

Научная статья | Original paper

Влияние академического консультирования на психологический дистресс и жизнестойкость студентов

Ш.А. Киманова³ ✉, К.К. Бекмуратова^{1,2}, Ж. Шакей¹, Г.Н. Досжанова¹,
Г.С. Куанышбаева¹, Р.К. Байгенжеева¹, Н.М. Иргебаева²

¹ Медицинский университет Астана, Астана, Казахстан

² Университет «Туран-Астана», Астана, Казахстан

³ КазАТУ им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан

✉ sharapat.828486@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Опыт работы со студентами показывает, что в процессе обучения в вузе они нередко сталкиваются с высокой учебной нагрузкой, конкуренцией и необходимостью усвоения большого объема информации в сжатые сроки. В сочетании с личностной неуверенностью и стрессом эти факторы могут способствовать развитию тревожных состояний и психологического дистресса. В связи с этим возрастает значимость системы академической поддержки, осуществляемой академическими консультантами. Особую роль при этом играет академическое консультирование как форма поддержки, способствующая снижению эмоционального напряжения и улучшению психологического состояния студентов. **Цель.** Выявить взаимосвязи между академическим консультированием, уровнем психологического дистресса и жизнестойкостью студентов. **Гипотеза.** Предполагалось, что участие студентов в программе академического консультирования способствует снижению тревожности и стресса, а также укреплению психологической устойчивости.

Материалы и методика. Проведено перекрестное корреляционное исследование среди 73 студентов фармацевтического факультета (49 девушек и 24 юноши, средний возраст — $19,2 \pm 0,81$ лет). Консультирование осуществляли преподаватели с опытом работы в медицинском образовании более пяти лет. Исследование включало два этапа. На первом этапе студенты заполнили шкалы: шкалу депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) и 10-пунктовую шкалу жизнестойкости Коннора-Дэвидсона (CD-RISC-10). На втором этапе студенты повторно прошли DASS-21, шкалу воспринимаемой поддержки академического консультанта (PASS) и анкету обратной связи для оценки полученной поддержки. Динамика эмоционального состояния оценивалась по шкале DASS-21 (сравнение данных I и II этапов), тогда как шкалы CD-RISC-10 и PASS использовались для сравнения независимых выборок студентов 1 и 2 курсов. **Результаты.** Средние показатели по шкале DASS-21 статистически значимо снизились от $38,69 \pm 7,77$ в начале семестра до $32,37 \pm 6,56$ к концу ($t = 5,168$, $p < 0,001$), что отражает уменьшение уровня депрессии, тревожности и

стресса у студентов. По шкале CD-RISC-10 средние значения составили $22,71 \pm 5,66$ у студентов 1 курса и $21,54 \pm 4,52$ у студентов 2 курса. По шкале PASS — $34,36 \pm 6,07$ и $31,43 \pm 5,91$ соответственно. Надежность шкал, рассчитанная с использованием коэффициента Кронбаха, варьировала от 0,81 до 0,93. Корреляционный анализ Пирсона выявил отрицательную связь между поддержкой академического консультанта (PASS) и уровнем психологического дистресса ($r = -0,181$, $p < 0,05$), а также между жизнестойкостью и дистрессом ($r = -0,274$, $p < 0,05$). **Выводы.** Академическое консультирование оказывает положительное влияние на психологическое состояние студентов, снижая уровень дистресса и способствуя укреплению психологической устойчивости. Полученные данные подтверждают целесообразность развития программ наставничества в системе высшего образования, направленных на поддержку эмоционального благополучия и устойчивости студентов.

Ключевые слова: академический консультант, студенты, устойчивость, стресс

Для цитирования: Киманова, Ш.А., Бекмуратова, К.К., Шакей, Ж., Досжанова, Г.Н., Куанышбаева, Г.С., Байгензеева, Р.К., Иргебаева, Н.М. (2026). Влияние академического консультирования на психологический дистресс и жизнестойкость студентов. *Психологическая наука и образование*, 31(4), 71–83. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310405>

The impact of academic advising on students' psychological distress and resilience

Sh.A. Kimanova³ ✉, K.K. Bekmuratova^{1,2}, Zh. Shakey¹, G.N. Doszhanova¹, G.S. Kuanyshbaeva¹, R.K. Baigenzheyeva¹, N.M. Irgebaeva²

