

ZNACZENIE MEDIACJI RÓWIEŚNICZYCH W FUNKCJONOWANIU SPOŁECZNYM DZIECI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

EWELINA MLYNARCZYK-KARABIN

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4684-0895>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wprowadzenie

Rozwój dziecka to proces ciągły i równocześnie bardzo zróżnicowany. W związku z tym rodzice dzieci nie zawsze potrafią zaobserwować, które zachowania dziecka są normą, a które mogą wskazywać na pewne nieprawidłowości w jego rozwoju. Rodzice bardzo często porównują swoje dziecko do innych rówieśników i na tej podstawie dokonują oceny jego rozwoju. Proces uspołecznienia jest niezwykle istotny w rozwoju dziecka. Z jednej strony środowisko rodzinne jest dla dziecka niezmiernie ważne, jednak równocześnie dzieci zaczynają poszukiwać akceptacji w grupie rówieśniczej. Kiedy dziecko różni od rówieśników jakąś cechą zewnętrzną, może spotkać się z brakiem akceptacji lub złym nastawieniem grupy. Tak samo może zdarzyć się, gdy dziecko odbiega intelektualnie od rówieśników lub posiada zaburzenie, które będzie miało wpływ nie tylko na jego zachowanie, lecz także na relacje dziecka z rówieśnikami (Zajdel, 2015).

Celem artykułu jest zatem wskazanie roli mediacji rówieśniczych w funkcjonowaniu dzieci z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz wskazanie potencjalnych możliwości nawiązania interakcji z grupie rówieśniczej.

Funkcjonowanie społeczne dzieci ze spektrum autyzmu

Autyzm jest opisywany najczęściej jako najbardziej destrukcyjne zaburzenie rozwojowe, które pojawia się we wczesnym dzieciństwie i obejmuje wszystkie sfery funkcjonowania, zaczynając od deficytów poznawczych i komunikowania się, poprzez zaburzenia zachowania, do problemu w interakcjach społecznych (Skórczyńska, 2010). Dzieci z autyzmem charakteryzuje duże zróżnicowanie zachowań. Niektóre z nich mogą być rozmowne lub manifestować objawy przywiązania do rodziców, ale

jednocześnie demonstrować dziwne i powtarzalne zachowania oraz ujawniać trudności w kontaktach społecznych z rówieśnikami. Inne dzieci natomiast nie opanują mowy i dodatkowo posiadają diagnozę niepełnosprawności intelektualnej (Volkmar, Chawarska, Klin, 2005). Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają trudności dotyczące uczestniczenia w naprzemiennych interakcjach społecznych. Zaburzenia te różnią się między poszczególnymi dziećmi. W rozwoju dzieci pojawiają się one bardzo wcześnie, nawet przed ukończeniem szóstego miesiąca życia (Jaklewicz, 1993). Wraz z rozwojem u dzieci pojawiają się kolejne zachowania: dzieci nie wskazują interesujących je przedmiotów, mają zaburzony kontakt wzrokowy, nie interesują się ludźmi oraz ignorują osoby w swoim otoczeniu, w tym także rówieśników. Dzieci z autyzmem wykazują trudności w rozumieniu sytuacji społecznej, stanów mentalnych drugiej osoby (zaburzenia „teorii umysłu”), nie przejawiają empatii, mają problemy z uczestnictwem w zabawie z rówieśnikami (Pisula, 2005, 2012, 2014), nie potrafią zrozumieć obowiązujących w zabawie zasad, częściej interesują się osobami dorosłymi, starszymi lub młodszymi dziećmi. Niektóre z nich nie utrzymują dystansu w stosunku do obcych osób, mogą traktować je jak przedmioty: dotykać i szarpać. Dzieci te zazwyczaj nie są zainteresowane poznawaniem nowych ludzi, zwierząt, interesują się natomiast tylko przedmiotami znajdującymi się w ich otoczeniu.

