



# REZYLIENCJA I RÓWIEŚNICZE SIECI WSPARCIA STUDENTÓW PO PANDEMII COVID-19<sup>1</sup>

Natalia Śluzek

ORCID: 0009-0001-0085-8627

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: sluzeknatalia@gmail.com

Aleksandra Błachnio

ORCID: 0000-0003-0756-7416

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: alblach@ukw.edu.pl

## RESILIENCE AND PEER SUPPORT NETWORKS FOR STUDENTS AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

**Keywords:** peer support, resilience, distance education, COVID-19, mental health, DigiPsyRes

**Abstract.** After the COVID-19 pandemic, digital education has become a permanent part of the higher schools offer, and adapting to it has become a necessity for students. A number of studies have shown the digital transformation is difficult for students, who suffer from increased stress levels and other social withdrawal, as well as further various mental health risks. Therefore, issues of resilience and support networks have received considerable attention. Both researchers and practitioners have taken actions to support the development and strengthening of resilience in young people. An example of this is the DigiPsyRes project – implemented at three universities in Serbia, Poland, and Italy. Its aim is to provide

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu Erasmus+ partnerstwa współpracy w szkolnictwie wyższym *Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crises* – DigiPsyRes (2021-1-RS01-KA220-HED-000032204). Czas trwania projektu: 15.12.2021 r. – 14.12.2024 r., <https://studentresnet.kg.ac.rs/> (9.09.2024). Artykuł odzwierciedla poglądy autorów i Komisja nie odpowiada za jakiegokolwiek dalsze wykorzystanie tych treści, które może być pokłosiem informacji w nim zawartych.

an up-to-date diagnosis of young people's resilience and to develop a ready-made training set for a peer support network for mental and digital resilience. The aim of the article is to promote activities that contribute to the optimization of students' functioning. This is achieved through detailed reporting of good practice, such as DigiPsyRes networks, which provide students with resources and support to build digital and psychological resilience.

**Słowa kluczowe:** wsparcie rówieśnicze, rezyliencja, zdalne nauczanie, COVID-19, zdrowie psychiczne, DigiPsyRes

**Streszczenie.** Po pandemii COVID-19 edukacja w trybie online na stałe wpisała się w ofertę szkół wyższych, a przystosowanie się do niej stało się dla studentów koniecznością. Wiele badań wykazało, że transformacja cyfrowa jest trudna dla studentów, którzy cierpią z powodu zwiększonego poziomu stresu i wycofania społecznego, a także innych zagrożeń zdrowia psychicznego. W związku z tym dużą uwagę poświęcono zagadnieniom odporności i sieci wsparcia. Zarówno badacze, jak i praktycy podjęli działania wspierające rozwój i wzmacnianie odporności młodych ludzi. Przykładem tego jest projekt DigiPsyRes – realizowany na trzech uniwersytetach w Serbii, Polsce i Włoszech. Jego celem jest przedstawienie aktualnej diagnozy odporności młodych ludzi oraz opracowanie gotowego zestawu szkoleniowego dla sieci wzajemnego wsparcia na rzecz odporności psychicznej i cyfrowej. Celem artykułu jest promowanie działań służących optymalizacji funkcjonowania studentów. Służy temu szczegółowy raport dobrych praktyk, jakimi są sieci DigiPsyRes, gwarantujące studentom zasoby i wsparcie do budowania zarówno cyfrowej, jak i psychologicznej rezyliencji.

## Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 była krytycznym czynnikiem, który przyspieszył wprowadzenie wielu zaawansowanych rozwiązań technologicznych w sferę edukacji, zdrowia i kultury. Przymus izolowania obywateli jako strategia służąca zmniejszeniu liczby zachorowań doprowadził do zmiany edukacji stacjonarnej na zdalną (Litwic-Kaminska i in., 2023). W takich okolicznościach kompetencje cyfrowe studentów stały się warunkiem ich sukcesu edukacyjnego. Powszechna cyfrowa transformacja uczelni stanowiła rodzaj wydarzenia krytycznego zarówno dla studentów, jak i wykładowców, zmuszonych z dnia na dzień do radykalnej zmiany metodyki ich pracy (Gutowski, Ignaciuk, 2022). Zastosowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej strategie przeciwdziałania zakażeniom COVID-19 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; Dz. U. 2020, poz. 493), choć bezspornie słuszne i konieczne, wiązały się z kosztami psychospołecznymi (tj. spadkiem poziomu

jakości życia, pogorszeniem się wskaźników zdrowia psychicznego; zob. Pilecka i in., 2023) ludzi, którzy zostali nimi objęci. Obowiązkowa izolacja ograniczyła kontakty społeczne studentów, co mogło negatywnie oddziaływać na tworzenie się więzi rówieśniczych i/lub adaptację do nowego życia akademickiego (Sokół-Szawłowska, 2021).

Celem artykułu jest przedstawienie następstw digitalizacji systemu kształcenia oraz wskazanie na rezyliencję jako zasób, którego rozwój i wzmacnianie optymalizuje funkcjonowanie studentów (Waller, 2001; Rutter, 2012; Chmitorz i in., 2018; Długosz, 2020). Służy temu szerokie omówienie dobrych praktyk, jakimi są sieci DigiPsyRes, gwarantujące studentom zasoby i wsparcie do budowania zarówno cyfrowej, jak i psychologicznej rezyliencji.

## **Edukacja zdalna a COVID-19**

Nauczanie zdalne (ang. *distance learning*) polega na przeprowadzaniu procesu kształcenia przy pomocy sieci komputerowej i odpowiednich do tego narzędzi (Łangowska-Marcinowska, 2020). Warto wspomnieć, iż forma edukacji na odległość była dostępna w ofercie niektórych uczelni wyższych jeszcze przed rozpoczęciem pandemii (Juszczak, 2003). Wówczas stanowić miała narzędzie w walce z wykluczeniem tych jednostek, które postęp technologiczny i ekonomiczny zepchnął na margines społeczny (Juszczak, 2003). W zdalnym nauczaniu internet stanowi bogate źródło wiedzy dostępnej dla każdego bez wyjątku, co pozwala na rozwijanie wiedzy specjalistycznej. Zdalna edukacja umożliwia wykorzystanie przez prowadzącego różnych form przekazu treści i w ten sposób może on motywować studentów do aktywnego włączenia się w proces kształcenia, w tym samokształcenia. Internet, co warto podkreślić w kontekście postpandemicznego kryzysu relacji, pozwala studentom na nawiązywanie relacji z innymi – pomimo znaczących odległości – oraz daje okazję do udzielania wzajemnej pomocy (Greeno, 1998, za: Juszczak, 2003).