¹ Astana Medical University, Astana, Kazakhstan

² Turan-Astana University, Astana, Kazakhstan

³ S. Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Astana, Kazakhstan

✉ sharapat.828486@gmail.com

Abstract

Context and relevance. University students often face a high academic workload, competition, and the need to process large volumes of information in a short time. These factors, combined with personal insecurity and stress, contribute to the development of anxiety and psychological distress. Under such conditions, the role of academic advising increases, serving as a form of support that helps reduce emotional tension and improve students' psychological well-being. **Objective.** To examine the relationship between academic advising, psychological distress, and student resilience. **Hypothesis.** It is assumed that participation in an academic advising program reduces anxiety and stress levels and strengthens psychological resilience. **Materials and methods.** A cross-sectional correlational study was conducted among 73 pharmacy students (49 females and 24 males, mean age $19,2 \pm 0,81$ years). Advising was provided by faculty members with more than five years of experience in medical education. The study included two stages. At the first stage, students completed the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) and the 10-item Connor–

Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10). At the second stage, students were re-assessed using the DASS-21, Perceived Advisor Support Scale (PASS), and a feedback questionnaire designed to evaluate the support received. Changes in emotional state were evaluated using DASS-21 (comparison of Stage I and Stage II), whereas the CD-RISC-10 and PASS scales were used to compare independent samples of first- and second-year students. **Results.** Mean DASS-21 scores significantly decreased from $38,69 \pm 7,77$ at the beginning of the semester to $32,37 \pm 6,56$ at the end ($t = 5,168$, $p < 0,001$), indicating reduced levels of depression, anxiety, and stress. For the CD-RISC-10 scale, the mean scores were $22,71 \pm 5,66$ for first-year students and $21,54 \pm 4,52$ for second-year students. For the PASS scale, the mean scores were $34,36 \pm 6,07$ and $31,43 \pm 5,91$, respectively. The reliability of the scales, assessed using Cronbach's alpha, ranged from 0,81 to 0,93. Pearson's correlation analysis revealed a negative relationship between perceived advisor support (PASS) and psychological distress ($r = -0,181$, $p < 0,05$), as well as between resilience and psychological distress ($r = -0,274$, $p < 0,05$). **Conclusion.** Academic advising has a positive impact on students' psychological well-being by reducing distress levels and strengthening psychological resilience. The findings support the relevance of developing mentoring programs within higher education systems that aim to enhance students' emotional well-being and resilience.

Keywords: academic advisor, students, resilience, stress

For citation: Kimanova, Sh.A., Bekmuratova, K.K., Shakey, Zh., Doszhanova, G.N., Kuanysbbaeva, G.S., Baigenzheyeva, R.K., Irgebenbaeva, N.M. (2026). The impact of academic advising on students' psychological distress and resilience. *Psychological Science and Education*, 31(4), 71–83. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310405>

Введение

Период обучения в университете (18–25 лет) представляет собой критически важный этап личностного и профессионального становления. В это время происходит переход к взрослой жизни, сопровождающийся повышенными академическими, социальными и психологическими нагрузками (Мершенова и др., 2018; Krasilo, Repesciuc, 2025; Nurhaeni, 2022). Особенно остро данные вызовы проявляются у студентов медицинских вузов, сталкивающихся с высокой учебной нагрузкой, информационным перенасыщением и жесткими требованиями к саморегуляции (Yupanqui-Lorenzo и др., 2025). Часто это приводит к росту академического стресса, эмоциональному выгоранию и снижению успеваемости (Сатова, Рымжанова, 2020; Yupanqui-Lorenzo и др., 2025). В ответ на возрастающие требования к самостоятельности студентов система академического консультирования как институционализированная фор-

ма педагогической поддержки приобретает особое значение. В центре ее внимания — уникальная и целостная личность студента, стремящаяся к максимальной реализации своего потенциала, открытая к новому опыту и готовая к ответственным решениям в различных жизненных обстоятельствах, что обеспечивается сопровождением образовательного процесса и поддержкой эмоциональной устойчивости студентов (Баубекова и др., 2019; Глузман, Супрун, 2023; Журавлева, Талышинская, 2022). Академический консультант — это преподаватель, сопровождающий студента на протяжении всего периода обучения. Его функции включают консультирование по вопросам учебной траектории, поддержку в профессиональном самоопределении, помощь в разрешении организационных и личностных трудностей, а также развитие навыков саморегуляции и самоорганизации (Гиндес и др., 2023; Соколова, 2013; Bassam, 2015). В научной литературе