W nieprawidłowy i specyficzny sposób przebiega także rozwój mowy u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Często występujący brak możliwości komunikowania się werbalnego i niewerbalnego z otoczeniem znacznie utrudnia rozwój społeczny tych dzieci. U jednych dzieci mowa rozwija się z opóźnieniem, niektóre dzieci zaś mówią płynnie pod względem wymowy i gramatyki. Mowa dzieci, które komunikują się werbalnie, różni się od mowy ich rówieśników o typowym rozwoju pod względem pragmatyki, semantyki i prozodii (Maciarz, Drała, 2007). Zaburzenia w tym obszarze dotyczą także narzucania ulubionego tematu rozmowy, co daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Należy przypuszczać, że wynika to z trudności w rozumieniu komunikatów zarówno słownych, jak i pozasłownych oraz z trudności w kontynuowaniu rozmowy na zaproponowany przez rówieśnika temat. Dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu trudność w komunikacji sprawia także dosłowne rozumienie przez nie wypowiedzi innych, co w konsekwencji uniemożliwia prowadzenie spontanicznej rozmowy (De Clercq, 2007). Cechą charakterystyczną dla języka dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu jest pedantyczny dobór słów oraz język bardzo „dorosły”. Zdarza się także, że dzieci z ASD mają dużą zdolność do tworzenia neologizmów, a czasami także używają słów w sposób niezwykle idiosynkratyczny (Attwood, 2006). W komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu ujawniają się trudności w prozodii, intonacji, modulacji, stosowaniu akcentów zarówno w słowach, jak i w zdaniach (Wojciechowska, 2013). Trudności dzieciom sprawia także właściwe stosowanie gestów, zwłaszcza ekspresywnych (Attwood, Frith, Hermelin, 1988). Główny obszar, w którym pojawiają się nieprawidłowości w funkcjonowaniu dziecka z autyzmem, stanowi sfera społeczna. Ograniczenia, zarówno w budowaniu i utrzymaniu prawidłowych relacji społecznych, determinują rozwój osobowości u tych dzieci. Dzieci z diagnozą ASD nie mają

motywacji do podejmowania kontaktów interpersonalnych, choć, jak wskazują niektórzy badacze, pojawia się u nich pragnienie tworzenia bliskich relacji (Eienmajer i in., 1996). Braki w obszarze funkcjonowania społecznego dotyczą także wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia interakcji, utrzymania kontaktu oraz budowania relacji (Bellon-Harn, Harn, 2006). Dzieci z ASD nie koncentrują swojej uwagi na innych ludziach, nie obserwują ich zachowań oraz nie próbują ich zrozumieć, a tym samym nie podejmują z nimi współpracy. W większości natomiast skupiają się na własnych zainteresowaniach, które często bywają niezrozumiałe i nie w pełni akceptowane przez ich rówieśników. Badacze podkreślają, że dysfunkcje te mogą wynikać z braku rozumienia społecznych wskazówek i tendencji do dosłownego i konkretnego rozumienia języka (Atwood, 2006). To właśnie na tym poziomie pojawiają się trudności w odczytywaniu komunikatów pozawerbalnych, a także w rozumieniu niepisanego kodu społecznego (Winczura, 2008). Deficyty, które mają dzieci z diagnozą ASD, dotyczą także nawiązania oraz utrzymania kontaktu wzrokowego. Dzieci nawiązują i utrzymują kontakt wzrokowy z rozmówcą tylko podczas ważnych i kluczowych momentów rozmowy (Baron-Cohen i in., 1995). Kolejnym obszarem, w którym obserwowane są trudności w funkcjonowaniu dzieci z autyzmem, jest sfera emocjonalna. Trudności można zaobserwować nie tylko w wyrażaniu własnych emocji, które mogą przejawiać się sztywnością w mimice oraz nieadekwatnością lub nieprawidłowością mowy ciała, lecz także w zakresie rozumienia społecznego (Wojciechowska, 2013).

