
ЦЕННОСТИ И СОЦИАЛНИ СТРУКТУРИ

БОЖИДАР ИВКОВ*

„ПРОСТИ“ И „СЛОЖНИ“ ЕЗИКОВИ ЗНАЦИ И КОНСТРУИРАНЕ НА ЗНАЧЕНИЯ (СПЕЦИФИЧНИ VERSUS СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ НА ДЕЦАТА С УВРЕЖДАНЯ)¹

Abstract: In the framework of semiotic realism and in the perspective of complex hierarchical systems, the article analyzes how the meanings of the terms “special” and “specific” are constructed, and the consequences of the introduction of the former into the so-called complex system sign (term) “special educational needs of children with disabilities”. The author grounds the need to replace the term “special” with the term “specific” in reference to educational needs.

Keywords: children with disabilities, special educational needs, specific educational needs, sign, meaning, significance

Днес в много научни области – особено в социология на инвалидността и специалната педагогика, както и в масмедияте, на широко разпространение и популярност се радва терминът „специални образователни потребности“ (СОП). Това е термин, свързан с въпросите за образованието на децата с физически, сензорни и умствени увреждания. Дали обаче този термин е подходящ? Не носи ли той имплицитно в себе си негативни, дори дискриминационни конотации? Дали не отразява една стара парадигма в сферата на образованието на децата с инвалидизиращи увреждания?

Ще се опитам да покажа защо не приемам този термин, а смятам, че когато се говори за образователни потребности на децата с различни увреждания, трябва да се употребява по-неутрална и в унисон със съвременните образователни концепции терминология като например: „специфични образователни потребности“.

Всяка дума е знак. Всеки знак има свои смисъл и значение, които му придаваме. Тези смисли и значения са подвластни на историческия, културния и социалния контекст в различните епохи. Ние се стремим езикът, всеки езиков знак да има свой уникален обект в действителността и този стремеж често прехвърляме, пренасяме върху самия език, като превръщаме този наш стремеж в свойство на езика. Така на „елементарно равнище това, което няма обект, не може да бъде изразено в езика“ (Ветлесен 2010: 20).

При наличието на сложност и многопластовост на обекта, обозначаващ езиков знак, често се налага да се използват допълнителни (под формата например на прилагателни) езикови знаци с цел вербалното обозначаване да бъде

* Доц. д-р в ИИОЗ, БАН. Email: bivkov56@gmail.com

¹ Този анализ е резултат от работата ми в рамките на плановия проект „Знаци и значения в контекста на семиотичния реализъм, континенталната философия, медицината и здравеопазването“, с ръководител доц. д-р Асен Димитров.

по-точно и по-адекватно. Тези допълнителни знаци също са контекстуално зависими и модулирани.

В интересуващата ни тук терминология, на първо равнище, се очертават два основни обекта, обозначаваани с езикови знаци: *образование* и *потребност*. За тях се използват езиковите знаци „образование“ и „потребност“, както и комбинацията от двата знака „*потребност от образование*“. Тази на пръв поглед елементарна комбинация всъщност създава по-сложен езиков знак, който има и своя по-сложен, полиобективен еквивалент: наличие на образование, разглеждано като системна съвкупност от институции и процеси, както и наличие на индивиди, които желаят или са принудени от някакви обстоятелства да се образуват, т.е. да участват в тези институции и процеси.

На следващото равнище на интересуващата ни терминология настъпва допълнителна субективна, свързана с реални обекти от действителността конкретизация. Въвеждането на езиковия знак „специален“ и съединяването му с вече усложнения езиков знак „образователна потребност“, за да се получи сложният системен езиков знак „специална образователна потребност“ или в множествено число „*специални образователни потребности*“. Това още повече стеснява и конкретизира обектите от действителността, които обозначаваме със съответните езикови знаци. Едновременно с това се усложнява системата от явни и скрити смисли и значения, които се придават както на отделните езикови знаци, така и на различните техни комбинации. В случая е интересен фактът, че сложните езикови знаци, които могат да се разглеждат като знакови системи, запазват до голяма степен смислите и значенията на изграждащите ги „първични“ езикови знаци и едновременно с това включват допълнителни, породени от самата знакова система и отразяваната обективна действителност смисли и значения. Тук включително присъства знанието за обозначаваания обект, което изключва необходимостта всеки път да се споменава този обект, когато се използва сложният езиков знак. В нашия случай, когато говорим за „специални образователни потребности“, винаги се подразбира, че става дума за потребностите от образование на децата с инвалидизиращи увреждания. Това от своя страна означава, че явно или скрито в сложната знакова система са интегрирани – като конкретизация на обекта, обозначаваан с нея, поне още два „елементарни“ или „първични“ езикови знака, а именно: „дете“ и „увреждане“, които също са носители на специфични смисли и значения.

