



ПРИБОЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ:
ПОДБРАНИ МОМЕНТИ В УЧИЛИЩНИТЕ ПРАКТИКИ

Анет Маринова-Митова¹

INCLUSIVE EDUCATION IN BULGARIA: SELECTED MOMENTS
IN SCHOOL PRACTICES

Annette Marinova-Mitova

Abstract: *The context for the development of inclusive education in Bulgaria is examined. A psychoanalytic reading was made to outline the contradictory picture of the implementation in school practice of the normatively declared right to inclusive education for every child as. The method of the work includes a presentation of the main key stages of the historical development of inclusive education internationally and the ideas embedded in it, which influence the policy of inclusion in Bulgaria. Against this background, selected moments of the inclusive education process in school practices are discussed and illustrated through examples. Three aspects in the discourse of inclusion that confront policy and practice are concluded.*

Keywords: *inclusive education; school practices; students; Law on pre-school and school education.*

Въведение

За да се разбере приобщаващото образование, трябва всеки да създаде връзка с него. Това може да стане, като се изучи историята на приобщаващото образование и се даде сметка за процеса на дълбоки трансформации в практиката. Настоящият текст ще се опита да контекстуализира и информира за развитието на приобщаващото образование в България чрез открояване на някои подбрани моменти от процеса му. Моментите очертават такава картина, че да се осмисли въпросът: *Как приобщаването съдържа, от една страна, желанието да го впишем в дискурса на съвременното образование като означаващо², а от друга – има трудност то да се приведе в действие?* Въпросът заслужава внимание, защото все повече тревожи ситуацията на превръщане на приобщаването от действие за оказване на подкрепа за индивидуалното развитие и личностно израстване на ученика в акт на задължително разпореждане, в резултат на което нарастват техническите насоки, формулярите, процедурите за сметка на намаляване на човешките ресурси и човешкото присъствие, лишавайки учителя от опита му, от личното му ноу-хау в срещата с уникалността; спира творческата възможност да се измислят начини на приветливо присъствие на учителите в училище, които помагат за индивидуалния път на всяко дете.

¹ Анет Маринова-Митова – докторант, Институт за изследване на населението и човека, БАН, e-mail: anet.marinova@gmail.com

Как означаващото „приобщаващо образование“ влиза в полето на образованието у нас? Отговорът на този въпрос е възможен, като се придаде значение на реториката, която трасира процеса през други означаващи: „интеграция“, „изключване“, „сегрегация“, „включване“, „приобщаване“. Публикация на Кристоф льо Поек ни помага да кажем повече за тях с инструментите на приложната психоанализа от учението на Жак Лакан³, които ги осветяват в психичен и в социален план (Christophe Le Poëc 2021). „Интеграцията“ съдържа очакване субектът да се адаптира към кодовете на Другия³. За детето Другият е често всеки ангажиран с него възрастен – родител, учител, треньор, психолог, социален работник, понякога разследващ полицаи или инспектор от детска педагогическа стая (Иванова 2019). „Изключването“ от полето на Другия в образованието е в основата на стандартизирането спрямо това, което е увредено в детето и което указва специални места за децата извън нормата. Такива места системите създават навсякъде по света. У нас те бяха ситуирани като помощни, специални, оздравителни и болнични училища, които приютяваха деца по различни медицински причини. „Сегрегацията“ обединява деца по една и съща характеристика, но успоредно с това и ги разделя от общото. „Включването“ настоява за адаптиране на Другия на нормата към субекта, докато „приобщаването“ зачита уникалността на субекта и я приветства. Социалната система и услугите за деца са водещи в този процес у нас, започнал с деинституционализацията на домовете за деца. Образованието ги следва, като обявява за училищата места за приемане на различието на субектите. В практиката на посрещане на уникалността на всеки субект обаче има сблъсък на противопоставяне с политиката, нормативните документи и процедурите на училищата в преходните етапи, и в реалната среща с детето.

Методология

Къде са у нас корените на приобщаването?