Mediacja i jej znaczenie w budowaniu relacji w grupie

Mediacja rówieśnicza występuje w literaturze pod wieloma nazwami. Podstawową zasadą, która dotyczy interwencji wobec ucznia z ASD, jest zaangażowanie rówieśników jako trenerów umiejętności społecznych oraz mentorów ucznia z autyzmem (Łaba-Hornecka, 2015). Podczas interakcji rówieśnicy uczą się sposobów angażowania dziecka ze spektrum autyzmu we wspólne aktywności, które sami inicjują lub które zostały zaplanowane przez ich nauczyciela (Pierce, Schreibman, 2007; English i in., 1997; Owen-DeSchryver i in., 2008). Do podstawowych typów mediacji rówieśniczej należą: Integracyjne Grupy Zabawy (*Integrated Play Groups*), Kolega Mentor (*Peer Buddy and Peer Tutors*), Grupa Rówieśnicza (*Peer Network*) oraz Podejście Zorientowane na Grupę (*Group-Oriented Contingency*) (DiSalvo, Oswald, 2002). Interwencja w integracyjnych grupach zabawy polega na prowadzeniu zajęć grupowych dla kilku neurotypowych rówieśników oraz jednego ucznia z diagnozą w spektrum zaburzeń autystycznych. Zajęcia te są prowadzone przez nauczyciela pedagoga lub psychologa. Osoba prowadząca zapewnia przewidywalną strukturę zajęć, podczas których dokonuje wyboru aktywności, której celem jest stymulowanie interakcji między rówieśnikami. Do zadań prowadzącego należy także dostarczanie wskazówek dla rówieśników o typowym rozwoju oraz dbanie o utrzymanie uwagi ucznia z autyzmem na wspólnej aktywności. Przed rozpoczęciem spotkań wskazane jest, aby osoba prowadząca przekazała uczniom neurotypowym informacje dotyczące funkcjonowania

dzieci z diagnozą spektrum zaburzeń autystycznych (Wolfberg i in., 2012; Wolfberg i in., 2015). W drugim typie mediacji rówieśniczej „Kolega Mentor” – interwencja polega na utworzeniu diady: uczeń z ASD oraz rówieśnik. Taki rówieśnik staje się mentorem dla kolegi/koleżanki z autyzmem. Jego rola polega na częstym inicjowaniu rozmowy, zabawy, dbaniu o zaangażowanie ucznia z autyzmem w aktywne życie klasy i szkoły (Ferenc, 2018). W grupie rówieśniczej interwencja polega na wyborze kilku rówieśników, którzy po przejściu krótkiego szkolenia stanowią tak zwaną „sieć kontaktów” dla ucznia z diagnozą autyzmu w szkole. Podczas szkolenia dzieci uczą się systemu komunikacji, który jest stosowany przez ucznia ze spektrum autyzmu, sposobów inicjowania z nim rozmowy oraz wspólnej zabawy. Pozyskują także wskazówki od kolegi oraz podstawowe instrukcje (McFadden i in., 2014). W podejściu zorientowanym na grupę interwencja dotyczy całej klasy i polega na przeprowadzeniu szkolenia dla wszystkich dzieci w zakresie podstawowych strategii dostarczania wsparcia oraz inicjowania kontaktu z uczniem z ASD. Strategia ta jest zazwyczaj stosowana w sytuacjach, w których nauczyciel ma ograniczony dostęp do dodatkowej kadry. Dzięki zastosowaniu tej strategii nauczyciel może w bardziej efektywny sposób zarządzać dużą grupą dzieci i jednocześnie dbać o rozwój społeczny ucznia z autyzmem (Kohler i in., 1995).

Kinga Ferenc (2018) zaznacza, że mediacja rówieśnicza w opisanej formie nie jest dostępna w Polsce. Oddziaływania w formie tutoringu rówieśniczego są uznawane za ważny element wsparcia dziecka z autyzmem w szkole. Gabriela Jagielska (2015) wspomina o dobrej organizacji środowiska szkolnego również w edukowaniu rówieśników w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu. Dużą rolę przypisuje się działaniom mającym na celu wspieranie kontaktów rówieśniczych, w tym szczególną rolę odgrywa nauczyciel, który nie tylko modeluje zachowania wobec uczniów z autyzmem, lecz także organizuje zajęcia w klasie w taki sposób, aby umożliwić im integrację. W Polsce badacze podkreślają rolę strategii terapeutycznych prowadzonych wobec dzieci z autyzmem, takich jak: „krąg przyjaciół” czy też wolontariat koleżeński. W pierwszej z nich („krąg przyjaciół”) kilku rówieśników staje się mentorami dla ucznia z niepełnosprawnością, jednocześnie wspomagając go w nawiązywaniu przyjaźni w grupie (Zamkowska, 2013). Wolontariat koleżeński polega natomiast na dobieraniu osoby z ASD oraz wolontariusza w diadę, w której spędzają wspólnie czas (Płatos i in., 2014).

