

ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИРАН ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОД ПРИ ДВОЙНАТА ИЗКЛЮЧИТЕЛНОСТ НА УЧЕНИЦИ С ДАРБИ И СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Доц. д-р Калоян Дамянов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия разглежда теоретичните и практическите предизвикателства при идентификацията и педагогическата подкрепа на ученици с двойна изключителност (2e) – тези, които едновременно притежават изяви дарби и специални образователни потребности (СОП). Централен проблем е т.нар. „маскиращ ефект“, при който дарбата и затруднението взаимно прикриват проявленията си, водейки до пропусната или погрешна идентификация и неадекватни образователни интервенции. Представени са резултати от емпирично изследване със смесен дизайн, проведено в РЦПППО – София-град. В резултат е разработен холистичен модел, включващ „Рамка за интегрирана функционална оценка“ (РИФО-2e). Този модел операционализира „двойно фокусиран“ подход – едновременно обогатяване и компенсация – и предоставя методологична основа за превенция на негативни психологически последствия и за систематична подкрепа на 2e ученици в българската образователна система.

Ключови думи: двойна изключителност; ученици с изяви дарби; специални образователни потребности; маскиращ ефект; функционална оценка; диференцирана педагогическа подкрепа

Въведение

В съвременния педагогически дискурс учениците с двойна изключителност (twice-exceptionality/2e) – тези, които едновременно притежават висок интелектуален потенциал (изяви дарби) и диагностицирани специални образователни потребности (СОП) – представляват значимо предизвикателство за образователната система. Феноменът се дефинира от сложната, често асинхронна интерференция между когнитивните силни страни (дарбите) и зоните на специални потребности на индивида. В основата на диагностичното предизвикател-

ство стои т.нар. „маскиращ ефект“ (Baum & Owen, 2004), водещ до диагностичен парадокс. Ученикът не се вписва изцяло нито в профила на даровитите (тъй като академичните му постижения са компрометирани от затрудненията), нито в типичния профил за СОП (тъй като високият интелект позволява компенсация на затрудненията). Вследствие на това ученикът остава „невидим“ за стандартните скринингови процедури, които са калибрирани да идентифицират или само дарби, или само затруднения, но не и тяхната сложна коморбидност. Тази неадекватност на традиционните (често едноизмерни) методи за оценка, която води до системно недостатъчно идентифициране, е потвърдена и в скорошни прегледи на литературата (Gubbels, Segers, & Verhoeven, 2021). Този маскиращ ефект е реципрочен: изявените дарби могат да скрият наличието на обучителни трудности – напр. дислексия, разстройство от хиперактивност и дефицит на внимание (ADHD), разстройство от аутистичния спектър (РАС)), или обратното – специалните образователни потребности да възпрепятстват проявата и формалното разпознаване на дарбата (Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013). Проблемът следователно ескалира от чисто диагностичен до дълбоко педагогически. Липсата на прецизна идентификация неизбежно води до неадекватни образователни интервенции (Mihaylova, Bocheva, 2022) – такива, които не успяват едновременно да насочват нуждата от академично предизвикателство (стимулиране на потенциала) и нуждата от специализирана, компенсаторна подкрепа (адресиране на дефицита).

Вследствие на този маскиращ ефект 2е ученици са изложени на висок риск от погрешна или пропусната идентификация, като не получават адекватна подкрепа нито за своите затруднения, нито подходящо академично предизвикателство за своите дарби (Reis, Baum, & Burke, 2014). Това хронично несъответствие между латентен потенциал и реални академични постижения (Brody & Mills, 1997) ги превръща във високорискова група, податлива на академична дезангажираност, ниска учебна мотивация и социално-емоционални трудности. Скорошни изследвания потвърждават, че липсата на адекватно разпознаване и подкрепа в образователната среда е в пряка негативна корелация със социално-емоционалната им адаптация и академичната им Аз-концепция (Wang & Neihart, 2021). Основният изследователски проблем, разглеждан в настоящата разработка, произтича от недостатъчната интеграция на валидни оценителни механизми и диференцирани педагогически подходи, съобразени със специфичния профил на учениците с изявени дарби. Въпреки нарастващия научен интерес към тази област продължава да съществува дефицит на систематизирани данни относно най-ефективните практики за оценка и последващи образователни интервенции (Lovett & Sparks, 2011). Този дефицит на емпирично валидирани модели, подчертан от авторите, не е просто теоретичен пропуск, а представлява съществена практическа бариера, която възпрепятства трансфера на научни данни в устойчиви и ефективни педагогически практики.

Това е особено актуално в контекста на българското законодателство в сферата на приобщаващото образование. Макар то да предоставя вече добре структурирана рамка по отношение на допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности (СОП), се наблюдават сериозни методологични и нормативни дефицити по отношение на систематичното идентифициране и предоставянето на целенасочени, основани на доказателства, интервенции за подкрепа на децата и учениците с изявени дарби.