Промените у нас се случват първо в нормативните документи под влияние на процесите за защита правата на човека в международен план. (В последователност са документите: Женевска декларация за правата на детето, 1924 г.; Декларация за правата на детето, 1959 г.; Международен пакт за икономически, социални и културни права; Конвенция за правата на детето, 1989 г.) Тези промени отразяват глобализационни процеси по налагане на желанието за приобщаване, които определят протичането му в посока „от вън – на вътре“ и „от горе – на долу“. Важно е да си даваме сметка за това, защото при срещата с приобщаващото образование всеки участник е предизвикан да говори за самия себе си като страдащ и уязвим човек или като дете, което се опитва да бъде разбрано от Другия. Дете, изправено пред въпроса: „Какво иска Другият от мен?“. Следователно срещата с приобщаващото образование е лична, „от вътре – на вън“ и засяга рефлексията на самия човек за начина му на социална връзка със света, връзката му със самия себе си и какво е мястото му сред останалите индивиди.

Другата логика на промените у нас е научна и протича по линия на научния дискурс. В публикация в педагогическата литература за различното отношение към отклонението от нормата се казва: „В средновековна Европа децата с увреждания са били отхвърляни или оставени извън градските стени, а семействата им са заклеявани като „наказани от Бог“, анатемосвани, изолирани от обществото и др. Честа практика е била децата с увреждания да се отглеждат в изолирани помещения в дома, до които никой не е имал достъп. В случаи на криза спрямо тях са били прилагани физически наказания или лечения, накърняващи личността и достойнството на детето“ (Держан 2011). Университетският дискурс на специалната педагогика посочва корените на приобщаващото образование в традицията на изключване поради различие, свързано с увреждане на тялото.

Промяната на дефинициите за видовете увреждания се отразява в Международната класификация на болестите, 10-та ревизия (МКБ -10), а по-късно навлиза и в цялата специализирана педагогическа литература. Например вместо „Дефектология“ научният подход за уврежданията променя името си на „Специална педагогика“. *Специалната педагогика* се дефинира като: „научно-практическа дейност, насочена към създаването и използването на такива форми на социални отношения с аномалните, чрез които, в процеса на организираното взаимодействие с тях (специ-

ално обучение и възпитание), да се постигне тяхната корекция, компенсация, и развитие в съответствие със социалните норми, и тяхното интегриране в естествените обществени отношения“ (Карагъзов 2000). Медикализирането на образованието дава отговор как от „аномалии“ се стига до „специални образователни потребности“ (СОП). Впоследствие води до инфлация на диагностични етикети, които трябва да се впишат в класификатора за СОП. Основното е вграждането на детето с увреждане в редовете на нормата. Нормализацията или включването се определя чрез корекция на субекта. Субектът е отговорен за дефицита си и сам трябва да се опита, възстанови или коригира, за да стане като другите. *Възможно ли е това и къде се намират границите на корективния начин за включване/изключване?* е въпрос, който и днес повдига етични и практически измерения спрямо добрите намерения на включването.

Към контекста на приобщаващото образование следва да се допълнят две препратки, свързани с първия съвременен напредък на процеса. Те позволяват да се наблегне върху хуманитарния аспект на педагогиката. Първата препратка насочва към доклада на Мери Уорнок (The Warnock Report 1978), който установява концепцията за „специални образователни потребности“. Заедно с Декларацията от Саламанка (1994) двата документа определят общата рамка за „образование за всички“ като глобален императив. Изследователката Магдалена Кохут Диаз (Diaz 2020) отива още по-напред: според нея от гледна точка на историята на мисълта доста по-рано може да се изведе универсалистката идея за приобщаващо образование. Авторката посочва времето на Ренесанса и идеите на Коменски като такъв източник, за който „педагогиката е универсално изкуство за преподаване на всичко на всички“; „това, което би могло, дори по-добре от мечта, да сложи край на всяка война: образователна система, която, когато се прилага към различни нации, заличава повече очевидни, отколкото реални противопоставяния и би подготвила голяма хармония“. Диаз ни помага да се разбере, че приобщаващото образование е дълбоко свързано с паневропейския културен хуманизъм и представлява исторически утвърден отговор на въпроса за произхода на приобщаващите реформи в образователната политика на международно ниво. С други думи развитието на приобщаващия процес в образованието не е неисторическо. Следователно може да се говори за различни етапи на процеса. Също така може да се изтъкне историческото напрежение между хуманистичните и научните цели на приобщаващото образование. Магдалена Кохут Диаз защитава тезата, че желанието за приобщаване е закотвено в хуманистична почва и носи точки на напрежение в начина на разбирането му от всеки. Тя поставя учителите като „интерпретатори на включването“. Последните две означаващи от нейната работа отбелязват субекта на възрастния и значението на неговото разбиране за включване заедно с превода, който той ще направи в срещата си с детето, разпознаването на различието, особеностите на детето като субект, които са причината да се определи начинът за присъствието му в училище. Усилията на учителите за съхранение на живата рефлексия, която съпътства детските преживявания и опит в подкрепа на различието и особеностите на детето, в крайна сметка изграждат всеки един, един по един като приобщаващ учител, приобщаващ психолог, приобщаващ ресурсен учител, приобщаващ логопед, приобщаващ директор.