Edukacja zdalna znosi tym samym bariery warunkowane miejscem, czasem oraz tempem nauczania. Studenci mogą studiować z dowolnego miejsca na świecie i nie tracić czasu na dojazdy na uczelnie (Okońska-Walkowicz i in., 2009). Krystyna Łangowska-Marcinowska (2020) podkreśla, iż zdalna edukacja stanowi trening samodyscypliny, kreatywności studentów, a jednocześnie minimalizuje w nich odczucie lęku. Możliwe jest to dzięki zagwarantowaniu studentom pewnego stopnia anonimowości i pracy w korzystnych dla nich warunkach.

Zalety edukacji zdalnej nie oznaczają, iż nie ma ona pewnych ograniczeń. Kluczowym problemem jest utrudnienie komunikacji pomiędzy studentem a wykładowcą. Brak osobistego kontaktu utrudnia zrozumienie się obu stron, co może niekorzystnie wpływać na motywację do nauki i ją osłabiać (Łangowska-Marcinowska, 2020). Jakość komunikacji rówieśniczej nie każdego satysfakcjonuje. W rezultacie w przypadku niektórych studentów wirtualne relacje nie zaspakajają w pełni ich potrzeb, co wywoływać może poczucie osamotnienia, stres, negatywne emocje (Łangowska-Marcinowska, 2020; Pichola, 2021).

Raporty o wpływie pandemii COVID-19 na szkoły, w tym uczelnie wyższe, wskazują zarówno na pozytywne, jak i negatywne konsekwencje nagłego przymusu prowadzenia edukacji zdalnej. Opublikowane wyniki badania satysfakcji studentów ze zdalnego uczenia w trakcie pandemii wykazały, iż 43% respondentów dobrze oceniło tę formę edukacji, jednak preferowali oni hybrydową formę nauczania (Brzózka i in., 2021). Ponadto osoby badane pozytywnie oceniły zarówno przygotowanie, jak i kontakt z wykładowcami (Brzózka i in., 2021). Piotr Długosz (2020), badając dwukrotnie samopoczucie psychiczne studentów w trakcie zdalnego nauczania, udokumentował, że ponad 50% z nich zgłaszało występowanie niepokoju i znudzenia, a u 30–40% osób występowały złość, smutek i wyczerpanie. Wyniki wykazały również wzrost występowania wśród studentów niekorzystnych objawów psychofizycznych, tj. bóle głowy, problemy z zasypianiem oraz brak energii (Długosz, 2020). Podobne rezultaty uzyskała Dorota Pilecka i współpracownicy (2023). W ich badaniu u studentów rozpoznano umiarkowane nasilenie objawów depresyjnych oraz łagodny poziom lęku. Symptomy te były bardziej intensywne wśród studentek aniżeli studentów (Pilecka i in., 2023). Analogiczna sytuacja dotyczyła wyników badań zagranicznych (Aslan i in., 2020). Pomimo iż depresja oraz lęk są objawami występującymi często wśród młodych dorosłych na tym etapie życia (Wang i in., 2007), założyć można, iż pandemia mogła zaostrzyć te symptomy (Pilecka i in., 2023). Według Ewy A. Picholi (2021) nauczanie zdalne niesie ryzyko wzmacniania postawy bierności u studentów oraz poczucia zagubienia przez częstsze występowanie dysonansu poznawczego.

Trudności związane ze zdalnym nauczaniem doświadczają również prowadzący. Ograniczony kontakt z uczniami/studentami utrudnia efektywną realizację treści programowych, szczególnie monitorowanie i ocenianie efektów kształcenia (Gutowski, Ignaciuk, 2022).

Wystąpienie pandemii skutkowało wprowadzeniem zdalnej formy nauczania w trybie nagłym i koniecznym, co przyniosło szereg korzyści, ale i kosztów.

E-kształcenie, będąc powszechnym doświadczeniem, przyczyniło się do wyostrzenia cech społeczeństwa informacyjnego (Karaś, 2023). Sektor e-kształcenia praktycznie unaoczniał „[...] globalny i totalny zakres procesów i systemów informacyjnych oraz możliwości globalnego i totalnego oddziaływania na społeczeństwa i gospodarki przez informację” (Oleński, 2003, s. 33).

Fakt, że w okresie postpandemicznym na wielu uczelniach szuka się optymalnego stosunku kształcenia zdalnego do tradycyjnego, dokonującego się w bezpośrednim kontakcie, daje przyczynek do krytycznej rewizji przyszłych zmian potrzebnych do optymalizacji procesu kształcenia. Dyskusja ponownie dotyczy zasobów studentów i ich znaczenia w procesie ucyfrowienia uczelni wyższej. Ich preferencje poznawcze, kompetencje cyfrowe wydają się kluczowe. Jednak to, co dostrzeżono już przed pandemią (Sokołowska i in., 2016), a przez skutki pandemii stało się zadaniem pilnym, to promocja zdrowia psychicznego w ramach systemu kształcenia. Zasoby uczelni w zakresie wspierania zasobów osobistych studentów, szczególnie rezyliencji poprzez sieci wsparcia, bardzo ożywia dyskusję nad kierunkiem i założeniami neurodydaktyki (Żylińska, 2013).