За да може една толкова сложна езикова знакова система – „специални образователни потребности на деца с инвалидизиращи увреждания“ да е валидна, да съществува и да отразява конкретни обекти, които са я породили, както и техните взаимовръзки, тя трябва да интегрира по подходящ начин, отразяващ реалната обективна действителност, наличните (явни и скрити) смисли и значения на всеки един съставен за системата езиков знак и да породи своеобразна система от смисли и значения на следващо по сложност равнище. С други думи, тази сложна знакова система трябва да е в състояние да служи като „носител“ на обективния свят, на всичко, „което обикновено се концептуализира, утвърждава и вербализира с помощта на езика“, за да може „да се възприема като реален, действителен свят“ (Ветлесен 2010: 26).

Всяка сложна езикова знакова система имплицитно съдържа в себе си необходимостта от дешифриране на смислите и значенията, които са втъкани в нейната сложна системна структура. А щом веднъж приемем, че съществуват сложни, системни езикови знаци, носители на многопластови и разностранни смисли и значения, дешифрирането им трябва да поеме по пътя на анализа на сложните системи, т.е. да се деструктурира системата, нейната йерархия и субординация, вътрешните връзки и взаимодействия.

В сложния езиков знак (термин) „специални образователни потребности на деца с инвалидизиращи увреждания“ има три знака (понятия), които не бъдат никакви контroversии, съмнения или необходимост от допълнителни уточнения – става дума за „образование“, „потребност“ и „дете“ с всичките им вариации на езиковите (като време, число и др.) функции или филологически „роли“. Едновременно с това обаче знаците „специален“ и „увреждане“ носят в себе си твърде много конотации, които често влизат в противоречие със себе си и отразяват една в много голяма степен противоречива, остаряла и/или отмираща обективна действителност. Най-странното или може би дори парадоксално е, че едновременно с това те разкриват реалната, изостанала, социална картина на процесите и явленията в сферата на образованието на децата с инвалидизиращи увреждания. Това налага да разгледам малко по-подробно двата езикови знака „специален“ и „увреждания“ или по-точно – „инвалидизиращи увреждания“.

Знакът „специален“ се определя в тълковния речник по следния начин: „**специален** *прил.* [лат.] **1.** Предназначен, пригоден за точно определена цел или задача. *Специален влак. Специално облекло.* **2.** Свързан с някоя специалност“ (Андрейчин, Георгиев, Илчев и кол. 1963: 858).

Струва ми се, че акцентът в знака „специален“ е поставен върху еднопосочността, еднолинейността, строгата насоченост и определеност – „точно определена цел или задача“. Той загатва за наличие на точно изработени механизми, инструменти и институции (специални) за постигане на тази цел. В нашия случай – за задоволяване на образователните потребности на децата с инвалидизиращи увреждания. Това разбиране работи много добре в контекста на старата, медицинастка парадигма за инвалидността, защото е породено от недрата ѝ – специални потребности, специални училища... От тази гледна точка знакът „специален“ в интересувания ни контекст сякаш носи скрит смисъл и съдържание за сегрегация (отделяне, отлъчване от цялото, т.е. отделяне на децата с инвалидизиращи увреждания от тези без такива увреждания), за сепарация (разделяне, отделяне), а оттук и – макар и доста прикрит – намек за дискриминация в образованието.

За бъдат образователните потребности на децата с инвалидизиращи увреждания „специални“, те трябва да бъдат стандартизирани, за да служат на „точно определената цел или задача“. Тази стандартизация – на отделянето на децата с инвалидизиращи увреждания в специални институции, на педагогическите методи и техники и др., както и не на последно място на самите инвалидизиращи увреждания, – носи етикетиращ, стигматизиращ, дискриминационен характер, защото заличава огромната специфика, свързана с човешкото същество, наречено дете с инвалидизиращо увреждане. Стандартизацията има своите негатив-

ни последици, както във възприемането на децата с инвалидизиращи увреждания от и в обществото, така и в поведенческите изяви и отношението на хората към тези деца, в т.ч. и на самите педагози.