Mediacje rówieśnicze stanowią zarówno program rozwiązywania problemów, które pojawiają się w relacjach społecznych pomiędzy uczniami w szkole, jak i wspomagają proces rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów. Istotą mediacji rówieśniczych jest rozwiązywanie konfliktów przez uczniów będących w tej samej grupie wiekowej. Przy pomocy mediacji rówieśniczych dochodzi zazwyczaj do rozwiązania mniejszych, lecz często pojawiających się trudności i konfliktów w relacjach społecznych (Leszczyńska, 2011). Wiele amerykańskich szkół, które wdrożyły program mediacji rówieśniczych dzieli się pozytywnymi doświadczeniami (Schmidt i in., 2010). Mediacje rówieśnicze są efektywne. Około 90% sesji mediacyjnych kończy się zgodą satysfakcjonującą strony (zarówno nauczycieli, jak i rodziców). Wynika to z faktu,

że podczas mediacji poruszane są nie tylko sprawy, które dotyczą konkretnego wydarzenia, lecz także szersze konteksty tego wydarzenia. Podczas mediacji, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, uczą się efektywnego komunikowania się, dostrzegania konsekwencji własnych działań, tworzenia i oceniania alternatywnych rozwiązań problemów, przebywania z osobami będącymi ze sobą w niezgodzie. Wdrożony proces mediacji niesie szereg korzyści dla uczniów. Dzięki mediacjom uczniowie rozwijają swoje umiejętności w realnych sytuacjach, w odniesieniu do prawdziwych konfliktów, co ułatwia im wykorzystanie tych umiejętności w ich własnym życiu, życiu pozaszkolnym, oraz w szerszej perspektywie, uczniowie są bowiem motywowani do ugodowego rozwiązywania spraw, a nie do walki. Uczniowie uczą się nie tylko postępowania od kolegów, którzy są mediatorami w konflikcie, lecz także rozwiązywania własnych konfliktów we własnym środowisku (Cohen, 2005). Uczniowie, rozwiązując wiele konfliktów pod kontrolą nauczycieli, stopniowo uczą się odpowiedzialności i przygotowania do podejmowania decyzji w życiu dorosłym. Dzięki mediacjom uczniowie doświadczają pozytywnych skutków swoich działań wobec innych, ich wkład jest doceniany nie tylko przez rówieśników, lecz także przez osoby dorosłe. Mediacje rozwijają najwyższy potencjał uczniów, aby byli jak najlepszymi osobami. Wzmacniają ich twórcze myślenie, zdolność do przebaczenia, działania opartego na wartościach i zasadach, a nie interesach (Leszczyńska, 2011; Urbańska, 2018).

Mediacje nie powinny być stosowane wyłącznie po wydarzeniu konfliktowym, bowiem w wielu przypadkach z powodzeniem przeciwdziałają jego pojawieniu się lub rozwinięciu. Mediacje, poprzez kulturę rozwiązywania sporów, tworzą w szkole swoisty klimat, który zachęca uczniów do podjęcia działań mediacyjnych w trakcie pojawiających się problemów pomiędzy nimi. Wczesne rozwiązywanie konfliktów skutkuje niepojawieniem się następnych (Cohen, 2005).

