親表達他看到喜歡的事物，藉以引起母親的共鳴) 與引起互動，然而，聽障學童明顯在維持話題、使用指示性語言、問句、出現語用溝通等技巧上發展較遲緩。

Nicholas、Geers 和 Kozak (1994)進一步研究年齡為 14 至 40 個月聽常和聽障在溝通行為發展上的差異，研究指出聽常學童在 30 個月時，已經具備標記 (remark)、要求、回應問題、抗議、請求給予訊息等溝通行為，然而，聽障學童遲至 40 個月時仍未發展出回應問題、請求給予訊息的溝通行為。綜合前述，凸顯聽障學童在早期語言發展與溝通行為有顯著落後聽常學童表現，且落差將近一年。

五、對話輪替能力較弱

聽障學童在溝通互動的情境中較難自然的參與對話輪替，其因主要為聽障學童在過程中錯失聽取對話中輪到該誰說話的線索，因而在輪替上容易有較多的不合宜行為，因而導致難以參與對話輪替 (Duchan, 1988)。

六、心智理論發展的困難

早期研究中層指出使用口語溝通的國小聽障學童，在瞭解複雜的心理運作和他人社交互動中的觀點常有困難 (Ziv, Malchi, & Meir, 2007；引自 Most, Shina-August & Meilijson, 2010, p.432)，因而在互動中難有合宜回應對方溝通需求的觀點的問題。陳郁璽 (2008) 針對聽覺障礙學童心智理論進行的研究亦指出，聽覺障礙學童的心智理論能力的發展歷程跟一般學童心智理論能力的發展歷程相同，其

心智理論能力的發展歷程同樣會隨著年齡的發展漸趨成熟，惟在發展高層次心智能力時，聽障學童仍較一般學童遭遇較多的困難。

綜合上述，相較於聽常學童，聽障學童在日常對話中較易因為自身聽力限制、言語特質、溝通行為和心智能力等因素，致使在對話中未能交換清楚的訊息因而遭遇溝通中斷，倘若又無法有適當的對話修補技巧，將可能降低雙方日後溝通的動機，甚至衍生其他人際互動上的誤解。

肆、對話修補技巧之使用時機與類型

溝通是人與人之間日常互動不可或缺的行爲，因而，即時察覺溝通中斷的情況，適時進行對話修補，以提升溝通的有效性遂愈發顯得重要。

一、察覺溝通中斷與因應

一般人在察覺溝通中斷時經常會使用修補策略提出澄清，透過表達疑問或直接要求對方重複或修正原來的話語的言語行爲，如：當說話者傳達一段不清楚的訊息後，傾聽者利用疑問詞「蛤（ㄉㄞˇ）」或問句：「可以再說一次嗎？」等修補方式提問，即時針對誤解或錯失的訊息請求澄清，以延續原來的話題討論或延伸新話題，達到雙方的溝通效能 (Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986; Yoshisa, Masafumi, Akitaka, Nakaya, Shoji & Minoru, 2005)。

然而，當說話者的言語行爲或意圖無法讓聆聽者理解、聆聽者誤解說話者的溝

通意圖時，雙方的對話即出現溝通中斷的問題，倘若又消極採取忽略或假裝理解的方式時，即難以達到有效的溝通 (Halle, Brady, & Drasgow, 2004; Tye-Murray, 2006; Wetherby, Alexander, & Prizant, 1998)。整體而言，因應溝通中斷的策略與可能造成的結果可彙整如圖 2。

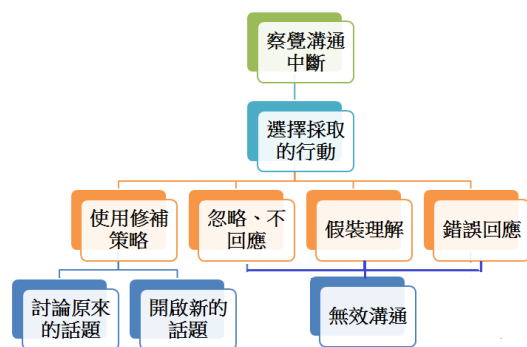


圖 2：因應溝通中斷的策略，整理自 Tye-Murray (2006, pp. 260-263)。

二、對話修補的類型

溝通中斷的問題在日常生活中經常可見，一般人通常會使用直接請求澄清或適當回應他人的請求澄清的方式加以修補對話，並運用不同的策略（如：要求重複、請求重複部份訊息）達到雙向的有效溝通。因此，對話修補的類型可透過對話修補啟動者的角度和形式加以區分如下：