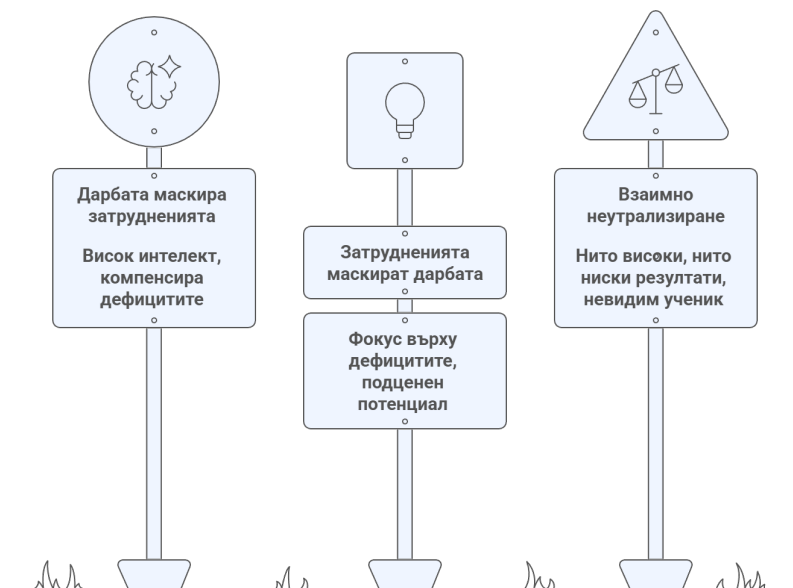
Целта на настоящото изследване е двuasпектна. От една страна, се цели да извърши теоретичен анализ на съществуващите модели за идентификация и да систематизира принципите на диференцирания педагогически подход при ученици с двойна изключителност, чиято подкрепа представлява значимо предизвикателство пред българската образователна система. От друга страна, ще бъдат анализирани резултатите от проведено емпирично изследване в Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО) – София-град, фокусирано върху създаването на рамка за функционална оценка и диагностика на тази популация. Ще бъдат представени стратегии, които интегрират едновременно обогатяване на учебното съдържание (съобразено с дарбите) и специализирани компенсаторни механизми (съобразени със специалните образователни потребности – СОП) (Winebrenner & Brulles, 2012). Този интегриран модел има потенциал за фундаментално значение, тъй като именно в неговата комплексност се крие потенциалът за преодоляване на т.нар. „парадокс на маскирането“, при който дарбата и затруднението взаимно неутрализират видимостта си, възпрепятствайки адекватната идентификация и подкрепа.

Научно-приложната значимост на изследването се състои в приноса към очертаването на холистичен модел за подкрепа, насочен към специфичните и често парадоксални нужди на учениците с двойна изключителност. Резултатите могат да послужат като емпирична основа за разработването на по-ефективни институционални политики и методически насоки за педагогическите специалисти. Тези насоки целят както оптимизиране на образователната среда чрез адекватна диференциация, така и превенция на негативни психологически последствия, произтичащи от неразпознаването на техния потенциал и съпътстващите ги затруднения (Neihart, 2008). Този акцент върху превенцията е от критично значение – той извежда проблема извън чисто педагогическите рамки, подчертавайки, че липсата на адекватна идентификация и подкрепа не е просто пропусната образователна възможност, а директен рисков фактор за социално-емоционалното благополучие и цялостното развитие на тези ученици.

Теоретична рамка

Учениците с двойна изключителност (на англ. *twice-exceptional/2e*) представляват хетерогенна популация, при която коекзистират висок интелектуален, творчески или академичен потенциал (дарба) и едно или повече диагностицирани затруднения, като разстройства от аутистичния спектър (РАС), синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ) или специфични обучителни трудности (COT) (Reis, Baum, & Burke, 2014). Тази коморбидност не представлява обикновена адитивна сума от две състояния (дарба + затруднение), а създава качествено нов, сложен неврологичен и поведенчески профил. Този поглед е в унисон със съвременните концепции за невнормалността, които разглеждат 2е като уникална проява на когнитивно функциониране, а не просто като дуализъм (Pfeiffer & Jarvis, 2022). В основата на този профил стои значително асинхронно развитие (Silverman, 2009), характеризиращо се с екстремни върхове и спадове (дискрепантност) в когнитивните и функционалните способности. Именно това вътрешно напрежение между изявените способности и зоните на дефицит дефинира същността на предизвикателството „2е“ и обуславя фундаменталните трудности при тяхното разпознаване и подкрепа.

