

提昇身心障礙兒童鑑定正確率之我見

王木榮

壹、前言

我國在民國七十三年公布實施特殊教育法後，特殊教育正式邁入新紀元，國民教育階段的特殊教育更是有長足的推進與顯著效果。政府更於民國七十九年實施第二次的全國特殊兒童普查，徹底調查身心障礙兒童的出現率，以作為國家推動特殊教育擬定相關計畫的準據。之後也陸續於民國八十三年與八十四年召開全國身心障礙教育與資優教育會議，針對多項議題彙集多方意見，作深度與廣度討論我國特殊教育的現況與發展方向，所得結論也為稍後的修訂特殊教育法提供很多的寶貴資訊與思考重點。新修訂的特殊教育法於民國八十六年五月公布，再度將我國的特殊教育推向另一新的里程，新的中央特殊教育相關行政命令也在八十八年底以前完全制定好發布實施。有了完備的中央與地方的法規，其後的工作便是如何逐次落實。

綜觀近年來的特殊教育發展，在(一)提高特殊教育學生鑑定的正確率、(二)提高特殊教育學生的安置率、(三)提昇特殊教育教師的教學效率及(四)提高行政單位的支持度等四方面，已有顯著成效。然在特殊教育學生中軟性障礙類學生之鑑定，不可諱言的仍存有許多待改善的部分。有效的教學始於正確認識學生，教師本身必須對學生各種領域特質的優勢與劣勢狀況及特殊需求充分了解後，才能設計出一套有效的教學方案。又國內教育界對標準化評量工具依賴甚深，特殊教育界更是如此，教師如果未能充分理解評量的正用與誤用程序，其對學生的負面影響恐大於正面的作用，因此錯誤的評量比沒評量，傷害學生更嚴重。第二次全國特殊兒童普查結果在各類身心障礙學生的出現率中以智能障礙的人口佔的全體身心障礙兒童的 41.46%為最高，其次為學習障礙類，佔的比率為 20.53%(教育部，1995)，又根據教育部特殊教育工作小組(2001)九十年度的特殊教育統計年報上之資料顯示，全台灣八十九學年度國民小學階段智能障礙與學習障礙佔全體身心障礙學生的比率分別是 25%與 40%，國民中學階段的比率則分別是 31%與 46%，其他各類障礙兒童的出現率在近十年來也有程度不等的變化，此中意義值得深入探討，如是否存在

著彼此對各類障礙兒童的特徵有不一致的認知或是鑑定程序與標準紛歧等的問題。

貳、特殊教育學生鑑定實務上常見的問題

Evaves(1985)引述專家在評量過程中容易犯的錯誤，其中測驗主試者較常發生錯誤的部分整理如下：

1. 因為工具已先由學校行政人員明訂，所以評量過程中只單獨使用某項工具。
2. 通常使用該工具的目標卻非該測驗所擁有的效度內容。
3. 推薦使用只是在表面價值。
4. 廣泛使用快速實施的工具，然而那些工具卻未必能評量所關注的領域。
5. 選用目前最廣為流傳的工具評量。
6. 與受試者無法建立有效的默契。
7. 當評量具有診斷價質時，受試的行為無法符合應有的要求。
8. 未遵守標準化施測規則，包括：
 - a. 未遵守施測開始前之規定事項。
 - b. 未遵守最低水準與最高水準的規則(地板與天花板的規則)。
 - c. 忽略紀錄表(protocol)上所述實際錯誤的反應，它可以有助於錯誤分析與診斷。
 - d. 未確定受試的實際生理年齡或年級。
9. 計分錯誤，如：
 - a. 單純的計算分數錯誤。
 - b. 單純的扣分錯誤。
 - c. 計分時將最高水準以上的項目當作對的或將最低水準以下的項目視為錯的。
 - d. 採用錯誤的常模表、列或行換算出衍生分數。
 - e. 當無適當的常模可供對照時過度使用發展的分數(developmental scores)。
 - f. 顯現出缺乏另類成績測量的知識。
10. 評量結果的解釋無益於教育方案使用(引自 Overton, 1996)。