(一) 以對話修補啟動的角度區分

當期待將原來中斷的溝通繼續時，即有賴話修補的介入，讓說話者依傾聽者的需求加以調整與修正，使對話得以延續 (Gagné, Stelmachovich, & Yovetich, 1991)。筆者綜合文獻 (Ginzburg, Fweandez & Schlangen, 2007; Jeans et al., 2000; Levelt,

1983) 繪製如圖 3，並就以下三類討論：

1. 自我開啓的修補 (self-initiated repair)

當個體意識到自己的言語或訊息無法傳達而造成溝通中斷，進一步修正自己之前的發語或添加更多的背景訊息，讓中斷的溝通繼續下去 (Levelt, 1983)。

2. 他人開啓的修補 (other-initiated repair)

若個體意識到他人的話語傳遞訊息不

明確，而主動提出疑問要求對方澄清 (Ginzburg, Fweandez, & Schlangen, 2007)。

3. 請求澄清的回應 (responses to requests for clarification)

此為較被動的修補形式，當面臨他人的提問，合宜地回應他人的請求澄清，可以協助聽者了解之前的話語，使中斷的溝通繼續下去 (Jeans et al., 2000)。

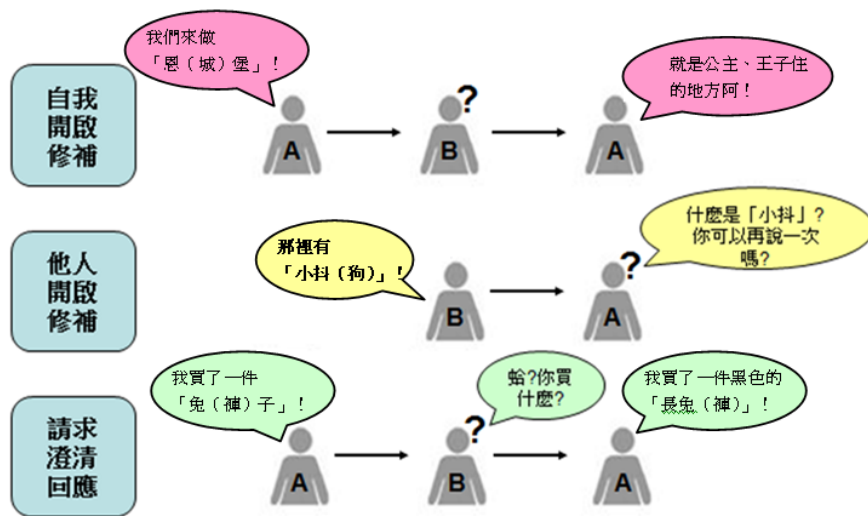


圖 3：對話修補開啓類型示意圖，以標號 A 者為主體繪製。

(二) 以對話修補的形式區分

為修補中斷的溝通，傾聽者對說話者可能提出請求澄清的要求，或說話者需要對於傾聽者提出的請求澄清做出回應。對於學童而言，在到溝通中斷時，最常使用口語請求澄清的策略 (Yont, Hewitt, & Miccio, 2002)。綜合文獻 (Anderson & Arnoldi, 2011; Baker & McCabe, 2010; Tye-Murray, 2006)，筆者將對話修補粗分為非特定的口語請求澄清、特定的口語請求澄清與非口語請求澄清等三部份，進一步整理如表 1，並以範例「今天下午我們

要去動物園」延伸舉例。

1. 非特定的口語請求澄清 (nonspecific requests for clarification)