Идентификацията на учениците с двойна изключителност остава фундаментално методологично предизвикателство (Neihart, 2008). Тя е изключително възпрепятствана от т.нар. „диагностичен парадокс“ или „ефект на маскиране“. Този феномен, при който силните и слабите страни на ученика взаимно се прикриват, продължава да бъде описван в съвременната литература като основната бариера пред предоставянето на адекватни услуги (Fugate & Gentry, 2021). Парадоксът се проявява в три основни, взаимноизключващи се насоки: (1) дарбата маскира затруднението, като ученикът използва високите си когнитивни способности, за да компенсира дефицитите, оставяйки неидентифициран за подкрепа; (2) затруднението маскира дарбата, като фокусът на специалистите пада изцяло върху дефицитите, а потенциалът остава скрит; или (3) дарбата и затруднението взаимно се неутрализират, водейки до средни академични постижения, поради което ученикът остава „невидим“ и за двете системи – за даровити и за СОП (Brody & Mills, 1997).



Фигура 1. Маскиращият ефект при ученици с двойна изключителност

Фигура 1 илюстрира трите основни проявления на маскиращия ефект при ученици с двойна изключителност, при които изявените дарби и специалните образователни потребности взаимно прикриват своите проявления. И в трите сценария резултатът е пропусната или погрешна идентификация на ученика, което води до неадекватни образователни интервенции. Визуализацията подпомага разбирането на диагностичния парадокс и обяснява ограничената ефективност на традиционните, едноизмерни оценителни модели.

Този ефект на маскиране, както подчертават авторите, води не просто до липса на идентификация, а до системно *погрешна* идентификация. Традиционните модели за оценка, базирани на универсални прагове (cut-off scores) или на модела „несъответствие IQ постижения“ (IQ-achievement discrepancy), се оказват неадекватни за тази популация (Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013). Критичният анализ на тези модели показва, че те са проектирани да идентифицират *хомогенни* профили (или само високи, или само ниски постижения), докато профилът на 2e ученика е по дефиниция *дискрепантен*. Това налага преминаване от чисто психометрични към по-комплексни, *базирани на профила* (profile-based) и *функционални* модели за оценка, които могат да уловят и интерпретират вътрешните несъответствия

в способностите, което е и фокус на емпиричната част на настоящия труд. Педагогическата работа с 2е ученици изисква радикално отхвърляне на „или-или“ подхода (или подкрепа за СОП, или обогатяване за дарбата) в полза на интегриран, *двойно фокусиран* (dual-focus) модел. В основата на ефективните диференцирани стратегии стои принципът за едновременно развиване на силните страни и предоставяне на специализирани компенсаторни механизми (Winebrenner & Brulles, 2012). Авторите застъпват тезата, че интервенциите трябва да интегрират едновременно обогатяване на учебното съдържание, съобразено с интелектуалния потенциал, и експлицитно обучение в стратегии за справяне, съобразени с дефицитите. Фундаменталният принос на модела, представен от Winebrenner & Brulles (2012), е в преобръщането на традиционната образователна логика: вместо да се изчаква затруднението да бъде „поправено“ (ремедирано), преди да се разкрие дарбата, той предлага използването на *дарбата като лост* за справяне със затруднението. Обогатяването на учебното съдържание става не просто цел, а *средство* за ангажиране и за изграждане на академична идентичност, докато компенсаторните стратегии (напр. асистивни технологии, удължено време, графични организатори, изкуствен интелект) осигуряват *достъп* до това предизвикателно съдържание (Zamfirov, Saeva, 2012).

В контекста на бързото навлизане на тези технологии, актуални емпирични проучвания, проведени сред студенти в педагогически направления в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, акцентират върху необходимостта от развиване на специфична алгоритмична грамотност и задълбочено разбиране на генеративните ИИ модели като предпоставка за тяхното ефективно и етично прилагане в образователна среда (Sofronieva, Beleva, 2024). Този подход е в унисон с по-широките, базирани на силните страни (*strength-based*) модели, които се фокусират върху развиването на таланта като основен път за цялостно развитие (Baum, Cooper & Neu, 2001). Систематизирането на тези принципи показва, че крайната цел на диференциацията при 2е популацията надхвърля академичното овладяване. Тя е насочена към изграждане на метакогнитивни умения и *самоадвокатиране* (self-advocacy) – способността на ученика да разбира собствения си уникален профил, да артикулира нуждите си и да изисква необходимите адаптации за постигане на своя безспорен потенциал.