Политиката и практиката на приобщаващото образование в България

У нас има наследство от специалната педагогика, която говори за дефицити и за компенсиране на дефектите на детето с увреждания. Още тук има сблъсък между възгледа на специалното образование с този на приобщаващото.

За първи път през 2002 г. в Правилника за прилагане на Закона за народната просвета, (ППЗНП 1999) е приет член, който позволява деца с увреждания да се обучават „интегрирано“ и в общообразователно училище. Освен това се дава дефиниция за „Специални образователни потребности“ (СОП). От научния дискурс се отчита, че СОП не са „педагогизирани“ (Дерижан 2011), т.е. клиничният акцент не показва на учителите ясните „дефицити и капацитети“ на детето, с което се възпрепятства възможността да се планира и осъществява обучение. Това може да обясни защо основният фокус оттогава досега се поставя върху „оценката на образователните потребности“. Министерство на образованието и науката създава първото „Методическо указание

за Екипа за комплексна педагогическа оценка за оценка за деца със СОП и/или хронични заболявания“ (МОМН 2007), което има за цел да се стандартизират и единно да се оценяват потребностите на децата със СОП от тогавашни структури на МОН (ЕКПО) към Регионалните инспекторати на образование (дн. Регионални управления на образованието). В този етап вече се говори за включващо образование на деца със СОП в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка 2006–2015 година. Приет е и Национален план за „равен достъп до образование на всяко дете“, но няма добри резултати от прилагането му и като цяло процесът е затруднен, както се посочва в Одитен доклад на Сметната палата от 2014 г. за включващото образование.

Процесът на приобщаващо образование до днес остава затруднен от тоталитарното наследство, което сегрегира учениците, като измерва тяхната интелигентност. („Дете с IQ под 70 се счита за необучаемо“ – преподавател по специална педагогика от този период.) Все още измерването на интелигентността служи за граница, която поставя детето от страната на обучаемите с количествена оценка ученици, в това число и със СОП, спрямо обучаемите с качествена оценка, т.е. деца, които не вземат дипломи и за които се счита, че основната задача на училището е (поне) да се социализират. Новият закон за предучилищното и училищното образование от 2016 г. (ЗПУО) въвежда принципите на приобщаващото образование, но на практика се прилагат компенсационните форми на работа от специалната педагогика. Процесът е доста объркан. Като пример ще посочим неуспеха при въвеждането на нов тип оценка на потребностите („функционална оценка на потребностите“), която да отчита влиянието на средата като пречка за детето да учи и да се развива и която като цяло се счита за по-справедлив подход при определяне на потребностите на детето. Въпреки това включването отново поставя ограничения, поради наложеното СОП, за да може детето да пребивава с различието си в училище. Различието се разделя на видове според уврежданията, които съответно подлежат или не подлежат на действия за включване.

Резултати

Примери от практиката

В прехода от интегрирано към включващо обучение може да се илюстрира напрежението в процеса на търсене на баланс между нормативните документи и конкретните ситуации на учениците.