И накрая, понятието „специален“ сякаш деперсонализира децата с инвалидизиращи увреждания, като „потиска“ всички онези прекрасни – в поетичен, философски и житейски план значения, които приписваме на субекта дете: носител на бъдеще, надежда за по-добро бъдеще и т.н. Деперсонализацията на тези деца върви по линия именно на тяхната „специалност“, защото са с инвалидизиращи увреждания, което изтласква на преден план преди всичко уврежданията, а не детето, личността му и неговата богата специфика, присъща на една личност в процес на активно и динамично формиране.

И така според мен терминологията „специални образователни потребности“ не работи в контекста на съвременната образователна парадигма за **включено образование** дори само поради това, че тя е **родена във и е присъща на** медицинската парадигма за образование на децата с инвалидизиращи увреждания.

В съвременните тълковни речници, в т.ч. и електронни, смисълът и значението, влагани в знака „специален“, почти не са променени, а в някаква степен са разширени. Това обаче не променя разсъжденията ми, представени по-горе. Например:

„специална, специално, мн. специални, прил.

1. Който е предназначен за някаква точно определена цел. Специални дрехи. Президентът пътува със специален самолет.

2. Който се отнася за определена специалност. Специална литература.

3. Прен. Който е с особени изисквания, вкусове; своенравен, своеобразен. Специална личност“ (Речник на думите в българския език 2016).

В контекста на съвременните интеграционни и включващи парадигми според мен е по-добре да се използва езиковият знак, понятието „специфичен“, „специфични“, т.е. „специфични образователни потребности“ (СОП) на децата с инвалидизиращи заболявания **ако въобще има необходимост от подобно прилагателно**.

Според цитирания тълковен речник –

„**специфичен** прил. [лат.] 1. Присъщ само на определен предмет или явление; своеобразен, особен. *Бензинът има специфична миризма*. 2. Който веднага изпъква и се забелязва; характерен...“ (Андрейчин, Георгиев, Илчев и кол. 1963: 858).

„**специфика** ж. Сбор от характерни особености. *Специфика на езика*“ (пак там: 858).

Значението на знака „специфичен“, представено в съвременния тълковен електронен речник, е още по-близо до тезата, която отстоявам тук. Според него „специфичен“ означава: „силно разграничение от традиционните и характерни условия, изразено от подчертани различия и особености“ (Речник на думите в българския език 2016).

Използването на този знак в сложната езикова система „специфични образователни потребности на деца с инвалидизиращи увреждания“ има свойството или способността да акцентира върху многообразието на заболяванията – при

децата, които предизвикват инвалидизиращи увреждания, както и върху нееднородната същност и структура на социалната категория „деца с инвалидизиращи увреждания“, без при това да ги деперсонализира и да налага на преден план именно уврежданията. Пример в това отношение може да бъде структурата и съдържанието на сборника с текстове, предназначен за родители на деца с увреждания: „Дете с увреждане в семейството“ под редакцията на Ирена Обуховска. Без да се впускам в подробности (съдържанието е разположено на шест страници), ще покажа именно спецификата и многообразието на децата с увреждания. След общата първа част е представена специалната втора част, която съдържа следното (Obuchowska 1991):

„Част II. ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ.

1. Възпитание на деца с умствени проблеми/увреждания.	152
1.1. Деца с трудности в ученето	152
1.2. Деца с умствени увреждания в лека степен	199
1.3. Деца с умствени увреждания в дълбока степен	239
1.4. Психотични деца: аутизъм	276
2. Възпитание на деца със сензорни увреждания	295
2.1. Недовиждащи и слепи деца	295
2.2. Деца с увреждания на слуха	327
3. Възпитание на деца с увреждане на опорно-двигателния апарат (ОДА) (физически увреждания – б.м.-Б.И.)	354
3.1. Специфика в развитието на детето с увреждане на ОДА	354
3.2. Трудни ситуации в живота на детето с увреждане на ОДА	366
3.3. Позитивно отношение към себе си и света	378
4. Възпитание на деца със соматични увреждания	390
4.1. Хронично болни деца	390
4.2. Деца, различни соматично (избрани примери: смущения в ръста, смущения в теллото, деформации на лицето, интерсексуализъм – б.м.-Б.И.)	425
5. Възпитание на децата с увреждане на говора	460
6. Възпитание на деца с комбинирани увреждания	489
6.1. Слепоглухи деца	491
6.2. Деца с ДЦП	498
6.3. Деца с умствени увреждания и глухота и деца с умствени увреждания и незрящи	508
7. Деца, болни от епилепсия	518“

Така 12 изследователи на 391 страници представят най-важните проблеми, свързани с възпитанието, обучението и образованието на най-големите субкатегории деца с увреждания. За това многообразие от инвалидизиращи състояния, заболявания и увреждания най-малко подходящ е езиковият знак „специален“, защото той изгласква на преден план съществуващите – това е безспорно, – общите за всички субкатегории деца с увреждания потребности, но заличава доминиращите специфики в образователните им възможности и потребности. И именно тази стандартизация е един от водещите механизми за тяхната деперсонализация.