Методология на емпиричното изследване

За постигане на целите на настоящото изследване *се прилага* смесен изследователски дизайн – конвергентен паралелен дизайн (convergent parallel design) (Creswell & Plano Clark, 2018). Обосновката за избора на този подход се корени в комплексната и парадоксална природа на двойната изключителност. Този дизайн позволява едновременното събиране и анализ на

количествени данни (от анализ на документация и апробация на въпросник) и качествени данни (от полуструктурирани интервюта), като целта беше триангулация – съпоставяне и интегриране на данните за постигане на дълбоко и холистично разбиране на феномена. Количественият компонент илюстрира *честотата* и *обективните* проявления на дискрепантност в профилите, докато качественият компонент разкри *контекстуалните* фактори и *субективните* преживявания на специалистите и родителите. Изследването беше проведено в периода *септември 2024 – март 2025 г.* в Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО) – София-град. Този избор е методологически обоснован, тъй като РЦПППО – София-град, функционира като ключов методологически и ресурсен хъб, обслужващ най-голямата и разнообразна ученическа популация в страната и разполагащ с богат набор от данни от функционални оценки.

Участниците в изследването са селектирани чрез метода на целенасочената (purposeful) селекция по предварително зададени критерии.

1. Анализ на документация (N=45)

Извършва се преглед на 45 анонимизирани карти за функционална оценка на ученици (на възраст 9 – 14 г.), насочени към РЦПППО с индикации за СОП (напр. обучителни трудности, СДВХ, РАС), при които обаче едновременно са били отбелязани и изявени силни страни или вербални индикации от специалисти за „висок потенциал“.

2. Специалисти (N=18)

18 ресурсно подпомагащи специалисти (ресурсни учители, психолози, логопеди) от РЦПППО с минимум 5 години професионален опит и пряк опит в оценяването и подкрепата на ученици с комплексни потребности.

3. Родители (N=12)

12 родители на ученици, чиито профили отговарят на критериите за предполагаема двойна изключителност, идентифицирани със съдействието на специалистите.

Получено е информирано съгласие от всички преки участници (специалисти и родители). Цялостното провеждане на изследването, включително събирането, обработката и анализът на данни, е приведено в съответствие и стриктно спазваше утвърдената „Процедура за етично съответствие при работа с данни в приобщаващото образование“ на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град, и получено потвърдително становище с изх. №005/06.11.2025 г. С това се гарантират пълната анонимност на участниците и поверителността на анализираната документация.

Събирането на данни протече в три паралелни направления.

1. Анализ на карти за функционална оценка (базирани на ICF-CY)

Извършва се вторичен качествен и количествен анализ на съдържанието

на 45-те карти за функционална оценка. Фокусът е върху идентифицирането на профили на дискрепантност между домейните на Международната класификация на функционирането, уврежданията и здравето – деца и юноши (ICF-CY) на Световната здравна организация (СЗО), който се прилага в системата на приобщаващото образование в България.

– Анализът показва, че при 32 от 45 разгледани карти (71%) се наблюдава значителна асинхронност между кодовете. Например в домейн „Функции на организма“ (b) се наблюдаваше модел, при който b164 (Висши когнитивни функции) като *абстрактно мислене* бяха оценени с квалификатор 0 (*няма затруднение*), докато b140 (Функции на вниманието) и b147 (Психомоторни функции) бяха кодирани с 2 (*умерено затруднение*) или 3 (*тежко затруднение*).

– Подобна дискрепантност е установена и в домейн „Активност и участие“ (d): ученици показваха квалификатор 0 или 1 (*леко затруднение*) при d175 (Решаване на сложни проблеми), но едновременно с това квалификатор 3 (*тежко затруднение*) при d210 (Изпълнение на единична задача) или d825 (Професионални умения – *организационни*). Тези данни обективизират наличието на 2е профили в съществуващата документация, които обаче често не са експлицитно назовани като такива.

2. Апробиране на въпросник за скрининг на 2е

Разработен и апробиран е (пилотно тестван) 25-точков „Въпросник за идентификация на характеристики на двойна изключителност“ (ВИХДИ), предназначен за попълване от специалисти и родители. Въпросникът включва две подскали: (А) Характеристики на дарба (напр. „Проявява необичайно задълбочен интерес към специфични теми“) и (Б) Характеристики на затруднение (напр. „Изпитва видима трудност при организиране на мислите си в писмен вид въпреки богатия речник“).

– Въпросникът е попълнен от 18-те специалисти и 12-те родители. Първоначалният анализ за вътрешна съгласуваност показва приемлив коефициент Алфа на Кронбах (Cronbach's $\alpha = 0.82$) за цялата скала. Кръстосаният анализ на отговорите показва, че при 10 от 12-те ученици (83%), за които се отнасяше въпросникът, се отбелязват едновременно високи резултати (над 75-и персентил) и по двете подскали, потвърждавайки диагностичния парадокс.