данная роль нередко обозначается терминами *academic advisor*, *mentor* или *academic coach*, однако в настоящем исследовании используется понятие «академический консультант» как наиболее точно отражающее специфику деятельности преподавателя, обеспечивающего академическую и психологическую поддержку студентов (Гоман и др., 2024; Zaher, 2024). Настоящее исследование посвящено анализу взаимосвязи академического консультирования с уровнем психологического дистресса и жизнестойкостью студентов. Практическая значимость работы заключается в обосновании эффективных стратегий сопровождения, способствующих академической успешности и психологическому благополучию обучающихся.

Материалы и методы

Исследование проводилось в осенне-зимнем семестре 2024–2025 учебного года (сентябрь 2024 — январь 2025 гг.) на базе НАО «Медицинский университет Астана» (Республика Казахстан). В качестве академических консультантов выступили преподаватели фармацевтического факультета с опытом работы в образовании не менее пяти лет, совмещающие педагогическую деятельность с функциями академического сопровождения студентов. Методологическая основа консультирования опиралась на принципы академического наставничества: индивидуализированный подход, регулярная обратная связь, содействие в академической и личностной адаптации. В исследовании участвовали 73 студента фармацевтического факультета: 34 студента 1 курса (31 девушка и 3 юноши) и 39 студентов 2 курса (18 девушек и 21 юноша). Средний возраст участников составил $19,2 \pm 0,81$ лет. Возраст и гендер указывались для описания структуры выборки, поскольку основной целью исследования было изучение взаимосвязей между дистрессом, жизнестойкостью и воспринимаемой поддержкой. Эмпирические данные собирались с помощью онлайн-анкетирования после получения информированного согласия. Критерии включения: поступление в начале семестра и добровольное согласие на участие. Участие было полно-

стью добровольным, с возможностью отказа без последствий. Работа академических консультантов проводилась на протяжении всего семестра и включала регулярные индивидуальные и групповые встречи со студентами не реже одного раза в две недели. Повторный замер данных осуществлялся через три месяца после начала консультативной работы, по завершении второго рубежного контроля.

Сбор данных проводился в два этапа с использованием стандартизированных шкал.

Первый этап проводился осенью (сентябрь) 2024 года и был направлен на определение исходного уровня эмоционального состояния и устойчивости студентов. На этом этапе участники заполняли:

— Шкалу депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) (Szabo, Lovibond, 2022) — шкала включает 21 утверждение, сгруппированное в три подшкалы по 7 пунктов. Ответы фиксируются по 4-балльной шкале Лайкерта от 0 («совсем не соответствует») до 3 («почти всегда»). Примеры утверждений: «Мне было трудно расслабиться», «Я чувствовал снижение эмоциональной вовлеченности», «Я ощущал повышенное напряжение». Итоговые показатели формируются путем суммирования баллов в каждой субшкале. DASS-21 обладает высокой внутренней согласованностью и применяется в исследованиях, направленных на выявление выраженности негативных эмоциональных состояний. Шкала использовалась дважды — на первом и втором этапах — для оценки динамики эмоционального состояния.

— Шкалу жизнестойкости (CD-RISC-10) (Gray et al., 2024; Xiaofan et al., 2023) — шкала представляет собой сокращенный вариант классической шкалы жизнестойкости и включает 10 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта от 0 («совсем не верно») до 4 («почти всегда верно»). Шкала измеряет способность адаптироваться к трудностям, восстанавливаться после стрессовых ситуаций и сохранять психологическую устойчивость. Примеры пунктов: «Я могу адаптироваться к изменениям», «Трудные ситуации помогают мне становиться силь-

нее». Более высокие суммарные значения отражают высокий уровень резильентности. CD-RISC-10 была использована однократно и применялась для сравнения студентов 1 и 2 курсов как независимых выборок.

Второй этап проводился зимой (январь) 2025 года после завершения экзаменационной сессии. Целью было выявить изменения в уровне психологического дистресса и оценить восприятие студентами академической и эмоциональной поддержки со стороны консультанта. На этом этапе студенты повторно проходили DASS-21, а также заполняли:

— Шкалу воспринимаемой поддержки академического консультанта (PASS) (Burt et al., 2013; Svardal et al., 2020) — шкала включает 27 утверждений, отражающих три компонента консультативного взаимодействия: академическая поддержка, эмоциональная поддержка и поддержка автономии. Ответы фиксируются по 5-балльной шкале Лайкерта от «совершенно не согласен» до «полностью согласен». Примеры утверждений: «Мой консультант внимателен к моим вопросам», «Он предлагает варианты выбора при принятии учебных решений», «Поощряет самостоятельность». Более высокие значения указывают на высокую воспринимаемую поддержку. PASS использовалась для сравнения результатов студентов 1 и 2 курсов.