И още един пример. Полските специални педагози разграничават *обичайни* и *специфични* (а не специални) трудности в изучаването на математиката (Gruszczyk-Kolczyńska 1992). Последните, и естествено, и разбираемо пораждат и поддържат необходимостта от специфични потребности, от педагогически подходи за тяхното преодоляване.

Съвсем не е случайно и разработването, съществуването и прилагането на множество специфични рехабилитационни методи в сферата на възпитанието на децата с увреждания: метод на Пето, метод на Фая, метод на Доуман, метод на Мария Монтесори и др. (Ивков 2012). Тези методи, всеки сам по себе си, могат да се приемат за специални, но в общия контекст на проблематиката образователни потребности на децата с инвалидизиращи увреждания точно тяхната единична специалност поражда общата им специфичност.

Именно познаването, зачитането и стремежът към задоволяване на специфичните образователни потребности на всички деца – със и без увреждания – е в основата на модерните тенденции за включено образование.

С други думи всеки езиков знак носи в себе си явен и скрит смисъл и на тях им се придава различно значение в различните социокултурни, социоисторически и/или професионални контексти. Това е една от причините в т.нар. обществени науки да съществува необходимостта от максимално възможното изчерпателно изясняване на използваните понятия и термини. Струва ми се, че понятието „специален“ в контекста на горните разсъждения по-скоро може да се приеме като етикет, дори като стигма върху потребностите от образование на децата с инвалидизиращи увреждания. В някаква степен той дори се превръща в присъда и обозначаване на тези деца като „необучаеми“, като деца „втора ръка“ и други подобни изключващи термини.

Ето защо приемам и говоря за специфични образователни потребности на децата с инвалидизиращи заболявания и увреждания. И още веднъж подчертавам – ако изобщо е необходимо да се използва прилагателно за образователните потребности на децата с инвалидизиращи увреждания.

Налага се още едно, макар и съвсем кратко пояснение. Самият термин „деца с инвалидизиращи заболявания и увреждания“ се различава съществено от термина „деца с увреждания“. Тук има няколко езикови знака (понятия), които трябва да бъдат обяснени в някаква степен именно в контекста на тяхната взаимосвързаност: става дума за понятията „инвалидизиращи заболявания“ и „инвалидизиращи увреждания“. Защо е наложително да се използва прилагателното „инвалидизиращ“ като поясняващо за понятията „заболявания“ и „увреждания“? Най-малкото по следните причини:

(1) Всички изследвания (Ивков 2011; 2014) показват, че инвалидността – независимо как я дефинираме и какви смисли и значения влягаме в този езиков знак – в 95%–98% от случаите се поражда от наличието на определени видове и тежест на някакви състояния, заболявания и/или увреждания.

(2) Наличието на инвалидност, в биологически смисъл, поражда различни по вид и сила функционални дефицити и ограничения. Именно те превръщат множество елементи от социалната и физическата среда в бариери, които за

хората с инвалидност са трудно преодолими или непреодолими без подходящите реконструкции, подобрения и изменения в тази среда или без наличието на подходящи помощни технически средства. Наличието на социални бариери е социалният аспект, социалната страна на инвалидността. Отстраняването на всички социални бариери не означава премахване или елиминиране на биологичните и физиологичните ограничения и дисфункции, настъпили в тялото. Без наличието на споменатите бариери обаче хората с инвалидност могат да живеят напълно пълноценно и нормално, както всеки друг човек. И това са идеите, заложени във философията и практиката, наречена „безбарьерна среда“.

(3) Всяко заболяване уврежда тялото в някаква степен, но не всяко увреждане е породено от заболяване.

(4) Не всички увреждания на тялото, породени от заболявания, водят до инвалидност. Например наличието на леко или средно тежко късогледство или далекогледство е увреждане на зрението, което не води до инвалидност и се компенсира добре с подходящи очила. Липсата на зрение или наличието на минимални зрителни възможности обаче вече показва състояние на инвалидност.