3. Полуструктурирани интервюта със специалисти и родители

Проведени са дълбочинни полуструктурирани интервюта (N=18 специалисти, N=12 родители) с продължителност между 45 и 60 минути всяко. Интервютата целяха да проучат техния опит с идентифицирането на 2е ученици, предизвикателствата пред оценката (включително работата с ICF-CY) и прилаганите стратегии за подкрепа.

Анализът на транскрипциите разкрива три доминиращи теми.

Тема 1: „Маскирането като бариера“. Специалистите (15 от 18) докладваха, че ICF-CY, макар и полезен, не ги насочва директно към профила

„2е“. Един ресурсен учител сподели: „*Когато попълвам картата, аз кодирам затруднението... дарбата остава встрани, в полето за <силни страни>, но тя не влияе на оценката за подкрепа*“.

Тема 2: „*Фрустрация от неразбирането*“. Родителите (10 от 12) изразиха фрустрация: „*В училище го смятат за мързелив или немотивиран, защото може да говори за сложна тема с часове, но отказва да напише две изречения*“.

Тема 3: „*Липса на интегриран подход*“. Специалистите посочиха липсата на методики, които да се фокусират едновременно върху обогатяването и компенсацията.

Интегрирането на данните от трите метода потвърждава, че докато обективни индикатори за двойна изключителност съществуват в документацията (ICF-CY), липсват систематизирана рамка за тяхното интерпретиране и специализирани инструменти (като апробирания ВИХДИ), което води до пропуски в идентификацията и подкрепата – проблем, потвърден от преките свидетелства на специалисти и родители.

Резултати

Резултатите са структурирани в три последователни етапа: (1) анализ на съществуващата практика и бариерите пред идентификацията; (2) представяне на разработената вследствие на този анализ рамка за оценка; и (3) систематизиране на интегрирани стратегии за подкрепа.

Първичната цел на емпиричния анализ е да се установят настоящите практики и методологически дефицити при оценяването на ученици със съмнение за двойна изключителност.

Вторичният анализ на 45 анонимизирани карти за функционална оценка, базирани на ICF-CY, разкрива ясен модел на диагностично маскиране. Въпреки че ICF-CY предоставя необходимите домейни за кодиране както на дефицити, така и на силни страни (контекстуален фактор „Улеснения“), анализът показва, че фокусът на оценката е доминиран от ориентиран към затруднението подход.

Установява се статистически значима ($p < .05$) асинхронност между кодовете за когнитивни функции и тези за изпълнителски функции при 71% ($N=32$) от изследваните карти.

Таблица 1. Доминиращи асинхронни профили
в карти за функционална оценка

Домейн (ICF-CY)	Код	Описание на функцията	Среден квалификатор (Затруднение: 0 – 4)	Код	Описание на функцията	Среден квалификатор (Затруднение: 0 – 4)
Профил 1: НАС/ADHD + Дарба	b164	Висши когнитивни функции (абстракция)	0.8	b140	Функции на вниманието	2.9
(N=18)	d175	Решаване на сложни проблеми	1.1	b147	Психомоторни функции (контрол)	2.6
Профил 2: Дисграфия + Дарба	b167	Мисловни функции (език/ речник)	0.5	d640	Писане	3.2
(N=14)	b130	Функции на волята и подбудите (мотивация)	1.0	d210	Изпълнение на единична задача	2.8

Както е видно от таблица 1, съществува ясно изразена дискрепантност – висок капацитет за абстрактно мислене (b164) при едновременно тежки затруднения във вниманието (b140) или писането (d640). Тези данни обективизират парадокса „2е“, който обаче остава латентен в крайните заключения на оценките.

Качествен анализ (интервюта със специалисти и родители)

Тематичният анализ на интервютата (N=18 специалисти; N=12 родители) потвърждава количествените данни. Идентифицират се три основни теми бариери.

– Тема 1: „Методологическа несигурност“

Специалистите (16 от 18) изразяват липса на стандартизиран протокол за интерпретиране на асинхронните профили. Докладва се, че ICF-CY се използва предимно за „*кодиране на затруднението с цел осигуряване на ресурс*“, докато силните страни (дарбата) се отбелязват „*описателно в полето* „Силни страни“, но не влияят на планирането на подкрепата“.

– Тема 2: „Поведенческа интерпретация на дефицита“

Родители (10 от 12) и специалисти (14 от 18) докладват, че академичните неуспехи на учениците с 2е (напр. недовършена работа, отказ от писане) често се атрибутират погрешно на „*липса на мотивация*“, „*мързел*“ или „*поведенчески проблем*“, а не като пряк резултат от сблъсъка между дарбата и затруднението.