非特定修補策略係指以「蛤?」、「什麼?」等未針對特定訊息提出澄清之下請求對方重新描述的語句，在 (Baker & McCabe, 2010; Most, 2003)，此外，儘管有學者將「重複 (repetition)」(如：「請再說一次」) 歸為特定的口語請求澄清 (如：Tye-Murray, 2006)，然而，Stelmacovich (2011) 則認為以「請再說一次」的策略並未針對特定訊息請求他人澄清，實則與

「蛤？」、「什麼？」意義相同，故筆者亦將請求他人重複全部訊息的技巧歸為非特定的口語請求澄清策略。

2. 特定的口語請求澄清 (specific requests for clarification)

特定的口語請求澄清的類別主要是強調透過重複部份訊息與修正的策略，亦即在保留原來句意的前提下，說話者藉由改變文法或用詞的方式進行澄清補述 (Tye-Murray, 2006; Wetherby et al., 1998)。

當前研究在特定的口語請求澄清的策略界定上儘管不盡相同，為其本質仍多有重疊。綜合文獻 (Anderson & Arnoldi, 2011; Most, 2003; Tye-Murray, 2006)，筆者將其歸納為：重複部份訊息、換句話說、

增加訊息、簡化訊息、提供解釋、指出話題、確認訊息、提示、拼音等修補策略，用以協助建立聽障學童修補對話、延續溝通的技巧。

3. 非口語請求澄清 (nonverbal requests)

非口語的請求澄清行為主要係指以肢體語言示意說話者再重複說一次，如：疑惑的臉部表情、肢體語言（如：聳肩）、手勢、畫圖或寫下來等方式 (Anderson & Arnoldi, 2011; Ciocchi & Baran, 1998)。

相較於聽障學童，Ciocchi 與 Baran (1998)認為對於重度聽障學童或聾童而言，有明顯傾向使用非口語請求澄清的表現。

表 1 聽障學童對話修補策略彙整

策略	對話修補技巧	舉例
一、非特定口語請求澄清		
重複	不要求學童加入其他訊息至原描述內容中，而透過調整說話的速度和音量，方式如下： 1.以慢一點的說話速度重複。 2.以比較清楚的發音重複。 3.在關鍵字上加重語氣重複。 4.以大聲一點的音量重複。	「啊，什麼？」 「對不起，請再說一次。」
二、特定口語請求澄清		
重複部份訊息	教導孩子針對自己沒聽懂的部份訊息請求他人重複。	「請問你剛剛說我們要去哪裡？」
換句話說	引導孩子學習透過重新組詞或組句表達原意讓對方理解，方式如下： 1.延伸為兩個句子加以描述。 2.使用比較簡短或容易的詞彙。 3.在維持原意下，改變描述的語法。	「我們 12 點之後要去動物園。」

(續下表)

策略	對話修補技巧	舉例
增加訊息	加入原句中未提及的背景線索到原來的說話內容中。	「動物園裡有各種動物。我們今天吃完午餐後要去動物園。」
簡化訊息	使用簡短的詞彙或縮短原來的說話內容，強調所欲表達的關鍵字。	「我們要去動物園。」
提供解釋	在原來的句子中針對特定的詞彙解釋。	「我們下午要去動物園，就是大象住的地方。」
指出話題	以聽到訊息的內容確認描述的主題。	「我不確定我沒有聽對.....，你現在是說今天我們吃完午餐後要去動物園嗎？」
確認訊息	強調原來說話內容中最重要的關鍵字，以確認真實性。	「你是說下午我們一起去動物園嗎？」
提示	提供其他的訊息和線索，幫助學童理解或描述更完整。	「動物園裡住著獅子、大象、還有好多動物。我們等下去看他們，那你知道我們要去哪裡嗎？」
拼音	鼓勵針對不清楚的關鍵字以拼音的方式拼出來。	「ㄉㄨㄛˊ、ㄘㄨㄛˊ、ㄌㄨㄛˊ。」

三、非口語請求澄清

寫下來	以書寫的方式將訊息記錄下來。	以文字「動物園」表示。
畫出來	以繪畫的方式將訊息描繪下來。	以圖畫「動物園」表示。
用手勢	以手勢、動作傳達訊息。	以「聳肩」傳達不清楚、不知道。