Mediacja rówieśnicza jako wsparcie dla dzieci ze spektrum autyzmu

Mediacja rówieśnicza, której efekty wykazano w badaniach naukowych, jest metodą zalecaną do stosowania w placówkach edukacyjnych (Wong i in., 2015). W wielu publikacjach badacze wskazują na wpływ mediacji rówieśniczej na wzrost liczby interakcji społecznych, w które zaangażowany jest w uczeń ze spektrum autyzmu (Lauhey, Heflin, 2000; McFadden i in., 2014; Owen-DeSchryver i in., 2008). Uczniowie-mentorzy stosują strategie inicjowania zabawy i rozmowy, których uczą się podczas mediacji rówieśniczej i różnych sytuacji w ciągu dnia (English i in., 1997). Wyniki przeprowadzonych badań wykazały pozytywne efekty stosowania strategii rówieśniczej także przez rówieśników, którzy nie przeszli szkolenia, co może świadczyć o przejmowaniu pożądanych wzorców zachowań od uczniów, którzy pełnią rolę mentorów (Owen-DeSchryver i in., 2008). W wyniku podjętych interwencji terapeutycznych dzieci z autyzmem są dostrzegane przez rówieśników i angażują się w życie grupy. Dzięki temu trenują one swoje umiejętności społeczne i komunikacyjne w naturalnych warunkach. Ponadto, należy zaznaczyć, że liczba inicjatyw skierowanych

przez uczniów z autyzmem do rówieśników zwiększa się, a interakcje stają się dłuższe. Zdaniem Connie Kasari i in. (2012) mediacje rówieśnicze przynoszą większą poprawę w kontaktach uczniów z autyzmem z innymi dziećmi niż zajęcia prowadzone przez pedagogów. Efekty były mierzone ilością czasu spędzonego samotnie na placu zabaw oraz liczbą uczniów, którzy wskazywali dziecko z autyzmem jako kolegę. Dodatkowo, nauczyciele wskazywali na znaczną poprawę w zakresie kontaktów społecznych uczniów, którzy byli objęci mediacją rówieśniczą, natomiast nauczyciele uczniów objętych indywidualną nauką umiejętności społecznych wskazywali na brak poprawy. Wyniki tych badań wykazały utrzymanie się efektu mediacji rówieśniczych również trzy miesiące po zakończeniu interwencji.

Joanne Putnam i inni (1996) sprawdzali, jak zmieniły się relacje między dziećmi o typowym rozwoju a dziećmi z autyzmem po ośmiu miesiącach od wprowadzeniu programu opartego na mediacji rówieśniczej. W badaniu wzięła udział grupa eksperymentalna oraz grupa kontrolna. Okazało się, że w tych klasach, w których go nie stosowano (grupa kontrolna), u pełnosprawnych dzieci wytworzył się negatywny obraz rówieśników z niepełnosprawnością. Utrzymywał się on do końca badań. W klasach, w których stosowano mediacje, dzieci neurotypowe były natomiast przyjaźnie nastawione do kolegów z ASD i pozytywnie ich oceniali. Diane Gutt (2000) podkreśla, że mediacje rówieśnicze pomagają przezwyciężyć izolację społeczną dzieci z autyzmem, pozwalają wejść w pozytywne relacje z pełnosprawnym rówieśnikiem i nawiązać z nim koleżeńskie więzi. Autorka analizowała, jakie zmiany w zachowaniach dzieci z autyzmem, wcześniej izolowanych przez rówieśników, zaszły po objęciu ich mediacją rówieśniczą. Okazało się, że znacznie wzrósł poziom ich zaangażowania się w czynności związane z uczeniem się; dzieci uważniej słuchały, zadawały pytania, angażowały się w rozwiązywanie zadań i współpracowały z rówieśnikiem.

Inne badania natomiast wykazały generalizację efektów interwencji na różne sytuacje szkolne, np. na placu zabaw, podczas wycieczek lub w stołówce szkolnej (McFadden i in., 2014). Kinga Ferenc (2018) podkreśla, że mediacje rówieśnicze mają także pozytywny wpływ na dzieci o typowym rozwoju. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że uczniowie-mentorzy dokonywali pozytywnej percepcji udziału w interwencji oraz wykazywali wzrost empatii (Hughes i in., 2013; Laushey i in., 2000, 2009). Uczniowie, którzy uczestniczyli w interwencji, w większości byli z niej zadowoleni oraz stwierdzili, że interwencja pomogła im samym (Jones, 2007). Pozytywny wpływ mediacji wskazywali także rodzice uczniów. Ponad połowa badanych przyznała, że udział w interwencji był ważnym doświadczeniem dla rozwoju ich dziecka.