筆者多年來參與特殊教育學生的鑑定評量實務工作，將所見所思整理如下：

一、評量資料蒐集不全：

正確的鑑定結果繫於所提供的個案資料是否完整，就筆者綜合這幾年參與縣市的特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會(鑑輔會)運作經驗言之，特殊教育法所稱之身心障礙各類中視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、身體病弱、多重障礙及中重度之智能障礙、語言障礙、嚴重情緒障礙、自閉症等類，渠等的鑑定結果較無疑義外，其他如輕度智能障礙、語言障礙、情緒障礙、自閉症、學習障礙及發展遲緩者，若非評量資料相當豐富完備，否則時常會發生誤判的結果，造成對學生的傷害及國家資源的浪費。特殊教育學生的障礙判定是因其缺陷或障礙徵候具有長期性且確實是因個體本身因素所致，基於上述，家長與教師若能提供較長期與多元的個案資料給委員，發生誤判的結果將會降至最低程度。但事實上，無論學校的特殊教育推行委員會或縣市的鑑輔會在進行特教學生鑑定時，所能瞭解學生的資料是相當的少，僅有少數心理測驗(如團體智力測驗或個別智力測驗)的資料及家長口述紀錄或醫療院所的簡易診斷報告，至於在學校的一些學習表現(school performance)與教師的積極性介入教學輔導(conducting intervention)的實施紀錄經常未附於個案資料中，讓委員會運作時相當難為。

二、評量工具選用不當：

任何一種評量工具都有其適用對象與評量領域的限制，選用者若未能先行明瞭受測對象與評量目的，即就近方便取用評量工具，雖有評量結果，但其效度是受懷疑的。如選用標準化的常模參照測驗時，受試年齡與測驗的適用對象不符，或常模表建立時所抽取的樣本與受試之屬性不符，或常模未具新近性等。其他的不當選用具體情形，如標準化國小三年級數學科學業成就測驗的常模樣本抽取時間是在六月十日左右，但使用者卻在二月實施此測驗且對照常模表解釋結果，這顯然會因受試尚未學過該年級後半的課程，而該測驗內容已將全部三年級的課程內容納入選題的母群體，結果勢必是得到假象的數學成就偏低現象。再舉一例說明，某校欲篩選語文低成就學生施予補救教學，分別施以語文智力測驗與國語科成就測驗，若語文成就顯著低於語文智力者，即判為語文低成就學生。就此例之方式，可能會因受試學生原本語文閱讀理解能力就偏低，又以語文智力測驗施測結果代表受試學生的智力程度，很難達到與語文成就有顯著差異的標準，事實上該生確實是語文低成就學生。若智力指標值改以非語文智力測驗所得代表，較容易達到低成就的

標準。但以上兩種智力指標皆明顯各偏某一屬性的能力，不具完整性，若能以綜合多元因素的智力量表所得結果作為受試的智力代表值，則能獲致較正確的結果。

三、測驗施測程序不當：

每一份測驗皆有其標準的施測程序且都載於指導手冊上，施測者在正式施測前都應先行熟練指導語與施測程序。除施測過程應謹守規定程序外，施測前主試者也應建立信任與溫暖的測驗情境並提高受試的心理準備度，但有些主試者未必注意到此影響測驗結果的關鍵因素，一進試場就發測驗，未加以說明作測驗的目的及希望同學要配合的事項，往往測驗所得並不是受試的最大能力或典型表現結果。有些分測驗有時間限制，主試者對時間掌控不當，造成計分錯誤。另外在個別智力量表施測時，也常發現因主試者的人格特質差異，對受試者之反應給予不同程度的語言或肢體訊息，影響受試的作答反應；對相同反應的計分也會因不甚熟稔測驗原理與內容，作出不同的給分情形；未做好記錄受試作答時的反應情形，致測驗結果無法擴大進行質的分析。有關施測程序不當情形不勝枚舉，其對測驗的效度影響很大，此人為的不當卻誤以為是測驗工具本身效度不高。

四、評量結果解釋不足：

蒐集學生教育與心理的資料通常都是多元形式的，舉凡數量的、文字敘述的或是實際作品等皆有，領域亦包含多元的，如認知、人格、學業成就、適應行為、語言、生理狀況等各方面，在一般個案資料中皆是僅就各向度的現象作個別陳述者為多，但事實上各項資料彼此間存有因果關聯性，若能深入一層進行系統的分析，可以獲得學生障礙的成因資料，以為擬訂教學計畫的依據。多數學校的個別化教育計畫內容中常發現，對學生背景資料鮮少進行領域間及各項評量資料間的系統因果關係分析，故教師常覺得不知要如何根據評量資料為學生擬訂適當的學年目標與學期目標，未能將評量資料作有效的應用殊為可惜。

五、個案資料保密不足：

依教師法第十七條第一項第七款之規定，教師非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。教師手上握有許多個案生理與心理方面的資料，這些資料依法均屬個人財產之一部分，只有當事人或監護人才有財產的處分權，