## **Rezyliencja a radzenie sobie z wyzwaniami akademickimi**

Termin *rezyliencja* (ang. *resilience*) określany jest również jako *elastyczność* czy *odporność* (Borucka, Ostaszewski, 2008). Jako zestaw mechanizmów i procesów pomaga jednostce zachować prawidłowe funkcjonowanie pomimo wpływu aktualnych lub przeszłych wydarzeń traumatycznych (Borucka, Pisarska, 2012). Rezyliencję definiuje się jako cechę osobowości jednostki (Block, Kremen, 1996; Klohnen, 1996; Uchnast, 1998). Wówczas wyznacza jej zdolność do pokonywania trudności, rozwiązywania problemów czy elastycznego dostosowania się do zmieniających się warunków życiowych (Borucka, Pisarska, 2012; Gwiżdż, 2021). Rezyliencja oznacza również proces efektywnego radzenia sobie z kryzysami i wyzwaniami, jakich doświadcza jednostka w ciągu życia (Waller, 2001; Rutter, 2012; Chmitorz i in., 2018). Stanowi ona ponadto dynamiczny proces i łączy się z występowaniem:

- przeciwności losu – czyli zbiorem różnorodnych wydarzeń traumatycznych, które mogą naruszyć równowagę psychofizyczną jednostki (Luthar, Zelazo, 2003),
- pozytywnej adaptacji – czyli dobrego przystosowania, które jest efektem pomyślnego przezwyciężenia przeciwności losu (Borucka, Pisarska, 2012; Grzegorzewska, Cierpiałkowska, 2015; Pidgeon i in., 2014).

Rozwijanie się rezyliencji uzależnione jest od występowania tzw. czynników ochronnych. Zmniejszają one lub ograniczają wpływ czynników ryzyka (Borucka, Pisarska, 2012; Błasiak, Dybowska, 2021). Karol L. Kumpfer (2002) zaproponował indywidualną kategoryzację czynników ochronnych, dzieląc je na pięć grup. Pierwsza, czyli czynniki duchowe, odnosi się m.in. do marzeń i celów jednostki, poczucia sensu, wiary w siebie, wewnętrznego poczucia kontroli oraz nadziei i optymizmu. Druga grupa to zasoby poznawcze, czyli inteligencja, osiągnięcia szkolne bądź zawodowe, poczucie własnej wartości, kreatywność oraz umiejętność wglądu. Kolejną grupę stanowią kompetencje społeczne obejmujące m.in. umiejętności komunikacyjne, asertywność czy umiejętność tworzenia intymnych relacji. Według Kumpfera (2002) posiadanie pozytywnych relacji z innymi daje szansę na uzyskanie od nich wsparcia i pomocy oraz korzystnie wpływa na samoocenę jednostki. Do czwartej grupy zalicza się stabilność emocjonalną oraz umiejętność sterowania własnymi emocjami, które dostosowują reagowanie jednostki do określonej sytuacji. Ostatnia kategoria to czynniki związane ze zdrowiem fizycznym, czyli m.in. dobre samopoczucie zdrowotne, aktywność fizyczna, atrakcyjność fizyczna czy wygląd, które pozytywnie korespondują z motywacją do działania oraz samooceną (Kumpfer, 2002; Błasiak, Dybowska, 2021).

W kontekście edukacyjnym rezyliencja postrzegana jest zazwyczaj jako zdolność jednostki do radzenia sobie z przeciwnościami losu, a także pozytywnej adaptacji w sytuacji wydarzeń stresogennych (Robbins i in., 2018). Decyzja jednostki o pójściu na studia stanowi poważną zmianę w jej życiu i może być czynnikiem stresującym, zwiększającym ryzyko rozwoju psychopatologii (Cook, 2007; Herrero i in., 2019). Zmiana ta wpływa więc na rewizję codziennego życia. Towarzyszyć jej mogą koszty, tj. pogorszenie wyników w nauce czy porzucenie studiowania (Cook, 2007). Badania Chi Baik i współpracowników (2015) na grupie australijskich studentów pierwszego roku wykazały, iż 19% z nich rozważało porzucenie studiów, a najczęstszym zgłaszanym przez nich powodem były problemy emocjonalne. Vivienne Browne i współpracownicy (2017) dokonali przeglądu literatury w zakresie zaburzonego zdrowia psychicznego studentów i wymienili najczęściej występujące przyczyny tych problemów: niedobór snu, nieodpowiednia dieta, rozłąka z rodziną, presja akademicka, trudności finansowe oraz te związane z zatrudnieniem. Dane dotyczące zdrowia psychicznego studentów kierunków medycznych wykazały, iż rezyliencja może być pomocnym narzędziem w radzeniu sobie z problemami natury psychicznej (McAllister, McKinnon, 2009; Howe i in., 2012). Rezyliencja ponadto ma pozytywny wpływ na sukces akademicki studentów (Ahmed, Julius, 2015; Yokus, 2015). Sposób,

w jaki jednostka reaguje na stres, wpływa na osiągnięcia naukowe, a więc moderować może ten związek rozwijanie rezyliencji (McPherson, 2012; Robbins i in., 2018).

Rozwój rezyliencji zależy od występowania czynników ochronnych (Kumpfer, 2002; Borucka, Pisarska, 2012; Błasiak, Dybowska, 2021). Do jednych z nich Kumpfer (2002) zalicza wsparcie społeczne. Wyniki badań Faith Ozbay i współpracowników (2007) wykazały, iż wsparcie społeczne ma pozytywny wpływ na rezyliencję. Otrzymywanie pomocy ze strony innych może polepszyć odporność na stres jednostki i chronić ją przed rozwojem psychopatologii (Ozbay i in., 2007). Rezultaty te sugerują możliwość wykorzystania wsparcia rówieśniczego w rozwijaniu umiejętności rezyliencji wśród studentów. Zasadne byłoby, aby uczelnie inwestowały w programy wsparcia rówieśniczego, które, rozwijając umiejętność rezyliencji, polepszałyby zarówno zdrowie psychiczne studentów, jak i ich wyniki w nauce (Brewer i in., 2022).

### ***Peer support* jako forma wspierania zdrowia psychicznego studentów**

Międzynarodowe badanie zdrowia psychicznego młodych dorosłych w okresie pandemii wykazało, iż 29,6% miało rozpoznaną depresję, a 31,5% – podwyższony lęk (Simmons i in., 2023). Wśród studentów pandemia w znacznym stopniu zwiększyła częstotliwość takich objawów jak: podwyższony poziom lęku (Charles i in., 2021), problemy ze snem (Fruehwirth i in., 2021) czy objawy depresji (Wilson i in., 2021). Czas zdalnej nauki pogłębił dystans społeczny i wpłynął na jakość komunikacji również na uczelni. Tym samym szukanie pomocy i wsparcia stało się wyzwaniem dla studentów.