Пример: Я., който има трудности в обучението. В периода от първи до четвърти клас, учителката е намирала решения за неговите затруднения да разполага буквите и числата на определени места в тетрадката, като спазва реда, показан от нея – обръщала е индивидуално внимание на Я. в часа, предлагала му е допълнителни консултации, насочила го е за посещение при логопед. В преминаването на Я. в пети клас вече е приета Наредбата за обучение на деца със СОП и Я. е изправен пред наложеното изискване да продължи обучението си като ученик със СОП. Той е оценен с дислексия, езиково разстройство. Учителите на Я. в пети клас казват, че не са подготвени и не знаят как могат да му преподават, нито как да го оценяват, ако той не пише и не покрива ДООИ (държавните образователни изисквания). Включени са ресурсен учител и психолог. Я. трудно приема перспективата да учи като „ресурсен ученик“ и скоро започва да има проблеми с поведението във връзка с новата ситуация в ученето. Учителите искат Я. да бъде наказан, но се възмущават, че ученик със СОП не можело да бъде наказван според разпоредбите, следователно можел да прави каквото си иска. Поражда се напрежение със съучениците. Я. е в центъра на проблемите на класа и над него тегне заплахата от изключване въпреки споразумението да учи като ученик със СОП.

Когато някое дете проявява проблеми в поведението, от страна на норматива такова дете не се включва в дефиницията за СОП (впоследствие ЗПУО включва изискване за медицински документ от детско-юношески психиатър, удостоверяващ психично-здравен проблем). При всички случаи учителите и училищата сами трябва да преценяват и избират подходите си за обучение.

Пример: М., който е нов ученик в шести клас. В предишното училище е бил придружаван от ресурсен учител, като не са посочени ясни причини за това съгласно нормативните документи. Изглежда, че в това училище учителите са намерили начин да „спасят“ М., като го включат в

СОП, за да му окажат индивидуално внимание. В новото училище М. започва като тих и спокоен ученик, но скоро след забележка от класната ръководителка, че няма учебници, М. започва да бяга от часовете. Майката на М., която сама се грижи за него и има увреждане на слуха, трудно успява да участва и да комуникира при среща с учителите. Тя търси помощ от училището и се надява училището да приеме М. като ученик със СОП, но провалите на М. да се закрепят поне за няколко дни в училище, ограничените възможности на майката да влияе върху поведението на М., очевидните разногласия между тях водят до отказване на училището да прави по-нататъшни опити да задържи М. Скоро той отпада от училище, а повтарянето на ситуацията с него и в две съседни училища го заклеймява като отпаднал от системата ученик. М. няма психиатрична диагноза, която би му дала възможност да продължи като дете със специални образователни потребности. Когато СОП се свърже с проблем в организма, това има ефекта на спасителна клапа за детето да учи в училище. Ако проблемите не са описани и нямат медицински характер, включването се оказва невъзможно.

Този въпрос препраща към значението на уникалността на субекта, неговите особености, които не могат да се редуцират до класифицируеми и не могат да бъдат категоризирани като СОП, за да бъдат задоволени. Различието е ценност и ключова характеристика в приобщаващото образование, чиято цел е училището да осигури обучителен опит за всяко дете. В крайна сметка Индивидуалната образователна програма за дете със СОП се свежда до типичен случай на някой от очертаните индивидуални профили при увреждания, като по този начин се счита, че може да се даде педагогически отговор на потребностите. От една страна, разнообразието от особености създава трудности как да се разбират отделните характеристики на детето – като невноразнообразни, субективни, културни? Това поставя въпроси: *Какви са отделните значения, които влага всеки специалист, който се среща с детето? Как специалистите, различни от учителите, могат да работят в екип и заедно с учителите?* От друга страна, дали приемането, че даден ученик има специални потребности, не изключва нещо от живия субект, което е свързано с неговото желание? Какво означава субектът да бъде сведен само до неговите потребности, като се изключат, пренебрегнат или сметнат за излишни неговите желания? Последното има връзка с така наречените „силни страни на детето“, които училището трябва да развива и които са посочени в концепцията за „подкрепа за личностното развитие“ като център на реформата в образованието (ЗПУО 2016).