Представяне на разработената рамка за функционална оценка

В отговор на установения методологически дефицит беше разработена „Рамка за интегрирана функционална оценка на двойна изключителност“ (РИФО-2е). Тази рамка не замества ICF-CY, а го надгражда, като предлага интерпретативна структура за анализ на данните. Рамката се състои от четири взаимосвързани компонента (фиг. 1). Фигура 1 визуализира логиката на РИФО-2е като поетапен, но цикличен процес, при който идентификацията и интервенцията са функционално свързани. Моделът подпомага специалистите да преминат от дефицит-ориентирано към профил-ориентирано оценяване.



Фигура 2. Модел на „Рамка за интегрирана функционална оценка на двойна изключителност“ (РИФО-2е)

Ключов компонент в **Етап 1 (Скрининг)** е използването на апробирания в рамките на изследването „Въпросник за идентификация на характеристики на двойна изключителност“ (ВИХДИ). Въпросникът (25 айтема) демонстрира висока вътрешна съгласуваност (Cronbach's $\alpha = 0.82$) и показва способност да диференцира между характеристики на дарба (подскала А) и характеристики на затруднение (подскала Б).

Ключов е **Етап 3 (Формулиране на „2е профил“)**, при който се изоставя моделът „едно затруднение равно на една подкрепа“ и се преминава към холистично описание, което експлицитно назовава и двете изключителности. Последният етап от анализа на резултатите беше систематизирането на ефективни педагогически стратегии, които отговарят на комплексния „2е профил“, идентифициран в Етап 3 на рамката РИФО-2е. Въз основа на анализа на интервютата с опитни специалисти и съотнасянето им с моделите в литературата (Winebrenner & Brulles, 2012; Baum et al., 2001), стратегиите бяха организирани в *Матрица на интегрираните интервенции*.

Подходът изисква едновременно прилагане на (А) Обогаляване (базирано на дарбата) и (Б) Компенсация (базирана на затруднението).

Таблица 2. Матрица на интегрирани стратегии

Идентифициран 2е профил	(А) Стратегии за ОБОГАТЯВАНЕ (адресиране на дарбата)	(Б) Стратегии за КОМПЕНСАЦИЯ (адресиране СОП)
Високи вербални умения в комбинация с дисграфия/диспраксия	– Ускорено темпо на учене. – Участие в дебати, сложни проекти. – Менторство по темата интерес.	– Използване на асистивни технологии (speech-to-text). – Разрешаване на алтернативни форми на изразяване (устно, презентация). – Предоставяне на графични организатори за структуриране.
Високи логико-математически умения и СДВХ	– Работа по комплексни, многостепенни реални проблеми (PBL). – Достъп до учебно съдържание от по-горен клас. – „Договаряне“ на учебния план.	– Експлицитно обучение в изпълнителски функции (планиране, самонаблюдение). – Използване на таймери, визуални графици. – Разделяне на задачата на малки стъпки с честа обратна връзка.
Висок творчески потенциал и РАС (соц. затруднения)	* Разработване на автентични творчески проекти. * Гъвкавост при избор на теми и формат. * Насърчаване на „дълбоко гмуркане“ в специфични интереси.	* Структурирана, предвидима среда. * Експлицитно преподаване на социални умения. * „Безопасно място“ за почивка от сензорно претоварване. * Ясни и директни инструкции.

Резултатите от интервютата показват, че макар опитните специалисти интуитивно да прилагат елементи от тези стратегии, липсата на формирана рамка (като РИФО-2е) води до тяхното фрагментирано и несистематично прилагане. Най-често се прилагат само компенсаторните механизми (Б), докато обогатяването (А) остава извън обхвата на допълнителната подкрепа, което води до хронична дезангажираност и неразгръщане на потенциала – основният проблем, идентифициран в теоретичната рамка.

Дискусия

Резултатите от емпиричното изследване предоставят конкретни доказателства за теоретичните предизвикателства. Количественият анализ на картите за функционална оценка (таблица 1) недвусмислено потвърждава обективното наличие на асинхронни профили в рамките на популацията, обслужвана от РЦПППО – София-град. Установената статистически значима дискрепантност между висшите когнитивни функции (напр. b164) и изпълнителските или психомоторни функции (напр. b140, d640) е емпирично проявление на „диагностичния парадокс“, теоретизиран от Neihart (2008)

и Brody & Mills (1997). Това разкрива фундаментален методологически проблем: данните за двойна изключителност са латентно налични в съществуващата документация (ICF-CY), но остават интерпретативно невидими за системата. Качественият анализ потвърждава, че дефицит-ориентираният подход, макар и административно необходим за осигуряване на ресурс, методологически маскира потенциала на ученика. Това е в пряко съответствие с критиката на Foley-Nicron et al. (2013) към традиционните модели за оценка, които се провалят при идентифицирането на вътрешни дискрепантности. Констатацията от „Поведенческа интерпретация на дефицита“, при която специалисти и родители атрибутират погрешно академичните затруднения на „мързел“ или „липса на мотивация“, е директно следствие от този ефект на маскиране. Това потвърждава спешната нужда от превенция на негативни психологически последствия, за която алармира Neihart (2008), тъй като ученикът бива систематично неразбран. Въз основа на синтеза между установените емпирични потребности и теоретичните „най-добри практики“ настоящото изследване представя холистичен модел за подкрепа, базиран на Рамка за интегрирана функционална оценка на двойна изключителност (РИФО-2е).