Ocena pomocy udzielanej młodym nie jest satysfakcjonująca. Z jednej strony odczuwają utrudniony dostęp do profesjonalnego wsparcia, a z drugiej w ich ocenie jej jakość jest niewłaściwa (Hafekost i in., 2016). Poszukują oni zatem pomocy u krewnych lub przyjaciół (Brill, 2015, za: Byrom, 2018). Zależność tę odkryli Nicola J. Reavley i współpracownicy (2011), u których w badaniach ponad 70% ankietowanych częściej wskazywało na poszukiwanie pomocy wśród bliskich aniżeli profesjonalistów. To skierowało uwagę badaczy na inne formy wsparcia, a zwłaszcza wsparcie horyzontalne.

Wsparcie rówieśnicze (ang. *peer support*) to forma wzajemnego udzielania pomocy, polegająca zarówno na jej dawaniu, jak i otrzymywaniu. Opiera się na obustronnym szacunku oraz współodpowiedzialności (Mead i in., 2001).

Może przybierać różne formy – od mentoringu i poradnictwa (Naylor, Cowie, 1999) do wyspecjalizowanych programów poradnictwa stacjonarnego (Naslund i in., 2016) lub internetowego (Campbell, Roads, 2013, za: Ali i in., 2015). Według Larry'ego Davidsona i współpracowników (1999) istnieją trzy typy wsparcia rówieśniczego: występujące naturalnie między osobami; pomoc oparta na udziale w programach wsparcia prowadzonych przez rówieśników oraz programy prowadzone przez specjalnie zatrudnione do tego osoby. Taka forma pomocy pozwala na zbudowanie między osobami zaufania opartego na wzajemnym zrozumieniu oraz uwolnienie się od percepcji siebie jedynie pod kątem postawionej diagnozy (Mead i in., 2001).

Programy wsparcia rówieśniczego, inicjowane już przed pandemią (Bryan, Arkowitz, 2015; Chien i in., 2019), nie mają empirycznych wskaźników efektywności (zob. Naylor, Cowie, 1999; Simmons i in., 2023). Mimo to Światowa Organizacja Zdrowia promuje tę formę pomocy jako uzupełnienie dla podejścia biomedycznego (World Health Organization, 2021).

Przykładem zastosowania metody wsparcia rówieśniczego jest projekt Positive Minds przeprowadzony wśród studentów uniwersytetów pochodzących z różnych miast Wielkiej Brytanii (Byrom, 2018). Obejmował on 6 cotygodniowych spotkań dla studentów z objawami depresji. Sesje przeprowadzane były przez wolontariuszy organizacji charytatywnej Student Minds, którzy wcześniej zostali poddani szkoleniu w zakresie zdrowia psychicznego, zdolności aktywnego słuchania, dialogu motywacyjnego oraz szanowania granic drugiej osoby. Dodatkowo wolontariusze korzystali z opieki superwizorów, oferujących poradnictwo w przekazywaniu wsparcia rówieśnikom.

Innym przykładem zastosowania wsparcia rówieśniczego jest holenderski projekt De Kindertelefoon (<https://www.kindertelefoon.nl/>) oferujący pomoc online w bardzo szerokim zakresie – od problemów emocjonalnych, przez problematykę seksualności po *cyberbullying* (Bastiaensens i in., 2019). Na stronie internetowej osoby zainteresowane mogą dzielić się własnymi doświadczeniami i uzyskiwać wsparcie od innych – zarówno rówieśników, jak i osób starszych. Kontakt z wolontariuszami odbywają się anonimowo – poprzez chat online lub rozmowę telefoniczną. Organizacja działa już od 45 lat i jest wspierana przez wielu sponsorów, co pozwala na rozwijanie umiejętności wolontariuszy.

Projektem, na który warto zwrócić aktualnie uwagę, jest projekt partnerstwa współpracy w szkolnictwie wyższym *Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crises* – DigiPsyRes

(2021-1-RS01-KA220-HED000032204). Jest on finansowany w ramach programu Erasmus+ i realizowany na uczelniach wyższych – w tym m.in. w Polsce – w okresie od grudnia 2021 r. do grudnia 2024 r. Liderem konsorcjum jest University of Kragujevac (Serbia), a instytucje partnerskie znajdują się we Włoszech (University of Foggia) i w Polsce (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).

Zasadniczy cel projektu to zwiększanie odporności cyfrowej i psychologicznej poprzez tworzenie sieci rówieśniczych w środowisku online w czasach kryzysu. W projekcie pokazano, że chociaż technologia dawała studentom wiele możliwości zachowania ciągłości kształcenia i samorozwoju w czasie kryzysu, równocześnie – na niespotykaną do tej pory skalę – stanowi też zagrożenie. Ze względu na nagłe przejście na nauczanie online kultura bezpieczeństwa cyfrowego – jako podstawowy element osiągania odporności cyfrowej – nie była wystarczająco rozwinięta u studentów. Ograniczenia w ich odporności cyfrowej narażały osobiste zasoby i zwiększały ryzyko jednostkowych kosztów (np. stres, negatywne emocje, wykluczenie). Wskutek tej przyczyny zasadniczy cel projektu DigiPsyRes opiera się na zainicjowaniu i utrwaleniu aktywnej sieci wsparcia studenta jako sposobu wsparcia rówieśniczego, który zapewnia możliwość wzajemnego uczenia się i rozwoju. Wsparcie rówieśnicze może pomóc studentom rozwinąć umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie ze stresem.