Тук трябва да обърнем внимание върху новото означаващо – „личностно развитие“, което директно се свързва с разбирането за подкрепа на различието и уникалността на субекта, заложили в демократичните ценности на новия закон. В закона обаче мястото на смисъла му стои празно, защото липсва дефиниция, която да дава ориентири за практиката. В психологията и в психологическата литература темата е задълбочено развита и богата на идеи, подходи на изучаване и резултати (Маринова 2022). Можем да кажем, че теориите в психологията на развитието дават теоретична основа за приобщаващото образование. От гледна точка на училищните практики можем да поставим въпроса дали в прилагането на личностното развитие в образователното поле не се крие риск то също да потъне в рояка на административни документи и стандартизацията на образователния процес? От друга страна, белезите на личностното развитие дали могат да се разпознават извън етикетиранието на различието на едно дете като негова „специална образователна потребност“? Има ли риск да не се разпознаят потребностите на детето и да бъдат изкривени под силния и динамичен натиск за инсталиране на новия модел на развиващото личността училище, което парадоксално води до отчуждаване от ученето, защото се засилват значителните дискриминационни неравенства, без да се е анализирано глобално преосмисляне на целите и ценностната система в реформата в образованието в България (Diaz 2018)? Още повече, че Диаз в изследването си посочва, че в прехода от тоталитарна към демократична образователна система в терминологичната литература има объркване и „някои значения на практика са синоними, неясно дефинирани и често тълкувани по много различен начин от различните автори“. И още: „Описанието на учениците като „ученици със специални образователни потребности“ благоприятства дискриминацията, сегментацията и изключването от най-малко успешните ученици в сегрегирани курсове под прикритието на „иновация“, на „интернационализация“, на ново „внимание върху специални потребности“ и на „хуманизма“ в образованието“ (Diaz 2018).

Могат ли учителите да бъдат „интерпретатори на личностното развитие на учениците“ по аналогия на определението, което им дава Магдалена Кохут Диаз за включването? Как техните наблюдения за учениците могат да откриват различието на индивидуалностите и как училищните практики да отговорят на необходимостта от подкрепа за индивидуалните качества на личността на учениците? Тези въпроси се нуждаят от внимателно изучаване и извеждане на по-ясни линии, които да допринесат за по-успешното функциониране на новите образователни политики, които поставят в центъра на образователната система ученика.

Дискусия

И така, има сблъсък на две логики в процеса – на нормативния документ, който категоризира, и на индивидуалния подход по отношение на различието на детето. Един от ефектите на това е например, че при най-малко различие учителите насочват едно дете към екипа на училището за определяне на СОП или не-СОП. Екипът от специалисти поема напрежението от изискването и очакването да се постави диагноза за СОП, за да може да се вплете преживяното в срещата с различието в стандартизирания ред и процедура за СОП, редуцирайки различието на детето до „потребности“, което ще му даде място в училище. Същото се счита за добра практика и хуманизиращо действие. В действителност нараства неудобството за учителя, който счита, че се увеличава работата му при ученик със СОП. Всичко това е за сметка на присъствието на даден специалист. (Ресурсите от специалисти се определят като ресурси на училището за СОП. Има училища, които не желаят да разполагат с тези ресурси, не приемат деца със СОП и не желаят да редуцират различието до нещо от класификатора за СОП.) Този дискурс не допуска възможността да се зададе въпроса: *Трябва ли винаги при среща с различие да се прави оценка на потребности базирана на диагностичните критерии за СОП, за да може да се специфицира обучението в съответствие с особеностите на детето?* – един вид непременно да се представи доказателство, че детето има „специални потребности“, които са отчетени от училището? Процесът се превръща в изискване за наличие на СОП.

Има трудности в практиката, които идват оттам, че приобщаващото образование се поглъща от проблемите с отпадането от училище, децата в риск, ромските деца и други психосоциални ситуации на деца. На практика процесът е блокиран или се е свил до „местни“ практики под управлението на ресурсните центрове, които налагат различни правила и често отнемат от задължението за вземане на решения за дадено дете от училищните екипи (както е посочено в ЗПУО). Специалистите в училище се чувстват провалени в работата си по приобщаване и с разрушена идентичност – това се отнася най-вече до психолозите и до учителите. Министерство на образованието и науката отчита като успех нарастването на броя на децата със СОП, но все повече се усеща липсата на анализи за процеса на приобщаващо образование в България.