(5) Човекът с диабет има увреждане на ендокринната система в резултат на заболяването. Той обаче все още не е човек с инвалидност. Той е човек с увреждане, което е лека степен. Едва късните, вторичните заболявания и увреждания, предизвикани от недобре лекувания диабет, могат да доведат до състояние на инвалидност.

(6) В световен мащаб се наблюдава тенденцията с напредване на възрастта на човека да се проявява процесът полимоорбидност, като по-възрастните хора – например тези над 65 години, много често живеят с 6 и повече хронични заболявания. И въпреки това не всички хора с подобен брой хронични заболявания се превръщат в лица с инвалидност. Този процес зависи от вида и тежестта на настъпилите увреждания, ограничения и дисфункции.

(7) Използването на общото понятие „увреждане“, без необходими уточнения, подвежда и изкривява реалната здравна и социална картина. На основата на данните за хроничната заболеваемост и болестност в страната може да се твърди, че около 70%–75% от хората са лица с увреждания, но едва около 10%–12% от цялото население на страната са лица с инвалидизиращи увреждания, т.е. лица с инвалидност.

Ето защо ми се струва, че най-точен е терминът деца с инвалидизиращи увреждания, като тук понятието „инвалидизиращо“ има значението, както на увреждане, притежаващо потенциала да инвалидизира, така и на вече състояла се, появила се инвалидност, разбирана тук като степен на затруднение, ограничение или невъзможност да се извършват присъщи за детето ежедневни дейности и протичане на процесите на социализация.

Много е вероятно именно сложният системен знак – терминът „специфични образователни потребности на деца с инвалидизиращи увреждания“ – да предизвика в някои хора именно асоциации и алюзии с явленията, които отричам: етикетиране, стигматизация и изолация на децата с увреждания. Но това според мен е абсолютно погрешно, защото спецификата предполага индивидуалност, прилагането на индивидуални подходи в процеса на образование на децата с

увреждания. В тази връзка, като подкрепа на моята теза ще приведа един по-обширен цитат от малка статия на майка на дете с физическо увреждане:

„Преди синът ми Бенджамин да постъпи в първи клас в интегрирана класна стая, ми се искаше преподавателката да се чувства максимално удобно. В края на неговата година в детската градина дадох на първата му преподавателка книга за децата с детска церебрална парализа (ДЦП) и я помолих да я прочете през лятото. Когато наближи септември, аз я попитах дали е прочела книгата.

– Можете да се обзаложите! – отговори ми тя. Прочетох я два пъти!

– Имате ли някакви въпроси? – попитах я аз.

– Всъщност не. Знам, че Бенджамин ще...“ (тя продължи да описва някои от признаците на ДЦП). Поправяйки я толкова деликатно, доколкото бе възможно, ѝ казах:

– Не, Бенджамин не прави това.

Тогава тя прибави други характеристики, описани в книгата. Отново ѝ дадох да разбере, че и те не се отнасят за Бенджамин. ***С голяма тревога разбрах, че учителката е научила много за ДЦП, докато всъщност нищо не знаеше за Бенджамин!*** (к.м., Б.И.).

Бъдете внимателни как интерпретирате света: това прилича на това.

Ерих Хелър

За щастие можем изцяло да променя погрешната информация, която тя бе придобила за сина ми. Но в твърде много случаи ние позволяваме на етикета „неспособен“ да определя човека. Това рядко се случва на хора, които нямат този етикет. Независимо от това какво прави човек, къде живее или всяка друга характеристика, ние знаем, че „Джо Блоу“ е многообразен човек. Но *много хора, които знаят какво е човек с етикета „неспособен“, вярват че „познават“ този човек. На свой ред човек обикновено се вижда като съвкупност от отрицателни проблеми, вместо от положителни възможности. Нашите предубеждения са загнездени дълбоко. Кога ще разберем, че хората с увреждания също са многообразни хора? И кога ще разберем, че не всяка лична характеристика е компонент на състоянието инвалидност* (к.м., Б.И.), че човекът с аутизъм например може да обича да бъде сам, защото това е част от неговата индивидуалност, а не част от инвалидността?“ (Сноу 2012).

И малко по-нататък:

„Ние мислим с думи: формата им изразява нашите чувства и вярвания. Така, както оскърбителните думи са били използвани обикновено, за да опишат човека (като глупав) и да се превърнат в пророчество за самоизява, по същия начин те могат и да затвърдят и циментират вярата в нашите собствени умове. По такъв начин, ако вие говорите достатъчно дълго на детето, че е глупаво, вашето схващане се фиксира и детето никога не може да се издигне над тази ваша представа...“

Описанието на фактическите и индивидуалните потребности на човека е далеч по-важно, по-точно и по-почтително, отколкото е етикетът. И тези потребности могат само да бъдат определени, ако човекът се познава добре и той се гледа през чисти очи, вместо да се наблюдава през призмата на етикета“ (пак там).