— Анкету обратной связи, специально разработанную для данного исследования, включающую пять утверждений, оцениваемых по шкале Лайкерта, для фиксации субъективной оценки студентами значимости консультативной поддержки.

Статистический анализ

Обработка данных проводилась с использованием программы Microsoft Excel. Результаты представлены в виде среднего значения и стандартного отклонения ($M \pm SD$). Для оценки различий применялся t-критерий Стьюдента: по шкале DASS-21 анализировались парные измерения, полученные у одних и тех же студентов на двух временных этапах, что обусловило применение t-критерия для связанных выборок, шкалы CD-RISC-10 и PASS сравнива-

лись между студентами разных курсов, поэтому для их анализа использовался t-критерий для независимых выборок. Взаимосвязи между переменными анализировались с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Надежность шкал проверялась с помощью коэффициента α Кронбаха, рассчитанного в программе IBM SPSS Statistics. Проверка нормальности распределения выполнялась по критерию Шапиро–Уилка. Распределение данных соответствовало нормальному, что позволило использовать параметрические методы анализа. Статистически значимыми считались различия при уровне $p < 0,05$.

Результаты

В таблице представлены сравнительные данные по шкалам DASS-21, PASS и CD-RISC-10, собранные у студентов 1 и 2 курса на двух этапах исследования — осеннем (I этап, 2024 г.) и зимнем (II этап, 2025 г.). По шкале DASS-21 анализ проводился в связанных выборках, поскольку сравнивались показатели одного и того же контингента студентов на двух временных этапах, что позволило оценить динамику эмоционального состояния после консультативной поддержки. По шкалам CD-RISC-10 и PASS сравнивались независимые выборки студентов 1 и 2 курсов, что соответствовало цели выявления различий в уровне жизнестойкости и восприятии консультативной поддержки.

Средние значения по шкале DASS-21 статистически значимо снизились с $38,69 \pm 7,77$ на первом этапе до $32,37 \pm 6,56$ на втором этапе, что отражает уменьшение уровней депрессии, тревожности и стресса у студентов ($t = 5,168$, $p < 0,001$). Таким образом, показатели DASS-21 отражали **динамику эмоционального состояния студентов и позволяли оценить изменения их психологического благополучия**. Показатели надежности шкалы DASS-21, рассчитанные с использованием α Кронбаха, составили 0,81 на I этапе и 0,91 на II этапе (α Кронбаха — коэффициент внутренней согласованности шкалы), что указывает на рост надежности измерений при повторном тестировании.

По шкале CD-RISC-10 средний балл у студентов 1 курса составил $22,71 \pm 5,66$, у студентов 2 курса — $21,54 \pm 4,52$ ($t = 2,921$, $p < 0,005$, $\alpha = 0,81$). Этот показатель отражает уровень жизнестойкости как индивидуально-психологического ресурса, связанного со способностью эффективно справляться со стрессовыми образовательными нагрузками.

По шкале PASS средние значения составили $34,36 \pm 6,07$ у студентов 1 курса и $31,43 \pm 5,91$ у студентов 2 курса ($t = 1,945$, $p < 0,05$, $\alpha = 0,93$). Шкала PASS оценивает то, как студенты воспринимают академическую,

эмоциональную и автономную поддержку со стороны консультанта, что позволяет исследовать ключевые психологические компоненты консультативного взаимодействия.

Анализ корреляций показал: отрицательную корреляцию между поддержкой академического консультанта (PASS) и уровнем психологического дистресса (DASS-21, II этап), $r = -0,181$, $p < 0,05$ (рис. 1); отрицательную корреляцию между жизнестойкостью (CD-RISC-10, I этап) и психологическим дистрессом (DASS-21, II этап), $r = -0,274$, $p < 0,05$ (рис. 2).