Една училищна практика, която прави възможен приобщаващия процес, е свързана с отстояване на място за срещи на участниците, обсъждане на трудностите всеки със своя език и думи, описване на задължителната документация, като се вземат под внимание особеностите на всяко дете, т.е. описва се дете по дете заедно от всички членове на екипа на детето. В хода на динамичното действие всеки е в състояние на постоянно изследване и непрекъснато интерпретиране на различни конкретни ситуации, което го поставя в центъра на своеобразна екипна лаборатория. Всеки участва със субективното си преживяване за детето, т.е. екипната работа се базира на субективния акт и равнопоставеността в споделянето, оценена е уникалността на всеки професионалист и уникалността на връзката на всеки професионалист с детето. Спрямо управлението на училището предизвикателството е, че екипът е поставен под натиск да реагира и отговаря на всяка заявка на учителите за проблемите и трудностите с даден ученик. Същото крие риск от преживяване на един вид институционално насилие, което се прилага към екипа в опитите да се търсят бързи решения, да се спести усилие на някой учител, дори да се премине границата на добрата практика към дискриминационна – при отказ да се приеме нов ученик, за да се избегне конфликт с другите участници.

Заклучение

В заключение ще обобщим, че практиката на приобщаващо образование в България се сблъсква с три вида дискурс – на *традицията*, водена от специалната педагогика, на *новата логика на приобщаващо образование* за всяко дете с ценене на неговата личност, внесена от Закона за предучилищното и училищното образование, и на *срещата в училищните практики с конкретно дете*. Именно срещата с различието на едно дете, което не може да се впише в класифицирани специални образователни потребности, поражда спорове, подкопава разбиранията на отделните участници, разклаща установените от специалната педагогика средства за мислене и работа, обезсилва новата политика за приобщаване от конфликта, което в резултат причинява загуба на доверие в приобщаването и в екипната работа в училище като цяло. Следователно приобщаващото образование разтърсва съществуващите механизми на училището за подкрепа на децата със специални образователни потребности, с трудности в поведението, хиперактивни, асоциални и т.н., които училището разпознава и определя като деца с проблеми, както и социалните връзки между участниците в приобщаващото поле, изградени с времето и опита им. Разширяването на погледа на педагогическите специалисти, учителите, към качествата на личността на децата и разбиране на тяхната роля за развитието им може да бъде опора и източник на конструктивни подходи в тази ситуация на разклащане на разбирането на това какво значи училището да се погрижи за детето по добър за него и за училището начин.

Бележки

² Психоаналитичната гледна точка към посрещането на детето е сравнително нова не само за медицинските среди, ангажирани пряко в процеса на физическата среща, а с цялата по-широка общност от специалисти, работещи в сферата на физическото и психичното здраве. Тази гледна точка позволява да се излезе извън стигмата на статистиката и прогнозите за развитие и поставя акцент върху човешкото същество през призмата на неговата субективна позиция (Иванова 2017).

³ „Означаващо“ е лингвистичен термин за дума, която облича със слово определено съдържание – „означавано“. Интересното в общуването е, че една и съща дума може да бъде важно означаващо за единия събеседник, а за другия не, или просто да означава различно означавано. (Бел. цит по Визия за семейна политика в подкрепа на децата и семействата в България 2014).

⁴ „Другият“ е термин, използван от Жак Лакан, за означаване на символичното място: Другият е образуван от всички условия, изградили живота на субекта – избори, срещи, предци, както и начините, по които те са вписали в субекта чрез вериги от означаващи. (Бел. цит по „Визия за семейна политика в подкрепа на децата и семействата в България“ (2014).

ЛИТЕРАТУРА

Дерижан, И. (2011). Развитие на идеята за приобщаващо образование за деца с увреждания. Бургаски университет. *International research conference „Interaction of theory and practice: key problems and solutions“*, Burgas, 24 – 25 June 2011. // Derizhan, I., (2011). Razvitie na ideyata za priobstavasto obrazovanie za detsa s uvrezhdania. Burgaski svoboden universitet. International research conference “Interaction of theory and practice: key problems and solutions”, Burgas, 24 – 25 June 2011. [In Bulgarian] [Online] <http://research.bfu.bg:8080/jspui/handle/123456789/2601>

Закон за предучилищното и училищното образование. (2014). 43-то Народно събрание, мотиви проект. // *Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (2014)*. 43 Narodno subranie. [In Bulgarian] [Online] <https://parliament.bg/bills/43/454-01-51.pdf>

Закон за предучилищното и училищното образование. (2016). МОН // *Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (2016)*. MON [In Bulgarian] [Online] <https://web.mon.bg/bg/57>