且國民教育階段學生依法是受到積極的保護，故非經得監護人及賦有管教義務者的同意，不得擅自公布外洩予無關的第三者以外之人，若基於輔導與管教或學術研究需要，亦應嚴守保密之責，不得傷害當事人。在學校舉辦之個案研討會，學校會發給與會人員有關個案的資料，資料上經常出現個案的姓名與許多詳實的紀錄，此舉固然較能理解與建構個案的圖像，彙集輔導策略的共識，承辦員若疏忽未在會後收回個案研討資料，無意間造成保密不足。另外，學校如實施大規模的測驗，事後的閱卷、計分與整理工作，會請學生志工幫忙，此舉乍看之下並無不妥，實則明顯違背測驗倫理信條。

六、教學資源結合不夠：

對特殊教育學生評量的主要目的是提供教學上作決策的參考依據，並不是單純作為鑑定與價值判斷之用(McLoughlin & Lewis, 1990)。特殊班的個別化教育計畫中的鑑定評量資料與教育目標及教學策略間缺乏系統的現象屢見不鮮，如學生若經評估為其視知覺是優勢學習管道，教學資源與教學策略就必須配合該生的學習特徵予以個別化設計。

七、專業團隊合作不足：

根據特殊教育法第二十二條之規定，身心障礙教育之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，應以綜合服務及團隊方式，提供統整性之特殊教育及相關服務(教育部，1999)。蓋特殊教育乃是一項跨領域的專業服務，各領域專業人員分別就已身專業知能作用於特殊教育學生學習與生活上，今日受限於專業團隊人力資源不足與調配不易，所以評量學生的能力及其生活環境工作，尚無法全面符合理想的要求。評量工作絕大部分是由教師完成，即使有醫療專業的診斷報告，也僅是併列於個案資料中，未加以整合分析，空有分工之名，卻無合作之實。

參、提高篩選身心障礙兒童正確率之要項

一、透過情境化的評量(contextualized assessment) 蒐集學生資料

特殊教育學生的鑑定應採行多元評量之原則，其多元的意義包含甚廣，實務上大致可以從評量工具、評量方式、評量人員、評量時間、評量地點與評量領域等方向的多元著手評量。就評量地點(情境)的多元言之，評量時我們需要從更廣的層面蒐集資料，無論是在生活上或學習上已熟練的或有困難的

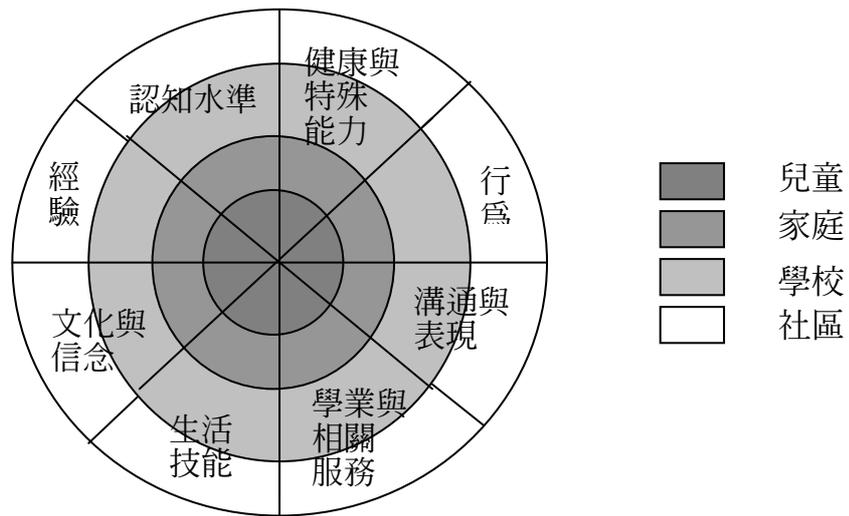
部分都應包含進來，才能對學生有完整的瞭解後設計有意義的教育方案。Overton(1996)所提的生態評量模式(ecological assessment approach)是自學生的整體學習環境中分析其各項行爲的表現，包含的元素有：

- 1.在教室或其他學校環境中，與同學、教師或其他人員的互動。
- 2.材料和觀念的呈現。
- 3.教材的選擇與使用。
- 4.學習環境的相關設備擺設。
- 5.學生在其他環境中的互動。