註：整理自 Anderson、Arnoldi（2011）、Most（2003）和 Tye-Murray（2006），筆者另加入舉例。

在學童溝通修補策略使用的相關研究上，Alvy (1986) 指出學前聽力正常學童隨著年齡增長，所使用特定與非特定的請求澄清策略越趨精熟。國內柯佩華 (2006) 長期觀察學前學童對話修補的情形，亦指出隨著學童年齡的增加、修補的內容有越趨精緻的趨勢，且手勢的使用也逐漸減少。後續針對學齡聽力正常的學童在溝通修補策略使用的研究中，Most (2002) 指出八到十一歲的聽常學童在特定和非特定的口語請求澄清策略的使用上有較平均的使用表現，呼應 Ironsmith 和 Whitehurst (1978) 提出九歲至十歲後將趨於使用較特定的請求澄清策略的研究結果。

Brinton、Fujiki、Loeb 和 Winkler (1986) 則是發現學前聽障學童常用的溝通修補策略，有半數以上乃是以非特定的口語請求澄清的「重複」策略為主，而隨著年齡的增加將逐漸增多特定的口語請求澄清的使用，包括：換句話說、簡單添加、確認性添加等策略。

前述研究反應在聽障教育上，肯定聽障學童和聽常兒童的溝通技巧皆是循序發展、日趨精熟，並鼓勵教學者應隨著聽障學童年齡的增長，幫助學童學習處理溝通中斷的問題，由自然、非特定的口語請求澄清，逐步引導其使用特定的口語請求澄清，以積極修補對話的策略加以延續對話，達到溝通的有效性。

伍、提升聽障學童對話修補技巧的教學策略

《雨樹之國》(許金玉(譯)，2011) 曾描述當天空下起雨，男女主角各自撐起傘，對於平常能聽、也會說的聽障女主角而言，在當下即使用盡所有感官、注意各種細節，依舊難以跨越兩把傘拉開的距離、克服滂沱的雨聲，因而錯失男主角說出的訊息……。現實中，當跨出家門或走出個別診療室的大門，外面的世界充斥的是不同程度的背景噪音，聽障學童終須面對因為距離遠近、背景噪音而遭遇聽不清楚或溝通中斷的情況。因此，教學者在療育實務中運用提升聽障學童對話修補技巧的教學策略，以協助學童建立溝通的主動性乃愈發顯得重要。筆者彙整相關策略如下：

一、建立為自己負責的態度

當說話者和傾聽者能覺察溝通中斷的原因，勇於承認不清楚的部份，才有可能繼續有意義的溝通，因此，聽障者當處於溝通中斷時，應留意訊息不清楚的地方，讓對方明白溝通中斷的原因，再運用接收性或表達性的修補策略 (Tye-Murray, 2006)。

二、從結構性教學連結至日常生活經驗

Brinton 和 Fujiki (1989) 認為語言的構成之所以有意義，乃是運用在有意義的對話中。在聽障教育中，語言與溝通發展常是主要的目標，教學者常刻意在課程中加入許多語言互動的機會，以增進學童在環境中使用對話修補技巧的策略。具體而言，為有效提升聽障學童對話修補技巧的教學策略，將有賴透過結構性教學連結至

真實的生活經驗，逐步擴展聽障學童對話修補的技巧 (Tye-Murray, 2006)。

三、擴展聽障學童對話修補技巧策略的認識

當教學者習慣引導聽障學童聽不懂時、不斷請求對方以「再說一次」重複訊息，而忽略引導其他多種有效的對話修補策略的運用時，往往也限制了學童的對話修補策略運用的豐富性。因此，在教學中，筆者建議教導聽障學童在面對溝通中斷時，無論是扮演傾聽者或說話者的角色，皆應讓對方知道自己沒有聽清楚訊息的內容，包括：為什麼沒有聽清楚與期待對方如何做，如：「因為雨聲很大（原因），我剛剛沒聽清楚我們約星期幾（需要澄清的訊息），可以請你說大聲一點嗎（特定口語請求澄清）？」。