Иванова, Цв. (2019). Бележки върху класическата психопатология през призмата на субективния подход. *Конференция 50 години АМВР*. Октомври 2019. София // *Ivanova, Ts. (2019)*. Belezhki varhu klasicheskata psihopatologia prez prizmata na subektivniya podhod. *Konferentsia 50 godini AMVR*. Oktomvri 2019. Sofia. [In Bulgarian]

Иванова, Цв. (2017). Особености на посрещането на дете със синдром на Даун в семейството през психоаналитичното разбиране. *Сборник „Метаморфози на страданието“*, Българска асоциация по психотерапия. София // *Ivanova, Ts. (2017)*. Osobenosti na posreshtaneto na dete sas sindrom na Daun v semeystvoto

prez psihoanalitichnoto razbirane. *Sbornik "Metamorfozi na stradaniето"*. Bdlgarska asotsiatsia po psihoterapia. Sofia. [In Bulgarian]

Карагъзов, И. (2000). *Проблеми на специалната педагогика*. София: Милена. // **Karagiozov, I. (2000).** *Problemi na spetsialnata pedagogika*. Sofia: Milena. [In Bulgarian]

Маринова, А. (2022). Преглед на емпиричните психологични изследвания на личностното развитие при ученици. XIII Национална школа за докторанти и млади изследователи „Пътища към устойчивото развитие: подходи и приноси на социалните науки“. ИИНЧ. БАН // **Marinova, A. (2022).** Pregled na empirichnite psihologichni izsledvania na lichnostnoto razvitie pri uchenitsi. XIII Nacionalna shkola za doktoranti i mladi izsledovateli "Patishta kam ustoychivoto razvitie: podhodi i prinosi na sotsialnite nauki". IINCH, BAN

Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка 2006-2015 г.// Natsionalna programa za razvitie na uchiloshtnoto obrazovanie i vazpitanie i podgotovka 2006-2015 g. [In Bulgarian]. [Online] <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=393>

Одитен доклад на изпълнението на ефективността на включващото образование на децата и учениците със специални образователни потребности за периода от 01.01.2010 до 31.12.2011. (2014). Сметна палата, февруари, №0300000112 // **Oditen doklad na izpalnenieto na efectivnostta na vkluychvashtoto obrazovanie na detsata i uchenitsite sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti za perioda ot 01.01.2010 do 31.12.2011. (2014).** Smetna palata, fevruari, №0300000112. [In Bulgarian] [Online] <https://www.bulnao.government.bg/media/documents/pk-mon-100314.doc>

Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. (1999). Lex.bg // **Pravilnik za prilagane na Zakona za narodnata prosveta. (1999).** Lex.bg [In Bulgarian]

Семейството и неговите функции от гледна точка на психоанализата. (2014). Във: Визия за семейна политика в подкрепа на децата и семействата в България. *Програма за подкрепа на НПО в България по финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство 2009–2014* // **Semeystvoto i negovite funktsii ot gledna tochka na psihoanalizata. (2014).** Vuv Vizia za semeyna politika v podkrepa na detsata i smeystvata v Balgaria. *Programa za podkrepa na NPO v Balgaria. Evropeysko ikonomichesko prostranstvo 2009 – 2014.* [In Bulgarian] [Online] <https://www.familypoliciesbg.wordpress.com/2015/10/19/post-4/>

Diaz, K. M. (2018). School marketing and segmentation: A comparative study in Bulgaria and the Czech Republic. *International Journal of Educational Research*. Volume 90. 87–94.

Diaz, K. M. (2020). Inclusive teacher: Professional Practices Based on The Interpretation of Diversity, Utopia or Realities? *ROCZNIK LUBUSKI*, Tom 46, cz. 2, 207–219.

Le Poëc, Ch. (2021). Interprètes de l'inclusion. *Courtil en lignes on-line*. [Online] <https://www.courttilpro.be/courttilenlignes/index.php/revue/article/26-interpretes-de-l-inclusion/editorial/interpretes-de-l-inclusion>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). ЮНЕСКО, UNESDOC Digital library [Online] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Warnock M. (1978). Special Educational Needs. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationery Office [Online] <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>