Sieć DigiPsyRes ma zapewnić studentom zasoby i wsparcie, których potrzebują, aby budować zarówno cyfrową, jak i psychologiczną rezyliencję. W perspektywie długoterminowej ma rozwinąć kompetencje cyfrowe, osobiste i społeczne tak, by aktywnie budowane było społeczeństwo bardziej rezylienne, które bez lęku, świadomie i bezpiecznie, porusza się w cyfrowych zasobach i środowiskach, jest otwarte na nowe zachowania w świecie cyfrowym i pomyślnie przystosowuje się do innowacyjnych rozwiązań w edukacji i w pracy. W ramach projektu DigiPsyRes założono realizację kilku zasadniczych zadań:

- 1) identyfikacja i analiza potrzeb psychospołecznych oraz trudności studentów w środowisku zdalnego kształcenia w czasach kryzysu;
- 2) opracowanie ram wspierania studentów w przezwyciężeniu trudności w środowisku kształcenia na odległość;
- 3) opracowanie programów szkoleniowych dla rówieśniczych sieci wsparcia (horyzontalne wsparcie), promujących zdrowie psychiczne i rezyliencję cyfrową;
- 4) pilotaż i rozwój treningów rezyliencji psychologicznej, cyfrowej i tworzenia studenckich sieci wsparcia (warsztaty, seminaria, szkolenia);

- 5) tworzenie studenckich e-sieci wsparcia;
- 6) opracowanie metodyki pracy i gotowego zestawu e-materiałów i narzędzi dla uczestników sieci wsparcia dla studentów (portale, przewodniki itp.);
- 7) podnoszenie świadomości na temat znaczenia odporności cyfrowej i dobrostanu psychospołecznego studentów w czasach kryzysu.

W ostatnim roku realizacji projektu DigiPsyRes większość z założonych celów udało się z powodzeniem osiągnąć (<https://digipsyres.kg.ac.rs/>).

Projekt DigiPsyRes jest wartościowy, ponieważ odpowiada na pilne, aktualne potrzeby współczesnej szkoły wyższej (tak polskiej, jak i europejskiej). Nie jest on pracą koncepcyjną, przeciwnie – daje wymierne, gotowe do zastosowania scenariusze działań wraz z kompletnym zestawem narzędzi i treści potrzebnych do stworzenia oraz utrzymania rówieśniczych sieci wsparcia.

Po przeprowadzeniu diagnozy potrzeb studentów przygotowano przewodnik, podręcznik i zestaw kursów pt. *Krok po kroku od trenujących po trenerów i osób udzielających wsparcie w ramach rówieśniczych sieci wsparcia*, realizowanych na platformie Moodle w trzech obszarach: (1) Program A: *Odporność psychiczna, dobrostan i wsparcie*; (2) Program B: *Odporność cyfrowa i tworzenie sieci*; oraz (3) Program C: *Horyzontalne wsparcie psychologiczne w sieci cyfrowej i ramy etyczne*. Struktura kursu przedstawiona została w tabeli 1. Trafność działań realizowanych w ramach projektu DigiPsyRes zwiększały stały i aktywny udział samych studentów, którzy nie tylko byli podmiotem diagnozy potrzeb, ale również współtwórcami i animatorami treningów rezyliencji cyfrowej, psychicznej i sieci wsparcia oraz pozostałych materiałów.

Tabela 1. Kurs *Krok po kroku od stażystów do trenerów...* z podziałem ze względu na moduły i czas realizacji

| Moduły kursu             | Godziny realizowane zdalnie | Godziny realizowane w kontakcie |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Zadania przed treningiem | e-kurs – 3 h                | –                               |
| Program A                | e-kurs A – 3 h              | 6 h                             |
| Program B                | e-kurs B – 4 h              | 6 h                             |
| Program C                | e-kurs C – 8 h              | 6 h                             |
| Zadania po treningu      | e-kurs – 4 h                | –                               |
| Suma                     | 22 h                        | 18 h                            |
|                          | 40 h                        |                                 |

Źródło: opracowanie na podstawie: Bjekić i in., 2024.

Opracowany zestaw narzędzi do budowania cyfrowej i psychologicznej rezyliencji został zweryfikowany na podstawie pilotażu i dwóch edycji kursu *Krok po kroku od trenujących po trenerów i osób udzielających wsparcie w ramach rówieśniczych sieci wsparcie* (*Step by Step from Trainees to Trainers and Supporters in Student Peer Support Network*). Zebrane wyniki pomiarów przed i po realizacji każdego z trzech wymienionych wyżej programów, tak w kontekście międzynarodowej hybrydy (tj. zdalne, synchroniczne połączenie 5 grup treningowych na uniwersytetach: włoskim, serbskim i polskim), jak i lokalnym – narodowym, są obiecujące. Skupiono się głównie na pozyskaniu informacji zwrotnej na temat użyteczności i efektywności treningu. Pomiaru dokonano na podstawie kwestionariusza oceny, obejmującego 55 pytań dotyczących jakości materiałów dydaktycznych, trudności zadań i zaplanowanych czynności, przebiegu treningu, struktury i treści e-kursów oraz jakości komunikacji na treningach. Fragment przeanalizowanych danych (Bjekić i in., 2024) zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena Programu A przez grupę międzynarodową w trakcie kursu *Krok po kroku od stażystów do trenerów...*

|     | Pozycja z kwestionariusza oceny                                                                                                 | Min. | Max. | M    |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| A01 | Treść i czynności w Programie A (modułach zdalnych i godzinach realizowanych stacjonarnie) łączą się i mają właściwe proporcje. | 2    | 5    | 4,34 |
| A02 | Lekcje z e-kursu A dobrze przygotowują do uzyskania celów w Programie A.                                                        | 2    | 5    | 4,46 |
| A03 | Zadania w e-kursie A były dobrze zaprojektowane i realistyczne.                                                                 | 2    | 5    | 4,43 |
| A04 | Warsztaty realizowane podczas programu A były dynamiczne i dobrze zaprojektowane.                                               | 2    | 5    | 4,40 |
| A05 | Trener główny ze szkolenia A oraz facylitator/trener z mojej grupy koordynowali działania i zachęcali do pracy grupę.           | 3    | 5    | 4,63 |
| A06 | Jestem zadowolony/a z możliwości dzielenia się pomysłami pomiędzy grupami.                                                      | 1    | 5    | 4,17 |
| A07 | Oceniam jakość lekcji w e-kursie A, wystawiając ocenę (od 1 – <i>bardzo słaba</i> do 5 – <i>znakomita</i> ).                    | 2    | 5    | 4,29 |
| A08 | Program A przyczynił się do mojego lepszego zrozumienia psychologicznej rezyliencji.                                            | 3    | 5    | 4,51 |
| A09 | Program A przyczynił się do mojego lepszego zrozumienia najczęstszych źródeł stresu.                                            | 2    | 5    | 4,46 |