生態評量也描繪了：

- 1.來自於個體的文化與信念是如何的結合與相互影響。
- 2.教師的教學風格與教學序列。
- 3.應用在教室中的大部分時間是怎樣。
- 4.在學習過程中對學業、行爲及社交的期待。
- 5.教室的風氣。

事實上，生態評量主要目的是在特定的環境中自多元因素瞭解學生，雖然包含的層面很廣，但有些時候對特殊兒童在跨越不同情境時，相關的能力與技巧就無法評量。畢竟在某一情境所發現的行爲未必都能類推到其他情境。有鑑於此，Bigge、Stump、Spagna 和 Silberman (1999)提出情境的評量(contextualized assessment)模式，該模式比生態評量所包含的環境更加廣泛，舉凡兒童在學習、工作、遊戲和生活等情境中的特別經驗、能力和技巧等皆納入評量範圍。情境化評量是蒐集跨越許多不同背景與因素下兒童的經驗、技巧和能力等資料，用以回答一連串的評量問題。其模式如下圖：



情境化評量模式圖

此模式兒童是情境化評量的中心，從中心往外有家庭、學校與社區三個兒童生活、工作、學習與遊戲的環境，透過這三重的環境可以獲得具深度的與多元觀點的資料，供專業團隊決定兒童是否符合接受特殊教育服務的條件及如何為他設計特殊教育方案的依據。評量時考慮的重要因素有：

1. 兒童及其家庭與社區的文化與信念(cultures and beliefs)。
2. 家庭、學校與社區所提供足以影響兒童學習的經驗(experiences)。
3. 兒童在測驗工具上所得的認知水準(cognitive level)。
4. 兒童的健康與特殊能力(overall health and specific abilities)，如知覺、視覺、聽覺、動作、記憶力和注意力等。
5. 兒童對其所處環境及他人的反應行為(behavior)。
6. 兒童如何與他人溝通和對例行性但並非很容易的事情之處理(communication and performance)。
7. 在閱讀、數學、學習策略和問題解決等方面的學業及有關技能(academic and related skills)。
8. 生活技能(life skills)，包括功能性的學業、居家與社區生活技能及轉銜等情形。

情境化的評量是根據上述八個重要因素分別在家庭、學校或社區中列舉出指引評量的項目，評量者針對所列項目設計一份評量計畫，逐一蒐集資料

回答問題，即可充分有效的瞭解個案。有關指引的問題項目與內容，可參閱 Bigge、Stump、Spagna 和 Silberman (1999)所著的障礙學生的課程、評量與教學(Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities)一書的內容。

二、明辨各類特殊教育學生的主要特徵

參與鑑定與評量工作者應相當明瞭各類特殊教育學生的主要行為特徵，我國教育部為提昇特殊教育學生的鑑定正確率，召集學者專家共同擬定身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準並於民國八十七年十月十九日發布施行，其內容已將各類特殊教育學生的概念性定義及鑑定基準加以陳述，但影響鑑定結果很大的第一線教師與家長們，未必能熟諳這些專業性的內涵。因此，如何進一步將概念性的內容轉化為較具體的操作程序敘述，並加強辦理認識特殊教育學生的研習，方可避免產生因各自定義與操作所帶來的錯誤鑑定率偏高現象。對於軟性障礙者的鑑定尤須謹慎處理。

三、加強實施轉介前的積極介入(preferral intervention)措施

國內在實施特殊教育學生鑑定工作時，各級學校對疑似身心障礙學生的轉介前積極介入處理程度稍嫌不足。轉介前的積極介入是需要普通班教師在正式將學生轉介給評量人員實施正式評量與鑑定前，嘗試透過專業諮詢尋求改進對學生的教學與輔導策略，經數次的積極介入後，仍未見障礙現象有改善時，方轉介出去。教師可採行的措施有提醒他要更用功、給予特別的或額外的鼓勵支持、安排對他有利的座位、調整教學方式(如分組教學、個別化教學)、利用合作學習之小組比賽給予團體壓力、請家人在家多加督導、調整作業內容與份量或方式、調整評量的方式與內容、調整學習內容或目標、允許上課使用輔助物品(如錄音機、計算機、或其他參考資料等)、允許在不干擾上課的情況下暫時不參與學習、實施同儕輔導(小老師協助指導)、尋找校內資源協助指導(如資源班、愛心媽媽等)、額外補救教學、針對他的困難教導學習方法或策略等。轉介前的積極介入並不是非得實施不可，必須視所要鑑定的學生其障礙的屬性而定，如果障礙特徵已相當顯著，即可直接轉介進行必要的輔導措施。