Този модел не е просто инструмент, а процес, който трансформира оценката от административен акт в диагностичен и интервенционен мост. Моделът интегрира двата ключови теоретични стълба.

1. Ниво „Идентификация“ (базирано на РИФО-2е, фигура 1)

Този компонент операционализира прехода от дефицит-ориентирано към профил-ориентирано оценяване. Чрез задължителния *Анализ на дискрепантността* (Етап 2) и *Формулирането на „2е профил“* (Етап 3) моделът задължава специалиста да интерпретира данните от ICF-CY през призмата на асинхронността, подпомогнат от целенасочени инструменти като въпросника ВИХДИ. Това директно илюстрира дефицита на *систематизирани* практики, идентифициран от Lovett & Sparks (2011).

2. Ниво „Интервенция“ (базирано на Матрицата, таблица 2)

Този компонент операционализира „двойно фокусирания“ (*dual-focus*) подход на Winebrenner & Brulles (2012). Чрез Матрицата на интегрираните стратегии моделът предоставя на специалистите конкретни, базирани на доказателства интервенции, които едновременно (А) обогатяват (чрез дарбата) и (Б) компенсират (чрез затруднението). Това е в унисон и с базираните на силните страни (*strength-based*) модели (Baum et al., 2001), като използва таланта като „лост“ за ангажираност и справяне.

Следователно предложеният холистичен модел е системен отговор, който свързва идентификацията с интервенцията, гарантирайки, че установеният „2е профил“ директно води до съответния интегриран план за подкрепа.

Заклучение

Настоящото изследване разглежда идентифицирани в научната литература и потвърдени в българския образователен контекст недостатъчно систематизирани механизми за идентификация и подкрепа на ученици с двойна изключителност (2е). Изследването стига до заключението, че системният пропуск в подкрепата на 2е популацията произтича не толкова от липса на данни, колкото от липсата на адекватна интерпретативна рамка за тяхното осмисляне. Емпиричните резултати от анализа на 45 карти за функционална оценка (базирани на ICF-CY) в РЦПППО – София-град, недвусмислено демонстрираха, че асинхронните профили (т.е. едновременно наличие на висок потенциал и значими затруднения) са латентно налични в съществуващата документация. Въпреки това, качественият анализ на интервютата със специалисти потвърждава, че доминиращият дефицит-ориентиран подход и липсата на методология за анализ на дискрепантността водят до диагностично маскиране (Neihart, 2008) и погрешна атрибуция на затрудненията. Научно-приложната значимост на предложения модел РИФО-2е се състои в неговата директна оперативна стойност за българската образователна система. Резултатите могат да послужат като емпирична основа за разработването на институционални политики и единни методически насоки за всички регионални центрове (РЦПППО) и екипите за подкрепа за личностно развитие (ЕПЛР). Чрез въвеждането на тази рамка педагогическите специалисти получават конкретен, базиран на доказателства инструмент за преодоляване на ефекта на маскиране. По този начин изследването директно акцентира върху критичния аспект, подчертан от Neihart (2008) – превенцията на негативни психологически последствия. Адекватната идентификация и интегрираната подкрепа, които моделът предлага, не са просто образователна възможност, а фундаментална интервенция за защита на социално-емоционалното благополучие на тези ученици, предпазвайки ги от хронична фрустрация, ниска самооценка и академичен неуспех.

Необходимо е да се отчетат и присъщите на изследването ограничения. Първо, контекстуалната специфика – изследването е проведено в рамките на една, макар и най-голямата, институция (РЦПППО – София-град). Макар това да позволи дълбочинен качествен анализ, резултатите не могат да бъдат автоматично генерализирани за всички регионални центрове в страната, които оперират в различни социално-икономически и демографски условия. Второ, обемът на извадката е достатъчен за целите на разработването и пилотното апробиране на модела (смесен дизайн), но не позволява широкомащабни статистически генерализации относно разпространението на феномена. Произтичащите от тези ограничения насоки за бъдещи изследвания са ясно дефинирани. Наложително е

провеждането на широкомащабно валидиране на модела РИФО-2е и на въпросника ВИХДИ в други регионални центрове в България, за да се тества тяхната надеждност и приложимост в различни контексти. Освен това, от критично значение е иницирирането на лонгитюдни изследвания. Те трябва да проследят в дългосрочен план ефекта от прилагането на предложената Матрица на интегрираните стратегии върху академичните, социалните и емоционалните резултати на учениците, идентифицирани чрез модела РИФО-2е. Подобни изследвания ще предоставят необходимите емпирични доказателства за ефективността на този холистичен подход.