Според мен знакът „специален“ в контекста на разглежданата проблематика изпълнява ролята на етикет, дори на стигма. Докато знакът „специфичен“ е предпоставка, мост към мислене и поведение извън или „отвъд“ етикета, защото подсказва и насочва като смисъл и съдържание към индивидуалността на човека, към неговата многообразност и неповторимост. В тази многообразност сама по себе си индивидуалността носи в себе си общи характеристики, присъщи за всеки човек, но и огромна специфика, присъща само на конкретния индивид. И независимо дали това е човек със или без инвалидност, той има *общии и специфични* характеристики. Подчиняването и заличаването на вторите в езиковите знаци на първите вече е обозначаване с етикет, стигма, предразсъдъци и негативни стереотипи, вече е дискриминация и стартиране на процеси на изолация и сегрегация.

Думата е знак. И тези знаци (вербални или визуални) никога не са невинни. И не само защото „думите са заредени pistolети“ (Сартр), а защото неправилното им използване води до изкривяване на реалността, която описват. Подобно изкривяване е в основата на различни конфликти – между хората или между човека и неговата среда. В основата на това изкривяване винаги е заложена някаква форма и степен на незнание, някаква форма и степен на съществуващи предразсъдъци и стереотипи, на етикетиране и стигматизация.

Езикът, който използваме – правилно или неправилно, – е прозорец към нашите душевност и интелект, към тъмните кътчета на страховете и незнанието ни, неизличими и понякога идващи от най-дълбока древност.

Разсъжденията тук, опитът да се обоснове необходимостта от терминологична промяна не са семантична забава за безработни интелектуалци или за запълване на свободно време. Те са опит да се разкрият както погрешните, от моя гледна точка термини, които подвеждат една част от участниците в комуникацията по интересуващата ме тук тема, така и да покажат негативните последици от неправилното използване на езиковите знаци. Нещо повече, те са опит за създаване на основа за разкриване и декодиране на шифрираните в използваните днес остарели, медикалистки термини, норми и разбирания за образованието на децата с инвалидизиращи увреждания, както и да зададат една възможна посока за ново, отвъд етикетирането и стигматизацията на тези деца отношение към тяхното образование и към самото образование. И може би най-важното: *специфичните образователни потребности на децата с инвалидизиращи увреждания*, а **не** специалните образователни потребности на децата с увреждания, могат да бъдат задоволявани най-добре само в една отворена, включваща образователна среда, в която се отчитат индивидуалните специфики, възможности и способности на всяко дете – със или без увреждане, със или без инвалидизиращо увреждане.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрейчин, Л., Л. Георгиев, Ст. Илчев и кол. 1963. *Български тълковен речник* (II изд.). София: ДИ Наука и изкуство.
- Ветлесен, А. Ю. 2010. *Философия боли*. Москва: Прогресс-Традиция.

- Ивков, Б. 2014. *Социология на инвалидността. Избрани преводи и статии от личния блог*. София: Издателство „Омда“;
http://www.omda.bg/uploaded_files/files/articles/SOCIOLOGY_OF_DISABILITY2__1415011085.pdf²
- Ивков, Б. 2012. *Кратък терминологичен речник по рехабилитация*;
<https://bojidarivkov.wordpress.com/2012/08/17>
- Ивков, Б. 2011. Увреждания и инвалидност на населението.//П.Найденова (ред.) *Населението на България в началото на XXI век. Състояние и тенденции*. София: АИ „Проф. Марин Дринов“, 339–370.
- Сноу, К. 2012. *Живот отвъд етикета*;
<https://bojidarivkov.wordpress.com/2012/11/08/>;
- Източник: Snow, K. 2006. Life beyond the label. In: *Disability is natural*. September, www.disabilityisnatural.com
- Речник на думите в българския език. 2016;
<http://rechnik.info/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD>;
<http://rechnik.info/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D1%84%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. 1992. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Wyd. I*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, I. (red.) 1991. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Praca zbiorowa. Wyd. I.
Warszawa: Wyd-wa Szkolne i Pedagogiczne.

² Всички интернет ресурси са активни и валидни към 21.02.2017 г.