轉介前的積極介入是一種以團隊方式解決問題的措施，學校應積極落實特殊教育推行委員會的運作功能，而縣市政府也應建立一套三級的諮詢系統

提供資源支援學校教師。第一級的諮詢由校內學有專長的教師組成諮詢與執行小組，解決普通班教師面臨的困惑；若校內小組無法提供適切的解決方案而需要外援時，可以請求第二級由縣市國民教育輔導團中特殊教育輔導員及特殊教育資源中心的協助；如果仍無法得到有效對策，則可請求第三級由專家組成之縣市特殊教育諮詢委員會之諮詢系統支援。

四、擬訂個別化評量計畫(individualized assessment plan—IAP)

凡事豫則立，不豫則廢。評量的目的是希望藉各種評量方式真實描述學生的各項特質，評量的效度端賴事前的準備功夫。特殊兒童間本具有相當程度的個別差異，個體內在能力間差異更是明顯，故標準化的評量過程未必適合所有各類的每位特殊兒童，因此為特殊兒童擬訂個別化評量計畫是必須的，因為計畫是針對每位學生的特殊需求與能力決定測驗的步驟與程序，計畫內容會考慮學生的技巧與能力、學生所困難的工作或課程、學習環境等三個項度，還有評量時考慮到學生的身體、社會與文化特徵(McLoughlin & Lewis, 1990)。設計評量計畫時必須考慮其與服務特殊學生的整體歷程是聯結在一起的，不能置外於安置、教學設計及其他教育方案，故評量的運作必須維持高度的教育關聯性。總之，個別化評量計畫是能反映學生的生理、社會及文化的特徵，惟有這些因素都能充分考量下所得的資料，方能對學生的教育需求作最好的解釋。例如，學生的嚴重閱讀障礙情形部分是因視覺上的障礙所致。

無歧視的或公平的評量(nondiscriminatory assessment)在美國評量實務上相當重視的理念，國內對此一理念的要求並不如美國，或許因國情背景不同，國外應考慮的問題，我國未必會出現。基於提昇評量的精準度其仍是應扣住的議題，我們在實施評量時若能把握此一精神，自然評量的誤差與傷害就能極小化。Maxam, Boyer-Stephens 和 Alff(1986)建議任何評量團隊都須依循下列步驟做準備(引自 Overton, 1996, p.15)：

- 1.針對健康、視覺、聽覺、說話、語言技巧、智力、學業/職前能力/職業能力等七個領域所篩選的資料，作整體的檢視。
- 2.決定哪一項領域需要進一步評量。
- 3.決定要使用哪些評量方式(晤談、觀察、正式或非正式的技術、標準化測驗)蒐集資料。
- 4.決定負責的施測人員。如果使用的評量工具或方式，其施測者應具備有

特定資格時，這些人員必須是受過相關的專業訓練者且領有證照者方能操作。
茲舉一個別化評量計畫實例如下：

個別化評量計畫(individualized assessment plan)

壹、個案基本資料：

姓名：張小華 年級：二 年齡：七 歲 五個月

貳、轉介原因

在教室中有分裂性的行爲、人際上的問題及數學低成就現象。

參、評量計畫

評量領域	評量工具或方式	評量者	評量日期
1.學生的智力功能水準如何？	魏氏兒童智力量表	劉○○ (心評小組成員)	1/12/2000 9:00 a.m.
2.學生的適應行爲水準如何？	中華適應行爲量表	黃○○ (啓智班教師)	1/12/2000 2:00 p.m.
3.整體的學業成就水準如何？	國小二年級綜合學業能力測驗	陳○○ (學校輔導教師)	1/14/2000 9:00 a.m.
4.術學成就水準如何？	國小二年級數學科成就測驗	王○○ (學校輔導教師)	1/15/2000 9:00 a.m.
5.語言發展水準如何？	兒童口語表達能力測驗	張○○ (語言治療師)	1/15/2000 10:00 a.m.
6.教室行爲狀況如何？	學生行爲評量表	李○○ (心理治療師)	1/16/2000 9:00 a.m.