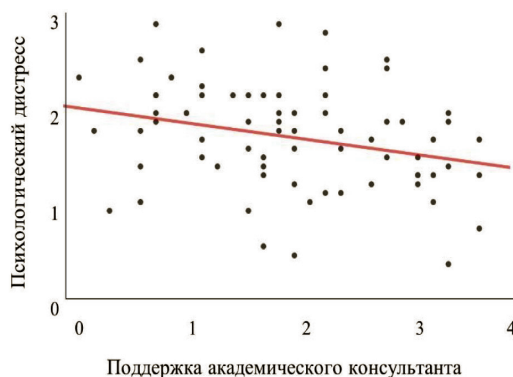
Таблица / Table

**Психологический дистресс, поддержка академического консультанта
и жизнестойкость студентов**
Psychological distress, academic advisor support, and students' resilience

Опросник / Questionnaire	Этап исследования / Study stage	M ± SD	t	p	α Кронбаха / Cronbach's α
DASS-21	I этап / Stage I	38,69 ± 7,77	5,168	< 0,001	0,81
	II этап / Stage II	32,37 ± 6,56			0,91
CD-RISC-10	1 курс / Year 1	22,71 ± 5,66	2,921	< 0,005	0,81
	2 курс / Year 2	21,54 ± 4,52			
PASS	1 курс / Year 1	34,36 ± 6,07	1,945	< 0,05	0,93
	2 курс / Year 2	31,43 ± 5,91			

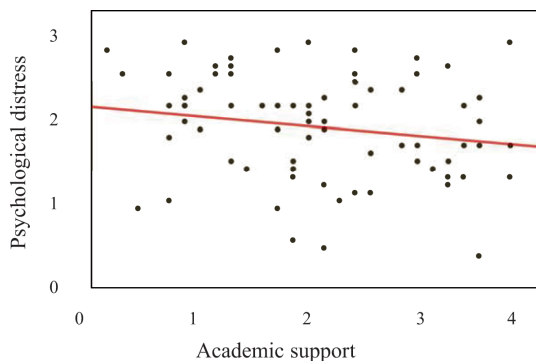
Примечание: * t-test: различия по DASS-21 рассчитаны между I и II этапами; различия по CD-RISC-10 и PASS — между студентами 1 и 2 курса.

Note: * t-test: differences in DASS-21 scores were calculated between Stages I and II; differences in CD-RISC-10 and PASS scores were calculated between first- and second-year students.



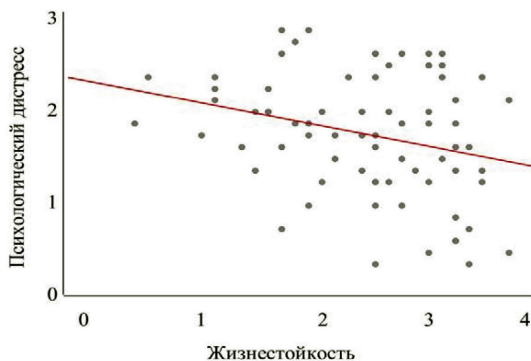
* Отрицательная корреляция: $r = -0,181$, $p < 0,05$.

Рис. 1. Корреляция между поддержкой академического консультанта (PASS) и уровнем психологического дистресса студентов (DASS-21, II этап)



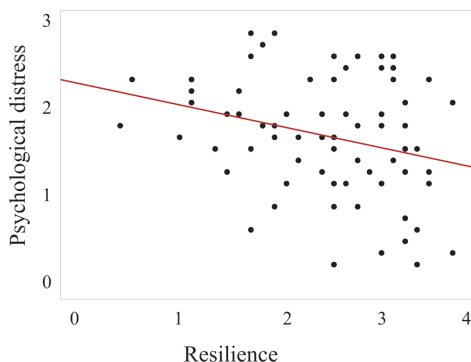
* Negative correlation: $r = -0,181$, $p < 0,05$.

Fig. 1. Correlation between academic advisor support (PASS) and students' psychological distress level (DASS-21, Stage II)



Отрицательная корреляция: $r = -0,274$, $p < 0,05$.

Рис. 2. Корреляция между жизнестойкостью (CD-RISC-10) и уровнем психологического дистресса (DASS-21, II этап)



* Negative correlation: $r = -0,274$, $p < 0,05$.