Jak pokazują wyniki badań, po przeprowadzeniu mediacji rówieśniczych poziom akceptacji dzieci z autyzmem nie zwiększył się, co wskazuje na nieskuteczność tego programu. Przyczyn takiego stanu należy się dopatrywać w trudnych, a czasami nawet destruktywnych, zachowaniach dzieci. Wycofywanie się z kontaktów, zachowania agresywne lub bardzo niski poziom samokontroli emocjonalnej utrudniają lub wręcz uniemożliwiają współpracę z rówieśnikiem. Bonnie Brinton i jej współpracownicy (1998) napotkali na znaczne utrudnienia w zastosowaniu mediacji wobec dzieci, które

miały trudności w komunikacji werbalnej. Dzieci te niechętnie włączały się w relacje z rówieśnikami, unikały podejmowania zadań, preferowały czynności wykonywane w samotności i angażowały się w działania niezwiązane z pracą grupy. Nieskuteczne było też udzielanie im szczegółowych instrukcji na temat tego, jak powinny współpracować z rówieśnikiem. Wyniki badań Brinton i współpracowników (1998) dowodzą, że posiadanie przez dziecko z autyzmem odpowiedniego zasobu umiejętności interpersonalnych jest niezbędnym warunkiem jego integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami, a zwłaszcza owocnej współpracy. Aby dzieci mogły skorzystać z takiej formy pomocy, muszą zostać spełnione dwa warunki. Po pierwsze, nauczyciele oraz neurotypowi rówieśnicy muszą dobrze znać sposób funkcjonowania dzieci z autyzmem. Po drugie, dzieci z ASD muszą mieć umiejętności społeczne i interpersonalne umożliwiające udział w interakcjach z rówieśnikiem (O'Connor i in., 1996).

Zgromadzone dotychczas dane pozwalają stwierdzić, że mediacja rówieśnicza może być z powodzeniem wykorzystywana w edukacji i terapii dzieci z autyzmem. Metoda ta przyczynia się do postępów nie tylko w nauce, lecz także w rozwoju kompetencji społecznych dziecka. Zwiększa m.in.: poziom wiedzy, motywację do nauki, zaangażowanie w wykonywane zadania oraz jakość interakcji z neurotypowymi rówieśnikami, poprawiając tym samym pozycję dziecka z autyzmem w grupie rówieśniczej.

Konkluzja

Zakres komunikowania się dziecka z ASD z rówieśnikami jest bardzo istotny dla jego rozwoju. Sprzyja on nie tylko integracji, lecz także wzajemnemu poznawaniu się, likwidowaniu podziałów oraz oswojaniu „inności”. Rówieśnicy mogą być także skutecznymi trenerami umiejętności społecznych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wspieranie uczniów z ASD poprzez mediację rówieśniczą – jest metodą o skuteczności, która została wykazana w badaniach naukowych. Wpływa ona pozytywnie nie tylko na rozwój dzieci z ASD, lecz także na dzieci o typowym rozwoju. Wdrożenie mediacji w grupie rówieśniczej stanowi dużą szansę dla dzieci z ASD na zmniejszenie ryzyka związanego z odrzuceniem ich przez rówieśników, a w przyszłości na nawiązanie przyjaźni między dziećmi.

Bibliografia

- Atwood, T. (2006). *Zespół Aspergera: wprowadzenie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Atwood, T., Frith, U., Hermelin B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 241–257.
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 379–398.
- Bellon-Harn, M.L., Harn, W.E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 1–26.