肆、其他

一、評量備忘錄(注意事項)

二、給家長

我已經充分瞭解本人的子女爲何要接受測驗的目的以及所使用的方式，且同意學校及行政單位的作爲。

家長簽名：張 ○ ○

日 期：1999 年 12 月 15 日

五、培訓評量專業人才

前述四點是從評量技術層面探討，若要達成上乘的評量效果，還需要從技術的外圍層面出擊，方能竟其功。事在人為，評量是一項專業的行為，惟有足夠的優秀專業人才執行，方可獲致滿意的結果。目前各縣市的鑑輔會大都設有心理評量小組，負責評量各校轉介出來需要進行個別智力測驗或較複雜的心理評量之疑似身心障礙個案，此小組成員以縣市內特殊班的教師為主，以量而言，尚不足以應付每年需要接受評量與鑑定的需求量；成員們也不是普及於縣內各校，每當進行評量工作時，都要請公假施測，難免會影響學生的正常上課。此小組的培訓課程重點通常只置於熟悉測驗內容及施測程序，對於如何解釋測驗結果仍有專業知能不足的現象。縣市政府每年應自各校選訓數名評量專業種子人員，配合學校的特殊教育推行委員會運作項目，執行校內的專業評量工作。在課程內容方面，除理論的講授外，實務演練與測驗結果的解釋更不能偏廢，每位成員必須有三十個以上的個案實務經驗後，才能獨立執行評量的任務。

六、積極開發評量工具

評量工具不足是長期以來的嚴重問題，特殊教育評量往往需要很多具高的信、效度的測驗，供鑑定各類特殊教育學生之用，除標準化的常模參照測驗需求量大外，非標準化的標準參照測驗或各種評量表、檢核表或觀察記錄表等的需求量也不少。以國內目前商業化已出版的測驗種類與數量，是不足以應付實際所需，第一線的評量工作人員經常苦無適當工具可用，明知所使用的工具是不恰當，礙於無其他更適當的可替代，只得濫竽充數。依據特殊教育法第六條規定，縣市政府應主動委託有關單位進行研發工作，縣市政府不能只有等候使用人家開發的成果。近年來各級學校學有專精且取得碩士以上學位的教師數已明顯增多，應考慮善用這批人才，讓他們有貢獻所學的機會。假以時日國內的評量工具將會有多元相貌呈現。

七、建立區域評量系統

各級教育行政主管應統合各該轄區與評量有關的資源，並建立人才、工具資源與動態支援系統，且安排專人管理此系統，以達到資源共享、有效利用的目標。

肆、結語

特殊教育學生本身在身心方面仍持續成長與發展中，進行篩選與鑑定時，對受測個案而言，僅是其人生歷程的一小點，如何以極短的時間樣本所得結果作出正確判斷其有無障礙，此仍需加強努力。美國的身心障礙者教育法規規定，應每隔三年對身心障礙者再鑑定一次，而我國雖法無明文規定，但從教育安置應每年檢討一次及每位身心障礙學生的個別化教育計畫應每學期檢討一次的規定，透露出對已被鑑定為特殊教育學生的個案，也應在某一期限內進行檢討或再鑑定，但實際上，我們甚少如此做，此點深值得特殊教育界加以檢討之處。

其次，教育部發布之「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」中，對「顯著落後」、「明顯低下」、「顯著困難」、「顯著偏差或遲緩」等名詞所代表的差異標準，不統一規定，恐將造成台灣此一彈丸之地卻出現許多不同的特殊教育學生出現率的怪現象，亦足以混淆教育部出版的特殊教育統計年報相關數字之真實意義。若基於考慮到各縣市的資源負擔而不規定(張蓓莉，1999)，亦無法令人信服，因特殊教育法第三十條已規定，中央政府為均衡地方身心障礙教育之發展，應視需要補助地方人事及業務經費以辦理身心障礙教育。冀望在爾後修訂時能加以考慮，將足以產生各縣市對特殊教育學生鑑定基準解釋不一致的因素剔除，以避免發生縣市中存在特殊教育落後地區。

參考書目：

- 教育部(1995)。 中華民國身心障礙教育報告書。台北市：編者印行。
- 教育部(1999)。 特殊教育法規選輯。台北市：編者印行。
- 教育部特殊教育小組(2001)。 教育部特殊教育統計年報九十年度。台北市：編者印行。
- 張蓓莉主編(1999)。 身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊。台北市：教育部特殊教育小組委託國立台灣師範大學特殊教育學系編印。
- Bigge, J. L., Stump, C. S., Spagna, M. E., & Silberman, R. K.(1999). Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities. California:

Wadsworth Publishing Company.

McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1990). Assessing special students (3rd ed.). Ohio: Merrill Publishing Company.

Overton, T. (1996). Assessment in special education: An applied approach (2nd ed.). Ohio: Merrill Publishing Company.