四、從活動中引導對話修補策略的使用

為鼓勵學童在日常生活中善用對話修補技巧，教學者可利用教學活動，舉凡角色扮演日常生活事件（如：購物、點菜、打電話）、勞作、偶戲、疊積木、玩樂高、矇眼找路等遊戲或活動（曾進興，1998）。

在活動中，藉由鼓勵學童完成正確傳達訊息的活動加以引導使用對話修補的策略。以矇眼找路的遊戲為例，指示方向的人可能在某一個方位故意說得比較小聲、說話的速度快一些或者訊息不清楚，引導聽障學童運用不同的修補策略找到目的地。

五、連結教學內容至真實世界中的練習

當轉換結構式的教學情境至真實世界中時，聽障學童將需要由原來的單一訊息的解讀轉換至處理多重、複雜的訊息，教學者可適時與聽障學童討論關於遭遇溝通中斷的心理感受。此外，教學者也可以在真實情境中幫助學童運用對話修補技巧，如：在超市購物時事先請孩子協助購買特定物品，其中夾雜學童不知道的品項，鼓勵學童進一步使用對話修補策略確認該物品為何。

陸、結語

隨著新生兒聽力篩檢的推動，可期未來聽障學童將擁有學習「能聽會說」的更多可能性。然而，在追求聽障學童在清楚聽取訊息、咬字發音清晰的教學目標之餘，身為聽語療育工作者，筆者更深刻感受到聽障學童需要學習的是帶著走的溝通能力，而教導聽障學童對話修補能力，即是幫助自己達到與人有效溝通的基礎。

劉麗容（1994）曾將「溝通」譬喻為河道，而「語言」和「言語」是行駛其中的船隻，往返載送著所欲傳達的訊息、達到溝通的目的。對話修補技巧或許並非博大精深學問，然而，筆者認為其重要性卻如同船上的槳，不論順流而下或逆流而上，皆是提供控制行進速度、有效將訊息傳遞至彼端的關鍵。因此，除了期待教學者擴展聽障學童學習多元的對話修補的策略外，也殷切期盼相關學者與實務工作者能關注有效提升聽障學童發展合適語用技巧的議題，共同為增進聽障學童的溝通技

巧和自信而努力。

參考文獻

林寶貴（1994）：聽覺障礙教育與復健。臺北：五南。

柯佩華（2005）：幼兒口語修復型態。國立成功大學外國語言文學研究所碩士論文，未出版。

許金玉（譯）（2011）：雨樹之國（原作者：有川浩）。臺北：新雨。

陳郁璽（2008）：聽覺障礙學童心智理論之研究。國立彰化師範大學復健諮商研究所碩士論文，未出版。

曾進興（1998）。怎樣實施身心障礙兒童的溝通訓練。國立高雄師範大學特教中心。

劉麗容（1994）：如何克服溝通障礙：病理、診斷、治療、保健。臺北：遠流。

鍾寶香（2006）：兒童語言障礙：理論、評量與教學。臺北：心理。

Alvy, K. T. (1986). Relation of age to children's egocentric and cooperative communication. *Journal of Genetic Psychology*, 112, 275-286.

Anderson, K. L., & Arnoldi, K. A. (2011). *Building skills for success in the fast-paced classroom optimizing achievement for students with hearing loss*. Butte, OR: Butte Publications.

Baker, E., & McCabe, P. (2010). The potential contribution of communication breakdown and repair in phonological intervention.

Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 34(3), 193-205.

Blaylock, R. L., Scudder, R. Rd., & Wynne, M. K. (1995). Repair behavior used by children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 27-285.

Boothroyd, A. (1984). Auditory perception of speech contrasts by subjects with sensor neural hearing loss. *Journal of speech and Hearing research*, 27, 134-144.

Brinton, B., & Fujiki, M. (1989). *Conversational management with language-impaired children: Pragmatic assessment and intervention*. Gaithersburg, MD: Aspen.

Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D. F., & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.