- Brinton, B., Fujiki, M., Higbee, L.M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 5, 1193–1206.
- Cohen, R. (2005). *Students Resolving Conflict: Peer mediation in school*. Good Year Book.
- O'Connor, R.E., Jenkins, J.R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look, *Exceptionality*, 1, 29–51.
- De Clercq, H. (2007). *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- DiSalvo, C.A., Oswald, D.P. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198–207.
- Eienmajer, R., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M., Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's Syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1523–1531.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229–243.
- Ferenc, K. (2018). Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu. *Szkola Specjalna*, 3, 204–211.
- Gut, D.M. (2000). We are social beings learning how to learn cooperatively, *Teaching Exceptional Children*, 4, 46–53.
- Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reillt, C., Heilingoetter, J., Bringham, N., Kaplan, L., Bernstein, R. (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students with Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 1–16.
- Jagielska, G. (2015). *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jaklewicz, H. (1993). *Autyzm wczesnodziecięcy – diagnoza, przebieg, leczenie*. Gdańsk: GWP.
- Jones, V. (2007). I felt like I did something good – the impact on mainstream of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3–9.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439.
- Kohler, F.W., Strain, P.S., Hoyson, M., Davis, L., Donna, W.M., Rapp, N. (1995). Using group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, 19(1), 10–32.
- Laushey, K.M., Heflin, L.J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193.
- Laushey, K.M., Heflin, L.J., Shippen, M., Alberto, P.A., Fredrick, L. (2009). Concept Mastery Routines to Teach Social Skills to Elementary Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1435–1448.
- Łaba-Hornecka, A. (2015). Rola pełnosprawnych rówieśników w życiu dzieci z autyzmem (przeгляд niektórych programów interwencji rówieśniczej). *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 18, 81–91.
- Leszczyńska, E. (2011). Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów. W: W. Heller (red.), *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.

- Maciarz, A., Drała, D. (2007). *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- McFadden, B., Kamps, L., Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effect of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699–1712.
- Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S.I., Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15–28.
- Pierce, K., Schreibman, L. (2007). *Kids helping kids. Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs: A Manual*. San Diego: University of California.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Sopot: GWP.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: GWP.
- Pisula, E. (2014). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Uniwersalis.
- Platos, M., Wojaczek, K., Zawisny, A. (2014). W stronę przyjaźni zorganizowanej. Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem. W: E. Pisula, P. Tomaszewski (red.), *Spoleczne i kulturowe aspekty niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 6, 741–752.
- Schmidt, F., Triedman, A., Marvel, J. (2010). *Uczeń jako mediator*. Gdynia: Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców: ARRUEP.
- Skórczyńska, M. (2010). Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy. W: B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbańska, M. (2018). Mediacje rówieśnicze – edukacja w kierunku pokojowego rozwiązywania konfliktów uczniowskich. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1/23, 286–290.
- Volkmar, F., Chawarska, K., Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 56, 315–336.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciechowska, A. (2013). Wśród ludzi na własnych zasadach? O możliwościach i ograniczeniach w budowaniu relacji z rówieśnikami przez młodzież z zespołem Aspergera. *Studia Edukacyjne*, 28, 227–242.
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. Integrated Play Group Model. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G.S., Nguen, T. (2015). Integrated play groups: promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 45(3), 830–845.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, C.W., Fetting, A., Kucharczyk, S. i in. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.
- Zajdel, K. (2015). Relacje interpersonalne dziecka autystycznego w grupie – analiza przypadku. *Wychowanie w Rodzinie*, XI(1), 305–318.
- Zamkowska, A. (2013). Developing friendship among children with a disability as a way of supporting their social integration. W: J. Baran, T. Cierpiałowska, K. Plutecka (red.), *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

THE IMPORTANCE OF PEER MEDIATION IN THE SOCIAL FUNCTIONING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract

The aim of the article is to indicate the role of peer relationships in the functioning of children diagnosed with autism spectrum disorder and to indicate the potential possibilities of establishing interaction with a peer group. Peer mediation is one of the principles that apply to intervening with students with ASD. It is based on the involvement of peers as social skills trainers and mentors of a student with autism. Through the interaction, peers learn ways to involve a child with ASD in collaborative activities that they initiate themselves or that are planned by their teacher. The basic types of peer mediation include: Integrative Play Groups, Colleague Mentor, Peer Group and Group Oriented Approach. Supporting students with ASD through peer mediation is a method that has been shown to be effective in research. It has a positive effect not only on the development of children with ASD, but also on children with typical development. The implementation of mediation in the peer group is a great opportunity for children with ASD to reduce the risk of being rejected by their peers, and in the future to establish friendships between children.

Key words: Autism Spectrum Disorder, child, peers, mediations