|                    | Pozycja z kwestionariusza oceny                                                                                                                                    | Min. | Max. | M    |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| A10                | Dzięki Programowi A nauczyłem/am się rozpoznawać reakcje na stres (fizjologiczne, emocjonalne, poznawcze, behawioralne).                                           | 2    | 5    | 4,37 |
| A11                | Program A przyczynił się do rozwoju mojej samoświadomości, poziomu własnej rezyliencji, odczuwanego stresu i sposobu radzenia sobie z nim oraz poziomu dobrostanu. | 2    | 5    | 4,37 |
| A12                | Program A przyczynił się do rozwoju we mnie samoświadomości potrzeby szukania wsparcia społecznego.                                                                | 2    | 5    | 4,37 |
| Ocena całego kursu |                                                                                                                                                                    | 2,17 | 5    | 4,40 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bječić i in., 2024.

Zaprezentowane wyniki są zgodne z opisaną w literaturze przedmiotu potrzebą uzyskania przez młode osoby wsparcia w sferze psychospołecznej. Przeprowadzone analizy dla Programu B wskazały analogicznie wysoki poziom satysfakcji z uczestnictwa w treningu i rozwinięcia kompetencji cyfrowych (Milošević i in., 2024).

Równie satysfakcjonujące były oceny Programu C (Stojković i in., 2024). Warty podkreślenia jest empirycznie uchwycony potencjał studentów i ich gotowość do współtworzenia sieci wsparcia, pogłębiania swojego rozumienia rezyliencji psychicznej i cyfrowej, a także otwartość na trenowanie swoich cyfrowych kompetencji i wzmacniania zasobów psychologicznych.

Oczywiście, przeprowadzone badania nie są pozbawione ograniczeń. Kluczowym z nich jest niska reprezentatywność i mała liczba studentów, którzy uczestniczyli w kompletnym kursie DigiPsyRes. W przyszłości konieczne jest uwzględnienie szeregu innych źródeł zmienności, w tym np.: kontroli indywidualnego poziomu rezyliencji psychologicznej i cyfrowych kompetencji, preferencji oraz zainteresowań uczestników. Warto sprawdzić, czy i w jakim stopniu rówieśnicze sieci wsparcia przyczynią się do optymalizacji funkcjonowania studentów na uczelni wyższej i ich sukcesu edukacyjnego. Ważnym pytaniem badawczym jest także trwałość pozytywnych efektów uzyskiwanych w trakcie treningów. Niemniej jednak gotowa metodyka i zestaw materiałów szkoleniowych stwarzają bardzo korzystne warunki do replikacji procedury na innych uczelniach wyższych w nieodległej perspektywie czasowej. Warunkiem brzegowym jest solidna popularyzacja wypracowanych rezultatów. W tym celu również przygotowano niniejszy artykuł.

## Zakończenie

Pandemia COVID-19 wywołała falę gwałtownych zmian w systemie edukacji, które spiętrzyły stare – i stworzyły nowe – trudności (Aslan i in., 2020; Brzózka i in., 2021; Pilecka i in., 2023). Przyspieszona transformacja z nauczania stacjonarnego na zdalne sprzyjała „cyfrowej ewolucji” w procesie kształcenia. Była jednak i druga, zdecydowanie mniej korzystna jej strona, która obejmowała koszty studentów i dotyczyła dysfunkcji lub deficytów w różnych sferach ich funkcjonowania, m.in. zdrowia psychicznego (Greeno, 1998, za: Juszczak, 2003; Łangowska-Marcinowska, 2020; Pichola, 2021). Uzyskane wyniki badań wskazały na podwyższenie poziomu stresu i większe wycofanie społeczne w tym okresie. Istnieją przesłanki, że w związku z wyżej wymienioną sytuacją w dłuższej perspektywie mogły nasilać się różnego rodzaju dolegliwości natury psychicznej (Aslan i in., 2020; Długosz, 2020; Łangowska-Marcinowska, 2020; Pichola, 2021). Nie dziwi zatem duże zainteresowanie pojęciem rezyliencji, która jest skutecznym zasobem w walce ze stresem. Pomaga jednostce zachować stabilność psychiczną pomimo wpływu niekorzystnych bodźców i/lub warunków (Borucka, Pisarska, 2012).

Według Kumpfera (2002) rozwój rezyliencji zależy od występowania czynników ochronnych – zasobów poznawczych czy kompetencji społecznych. Badania wykazały, iż wsparcie rówieśnicze pozytywnie oddziałuje na sferę psychiki oraz relacji społecznych jednostki (Houston i in., 2002; Ellis i in., 2011; Byrom, 2018). Wykorzystanie programów *peer support* sprzyja zatem rozwojowi rezyliencji, poprawie samopoczucia i lepszym wynikom naukowym studentów.

Aktualne doniesienia z realizowanych projektów pokazują, że wsparcie rówieśnicze można skutecznie rozwijać w środowisku akademickim. Programy szkoleniowe w ramach DigiPsyRes pokazały dużą otwartość studentów na zaangażowanie się w aktywne współtworzenie rówieśniczych sieci wsparcia, zorientowanych na wzmacnianie rezyliencji cyfrowej i psychicznej młodych. Stanowią one realistyczną strategię w odpowiedzi na bieżące potrzeby rozpoczynających kształcenie wyższe pokoleń – pomimo deficytów ekonomicznych i braków specjalistów. Jednocześnie rezonują one różnice w profilach kształcenia, indywidualnych potencjałach. Stanowiąc elastyczne rozwiązanie, którego zakres i efektywność działania są wypadkową konkretnych osób zaangażowanych w sieci, dają szansę na ewoluowanie tych sieci wraz ze zmianą pokoleniową i technologiczną.