Благодарности и финансиране

Проучването е частично финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект Софийски университет „Маркиране на иновационен и технологичен трансфер“ (SUMMIT) №BG-RRP-2.004-0008-3.3.

Авторът благодари на педагогическите специалисти от РЦПППО – София-град, и родителите, участващи в изследването.

Acknowledgements & Funding

The study is partially funded by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project Sofia University – Marking Innovation and Technology Transfer (SUMMIT) No. BG-RRP-2.004-0008-3.3.

The author would like to thank the educational specialists from the Regional Center for Support of the Inclusive Education Process – Sofia City, as well as the parents who participated in the study.

REFERENCES

- Baum, S. M., Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 449 – 460. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004). *To be gifted & learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282 – 296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G. & Colangelo, N. (2013). The paradox of twice-exceptionality: Exploring the C-TRM and cognitive/achievement data of 2e students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(2), 117 – 128. <https://doi.org/10.1177/0734282912448474>
- Fugate, C. M. & Gentry, M. (2021). The unseen population: A critical analysis of the identification of twice-exceptional students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(8), 988 – 1001. <https://doi.org/10.1177/07342829211021482>.
- Gubbels, J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2021). Identifying twice-exceptional students: A review of the state of the art. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(8), 967–987. <https://doi.org/10.1177/07342829211021481>
- Lovett, B. J. & Sparks, R. L. (2011). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 484 – 497. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>.
- Mihaylova, M. S., Bocheva, N. B., Stefanova, M. D., Genova, B. Z., Totev, T. T., Racheva, K. I., Shtereva, K. A. & Staykova, S. N. (2022). Visual noise effect on reading in three developmental disorders: ASD, ADHD, and DD. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221106119>.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In: S. I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115 – 137). Springer.
- Pfeiffer, S. I. & Jarvis, J. (2022). Twice-exceptional students: A neurodiversity perspective. *Gifted Education International*, 38(2), 173 – 185. <https://doi.org/10.1177/02614294221081548>.
- Reis, S. M., Baum, S. M. & Burke, E. (2014). Twice-exceptional learners: A review of the research and recommendations for identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217 – 230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>.
- Silverman, L. K. (2009). Asynchronous development. In: B. Kerr (Ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 67 – 70). Sage.
- Sofronieva, E., Beleva, C., Georgieva, G., & Markov, S. (2024). Artificial Intelligence, Algorithm Literacy, Locus of Control, and English Language Skills: A Study Among Bulgarian Students in Education. *Pedagogy*, 96(5). <https://doi.org/10.53656/ped2024-5.01>.
- Wang, C. W. & Neihart, M. (2021). Academic self-concept, perceived social support, and socioemotional adjustment of twice-exceptional students. *Gifted Child Quarterly*, 65(4), 309 – 326. <https://doi.org/10.1177/00169862211027961>.

- Winebrenner, S. & Brulles, D. (2012). *Teaching gifted kids in today's classroom* (3rd ed.). Free Spirit Publishing.
- Zamfirov, M, Saeva, S. (2012). School Activities in Natural Science for Students with Special Needs in Bulgaria. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 16(1), 23 – 33. RIT School Works.

IDENTIFICATION AND DIFFERENTIATED PEDAGOGICAL APPROACH TO TWICE-EXCEPTIONALITY IN STUDENTS WITH GIFTS AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. This article examines the theoretical and practical challenges related to the identification and pedagogical support of twice-exceptional (2e) students – those who simultaneously possess high abilities and special educational needs (SEN). A central issue is the so-called “masking effect,” in which giftedness and difficulty obscure one another, leading to missed or incorrect identification and inadequate educational interventions. The article presents findings from a mixed-methods empirical study conducted at the Regional Center for Support of the Inclusive Education Process – Sofia City. As a result, a holistic model has been developed, incorporating an “Integrated Functional Assessment Framework” (IFAF-2e). This model operationalizes a “dual-focus” approach – simultaneous enrichment and compensation – and provides a methodological basis for preventing negative psychological outcomes and for delivering systematic support to 2e students within the Bulgarian educational system.

Keywords: twice-exceptionality; gifted students; special educational needs (SEN); masking effect; functional assessment; differentiated pedagogical support; enrichment; inclusive education

✉ **Dr. Kaloyan Damyanov, Assoc.Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-7005-5811

WoS Researcher ID: AGB-8272-2022

Department “Special Education”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mial: kdamjanov@uni-sofia.bg