Caissie, R., & Wilson, E. (1995). Communication breakdown management during cooperative activities by mainstreamed students with hearing loss. *The Volta Review*, 97, 105-121.

Ciocci, S. J., & Baran, J. (1998). The use of conversational repair strategies by children who are deaf. *Am Ann Deaf*, 143(3), 235-245.

Duchan, J. F. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: Influences from pragmatics. *Journal of the Academy*

- of Rehabilitative Audiology*, 21, 19–40.
- Elfenbein, J. L. (1992). Coping with communication breakdown: a program of strategy development for children who have hearing losses. *American Journal of Audiology*, 1, 25-29.
- Elfenbein, J. L., Hardin-Jones, M. A., & Davis, J. M. (1994). Oral communication skill of children who are hard of hearing. *Journal of speech and hearing research*, 37, 216-226.
- Erber, N. (1988). *Communication therapy for hearing-impaired adults*. Abbotsford, Victoria, Australia: Clavis Publishing.
- Gallaway, C., & Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. In C. Gallaway & B. Richards (Eds.), *Input and interaction acquisition* (pp. 197 – 218). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gagné, J. P., Stelmachovich, P., & Yovetich, W. (1991). Reactions to requests for clarification used by hearing-impaired individuals. *Volta Review*, 93, 129-143
- Ginzburg, J., Fernández, R., & Schlangen, D. (2007). *Unifying self- and other-repair*. In Proceedings of the 11th International Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue (DECALOG), pp. 57-63, Trento, Italy.
- Hall, J., Brady, N., & Drasgow, E. (2004). Enhancing socially adaptive communicative repairs of beginning communicators with disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 43-54.
- Hegde, M. N., & Christine, A. M. (2006). *Language Disorders in Children*. Boston, MA: Person Education.
- Ironsmith, W., & Whitehurst, G. (1987). The development of abilities in communication: How children deal with ambiguous information. *Children Development*, 49, 348-352.
- Jeanes, R. C., Nicnhuys, T. G. W. M., & Rickards, H. W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 5, 237-247.
- Kiessling, J., Pichora-Fuller, M. K., Gatehouse, S., Stephens, D., Arlinger, S., Chisholm, T. H., Davis, A. C., Erber, N. P., Hickson, L., Holmes, A. E., Rosenhall, U., & von Wedel, H. (2003). Candidature for and delivery of audiological services: special needs of older people. *Int J Audiol*, 42(2), 92–101.
- Lederberg, A. R., & Everhart, V. S. (2000). Conversation between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 303–322.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Most, T. (2002). The use of repair strategies

- by children with and without hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 112-123.
- Most, T. (2003). The use of repair strategies: Bilingual deaf children using sign language and spoken language. *American Annals of the Deaf*, 148, 308-314.
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.
- Nicholas, J. G., Geers, A. E., & Kozak, V. (1994). Development of communicative function in young hearing impaired and normally hearing children. *Volta Review*, 96, 113-135.
- Owens, R. E. (1996). *Language development: An introduction* (4th ed.). New York: Merrill.
- Stelmacovich, P. (2011). *What's wrong with saying "What?"*. Retrieved June 12, 2012 from <http://deafenedbutnotsilent.wordpress.com/2011/11/14/whats-wrong-with-saying-what/>
- Sweetow, R., & Henderson-Sabes J. (2004). The case for LACE, individualized listening and auditory communication enhancement training. *Hear J*, 57(3), 32-40.
- Sweetow, R., & Palmer, C. V. (2005). Efficacy of individual auditory training in adults: A systematic review of the evidence. *J Am Acad Audiol*, 16, 494-504.
- Tye-Murray, N. (1994). Communication strategies training. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 27, 193-207.
- Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear & Hearing*, 24(1), 82S-89S.
- Tye-Murray, N. (2006). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members*. San Diego: Singular.
- Yont, K. M., Hewitt, L. E., & Miccio, A. W. (2000). A coding system for describing conversational breakdowns in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 300-309.
- Yont, K. M., Hewitt, L. E., & Miccio, A. W. (2002). "What did you say?": Understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 265-285.