## Referencje

- Ahmed, Z., Julius, S.H. *Academic performance, resilience, depression, anxiety and stress among women college students*. Indian Journal of Positive Psychology, 6(4) (2015).
- Ali, K., Farrer, L., Gulliver, A., Griffiths, K.M. *Online peer-to-peer support for young people with mental health problems: a systematic review*. JMIR Mental Health, 2(2) (2015).
- Aslan, I., Ochnik, D., Çınar, O. *Exploring perceived stress among students in Turkey during the COVID-19 pandemic*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(23) (2020).
- Baik, C., Naylor, R., Arkoudis, S. (2015). *The first year experience in australian universities: findings from two decades, 1994–2014*. Melbourne: University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.
- Bastiaenssens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., Poels, K., DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I. (2019). 'Were you cyberbullied? Let me help you.' *Studying adolescents' online peer support of cyberbullying victims using thematic analysis of online support group fora*. In: H. Vandebosch, L. Green (eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*. Cham: Springer.
- Bjekić, D., Bojović, M., Benjak, M.B. (2024). *Empowering psychological resilience: evaluation of training*. In: I. Miličević (ed.), *Proceedings TIE 2024. 10<sup>TH</sup> International Scientific Conference Technics, Informatics, and Education – TIE 2024*. Kragujevac: University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences Čačak.
- Bjekić, D., Krsmanović, I., Milošević, M., Đorić, B., Stojković, M., Błachnio, A., Kapsa, I., Litwic-Kaminska, K., Brzeziński, Ł., Kopowski, J., Ciechanowska, K., Benjak, M.B., Bojović, M., Tica, L., Hinić, D., Mitrović, K., Logrieco, M.G.M., Iuso, S., Sulla, F., di Furia, M. (2024). *Manual for Programme: Step by Step from Trainees to Trainers and Supporters in Student Peer Support Network*. Kragujevac: University of Kragujevac.
- Block, J., Kremen, A.M. *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (1996).
- Błasiak, A., Dybowska, E. *Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą*. Roczniki Pedagogiczne, 13(4) (2021).
- Borucka, A., Ostaszewski, K. *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. Medycyna Wieku Rozwojowego, 12(2 Pt 1) (2008).
- Borucka, A., Pisarska, A. (2012). *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Warszawa: ORE.
- Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Carter, A. *Enhancing student resilience by targeting staff resilience, attitudes and practices*. Higher Education Research and Development, 41(4) (2022).
- Browne, V., Munro, J., Cass, J. *Under the radar. The mental health of Australian university students*. Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association, 25(2) (2017).
- Bryan, A.E., Arkowitz, H. *Meta-analysis of the effects of peer-administered psychosocial interventions on symptoms of depression*. American Journal of Community Psychology, 55 (2015).

- Brzózka, A., Pękała, N., Pokusa, A., Pyzik, N., Sobol, A., Kaczmarczyk, K., Nalepa, A. (2021). *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych.
- Byrom, N. *An evaluation of a peer support intervention for student mental health*. Journal of Mental Health, 27(3) (2018).
- Charles, N.E., Strong, S.J., Burns, L.C., Bullerjahn, M.R., Serafine, K.M. *Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic*. Psychiatry Research, 296 (2021).
- Chien, W.T., Clifton, A.V., Zhao, S., Lui, S. *Peer support for people with schizophrenia or other serious mental illness*. The Cochrane Database of Systematic Reviews, 4(4) (2019).
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tuscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., Lieb, K. *Intervention studies to foster resilience. A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies*. Clinical Psychology Review, 59 (2018).
- Cook, L.J. *Striving to help college students with mental health issues*. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 45(4) (2007).
- Davidson, L., Chinman, M., Kloos, B., Weingarten, R., Stayner, D., Tebes, J.K. *Peer support among individuals with severe mental illness: A review of the evidence*. Clinical Psychology: Science and Practice, 6(2) (1999).
- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: UKEN, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7488/Raport%20Studenci%20UP%20II%20etap.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2.11.2023).
- Ellis, L.A., Campbell, A.J., Sethi, S., O'Dea, B.M. *Comparative randomized trial of an online cognitive-behavioral therapy program and an online support group for depression and anxiety*. Journal of CyberTherapy and Rehabilitation, 4(4) (2011).
- Fruehwirth, J.C., Biswas, S., Perreira, K.M. *The COVID-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of COVID-19 stressors using longitudinal data*. PloS One, 16(3) (2021).
- Grzegorzewska, I., Cierpiałkowska, L. *Pozytywna i negatywna adaptacja dzieci i młodzieży rodziców uzależnionych od alkoholu*. Alcoholism and Drug Addiction, 28(4) (2015).
- Gutowski, T., Ignaciuk, E. *Nauczanie zdalne w świetle wytycznych dla szkolnictwa oraz w praktyce akademickiej*. Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej, 1(1) (2022).
- Gwiżdż, M. (2021). *Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży*. W: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Kategorie (nie) obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Kraków: Impuls.
- Hafekost, J., Lawrence, D., Boterhoven de Haan, K., Johnson, S.E., Saw, S., Buckingham, W.J., Sawyer, M.G., Ainley, J., Zubrick, S.R. *Methodology of young minds matter: the second Australian child and adolescent survey of mental health and wellbeing*. The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 50(9) (2016).
- Herrero, R., Mira, A., Cormo, G., Etchemendy, E., Baños, R., García-Palacios, A., Ebert, D.D., Franke, M., Berger, T., Schaub, M.P., Görlich, D., Jacobi C., Botella, C. *An Internet based intervention for improving resilience and coping strategies in university students. Study protocol for a randomized controlled trial*. Internet Interventions, 16 (2019).
- Houston, T.K., Cooper, L.A., Ford, D.E. *Internet support groups for depression: a 1-year prospective cohort study*. American Journal of Psychiatry, 159(12) (2002).

- Howe, A., Smajdor, A., Stöckl, A. *Towards an understanding of resilience and its relevance to medical training*. Medical Education, 46(4) (2012).
- Juszczyk, S. *Edukacja na odległość: kilka refleksji konstruktywistycznych i kognitywistycznych*. Chowanna, 1 (2003).
- Karaś, W. *Znaczenie społeczeństwa informacyjnego w kontekście wizji życia zawodowego adolescentów*. Szkoła – Zawód – Praca, 26 (2023).
- Klohn, E.C. *Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency*. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (1996).
- Kumpfer, K.L. (2002). *Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework*. In: M.D. Glantz, J.L. Johnson (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Litwic-Kaminska, K., Błachnio, A., Kapsa, I., Brzeziński, Ł., Kopowski, J., Stojković, M., Hinić, D., Krsmanović, I., Ragni, B., Sulla, F., Limone, P. *Resilience, positivity and social support as perceived stress predictors among university students*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(19) (2023).
- Luthar, S.S., Zelazo, L.B. (2003). *Research on resilience: an integrative review*. In: S.S. Luthar (ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Łangowska-Marcinowska, K. *Nauczanie zdalne (e-learning) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2(16) (2020).
- McAllister, M., McKinnon, J. *The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature*. Nurse Education Today, 29(4) (2009).
- McPherson, A.V. (2012). *College student life and financial stress: an examination of the relation among perception of control and coping styles on mental health functioning*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Raleigh: North Carolina State University.
- Mead, S., Hilton, D., Curtis, L. *Peer support: a theoretical perspective*. Psychiatric Rehabilitation Journal, 25(2) (2001).
- Milošević, M., Dorić, B., Mitrović K., Mada Logrieco, M.G. (2024). *Implementation and evaluation of a digital resilience program*. In: I. Milićević (ed.), *Proceedings TIE 2024. 10<sup>TH</sup> International Scientific Conference Technics, Informatics, and Education – TIE 2024*. Kragujevac: University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences Čačak.
- Naslund, J.A., Aschbrenner, K.A., Marsch, L.A., Bartels, S.J. *The future of mental health care: peer-to-peer support and social media*. Epidemiology and Psychiatric Sciences, 25(2) (2016).
- Naylor, P., Cowie, H. *The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils*. Journal of Adolescence, 22(4) (1999).
- Okońska-Walkowicz, A., Plebańska, M., Szaleniec, H. (2009). *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Warszawa: WSiP.
- Oleński, J. (2003). *Ekonomika informacji*. Warszawa: PWE.
- Ozbay, F., Johnson, D.C., Dimoulas, E., Morgan III, C.A., Charney, D., Southwick, S. *Social support and resilience to stress: from neurobiology to clinical practice*. Psychiatry (Edgmont), 4(5) (2007).

- Pichola, E.A. *Symulator rzeczywistości – uwagi o procesie nauczania zdalnego*. Rocznik Tomistyczny, 10 (2021).
- Pidgeon, A.M., Rowe, N., Stapleton, P.B., Magyar, H.B., Lo, B.C.Y. *Examining characteristics of resilience among university students: An international study*. Open Journal of Social Sciences, 2 (2014).
- Pilecka, D., Trzeciak, J., Różycka, I., Kulik, A. *Ocena wpływu pandemii COVID-19 na poziom aktywności fizycznej oraz stan psychiczny studentów Akademii Wychowania Fizycznego*. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 29(2) (2023).
- Reavley, N.J., Yap, M.B., Wright, A., Jorm, A.F. *Actions taken by young people to deal with mental disorders: findings from an Australian national survey of youth*. Early Intervention in Psychiatry, 5(4) (2011).
- Robbins, A., Kaye, E., Catling, J.C. *Predictors of student resilience in higher education*. Psychology Teaching Review, 24(1) (2018).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020, poz. 493).
- Rutter, M. *Resilience as a dynamic concept*. Development and Psychopathology, 24 (2012).
- Simmons, M.B., Cartner, S., MacDonald, R., Whitson, S., Bailey, A., Brown, E. *The effectiveness of peer support from a person with lived experience of mental health challenges for young people with anxiety and depression: a systematic review*. BMC Psychiatry, 23 (2023).
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S., Wojda-Kornacka, J. *What mental health promotion do university students need?* Polish Journal of Applied Psychology, 14(3) (2016).
- Sokoł-Szawłowska, M. *Wpływ kwarantanny na zdrowie psychiczne podczas pandemii COVID-19*. Psychiatria, 18(1) (2021).
- Stojković, M., Krsmanović, I., Tica, L. (2024). *Horizontal psychological support in the digital network: DigiPsyRes Project Training Evaluation*. In: I. Miličević (ed.), *Proceedings TIE 2024. 10<sup>TH</sup> International Scientific Conference Technics, Informatics, and Education – TIE 2024*. Kragujevac: University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences Čačak.
- Strona internetowa projektu DigiPsyRes, <https://digipsyres.kg.ac.rs/> (9.09.2024).
- Strona internetowa projektu MoodGarden, <https://www.moodgarden.org> (9.09.2024).
- Uchnast, Z. *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*. Roczniki Psychologiczne, 1 (1998).
- Waller, M.A. *Resilience in ecosystemic context. Evolution of the concept*. American Journal of Orthopsychiatry, 71 (2001).
- Wang, P.S., Angermeyer, M., Borges, G., Bruffaerts, R., Tat Chiu, W., DE Girolamo, G., Fayyad, J., Gureje, O., Haro, J.M., Huang, Y., Kessler, R.C., Kovess, V., Levinson, D., Nakane, Y., Oakley Brown, M.A., Ormel, J.H., Posada-Villa, J., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., Heeringa S., Pennell B.-E., Chatterji, S., Ustün, T.B. *Delay and failure in treatment seeking after first onset of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative*. World Psychiatry: Official Journal of The World Psychiatric Association, 6(3) (2007).

- Wilson, O.W., Holland, K.E., Elliott, L.D., Duffey, M., Bopp, M. *The impact of the COVID-19 pandemic on US college students' physical activity and mental health*. Journal of Physical Activity and Health, 18(3) (2021).
- World Health Organization (2021). *Guidance and technical packages on community mental health services. Promoting person-centred and rights-based approaches*, <https://www.who.int/publications/i/item/guidance-and-technical-packages-on-community-mental-health-services> (3.11.2023).
- Yokus, T. *The relation between pre-service music teachers psychological resilience and academic achievement levels*. Educational Research and Reviews, 10(14) (2015).
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: UMK.