Fig. 2. Correlation between resilience (CD-RISC-10) and psychological distress level (DASS-21, Stage II)

Согласно результатам анкеты обратной связи (рис. 3), 53 из 73 студентов (72,6%) отметили, что академическое консультирование **оказало положительное влияние на их психологическое состояние и учебный процесс**, 68 студентов (93,1%) сообщили, что консультанты помогали им справляться с академическими и личными трудностями, 47 студентов (64,4%) указали, что консультирование способствует их личностному росту, а не только академической поддержке. Кроме того, 56 студентов (76,7%) отметили, что консультанты способствуют улучшению групповой работы, а 46 студентов (63,0%) указали на влияние академических консультантов на их профессиональное самоопределение.

Обсуждение

В настоящем исследовании выявлены взаимосвязи между психологическим со-

стоянием студентов и воспринимаемой поддержкой академического консультанта. Анализировались эмоционально-поведенческие характеристики включенности студентов в образовательный процесс, отраженные в уровнях тревожности, стресса и субъективного ощущения получаемой поддержки. Психологическое благополучие оценивалось через показатели дистресса (DASS-21) и жизнестойкости (CD-RISC-10), а под «психологическими аспектами консультирования» понималось восприятие студентами академической, эмоциональной и автономной поддержки со стороны консультанта (PASS). Опубликованные в профессиональной периодике данные свидетельствуют о том, что высокий уровень стресса у студентов отрицательно связан с учебной вовлеченностью и может увеличивать риск снижения академической результативности (Огарева и др.,



Рис. 3. Студенческая оценка значимости академического консультирования

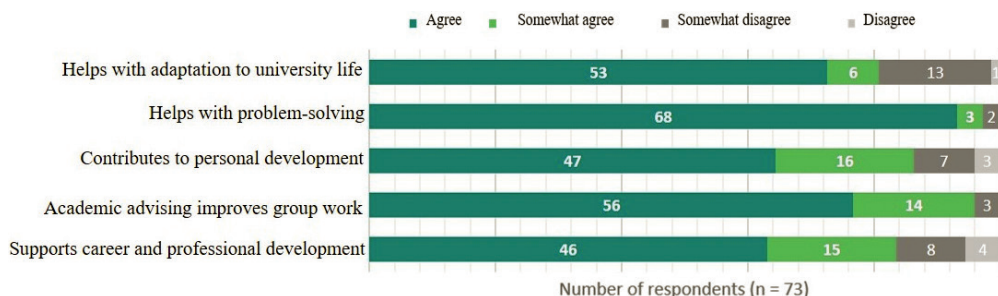


Fig. 3. Students' assessment of the importance of academic advising

2020; Connor, Davidson, 2003). Они согласуются с исследованиями, подчеркивающими значение жизнестойкости как защитного фактора при психологическом дистрессе. В нашем исследовании использование стандартизированных шкал позволило анализировать ключевые компоненты эмоционального состояния и субъективной воспринимаемой поддержки.

Несмотря на ограниченность количественного подхода, использование опросников позволило охватить широкую выборку студентов. Однако отсутствие контрольной группы ограничивает точность интерпретации и не позволяет исключить влияние внешних факторов. Поэтому интерпретация динамики носит корреляционный, а не причинно-следственный характер. В дальнейшем рекомендуется включать контрольные выборки для более точной оценки эффекта консультативного воздействия (Виноградов, Шатунова, 2023; Ульянина, Никифорова, 2024).

Продольный дизайн позволил отследить динамику изменений: по итогам семестра наблюдалось снижение уровней тревожности и стресса (по шкале DASS-21), а также выявлены различия между студентами 1 и 2 курсов по показателям жизнестойкости и воспринимаемой поддержки консультанта. При этом средние значения показателей оказались выше у студентов 1 курса, что может указывать на большую восприимчивость к поддержке и значимость наставничества на ранних этапах обучения. Шкала CD-RISC-10 использовалась для оценки жизнестойкости студентов, которая рассматривалась как относительно устойчивая личностная характеристика.

Академическое консультирование показало эффективность в поддержке студентов: выявлена отрицательная корреляция между воспринимаемой поддержкой со стороны консультанта (PASS) и уровнем психологического дистресса (DASS-21, II этап). Кроме того, обнаружена отрицательная корреляция между жизнестойкостью (CD-RISC-10) и дистрессом (DASS-21, II этап), что указывает на защитную роль резильентности (Awais et al., 2023; Gray et al., 2024). При этом следу-

ет учитывать, что данные зависимости отражают именно взаимосвязи, а не влияние консультанта как формирующей процедуры; консультирование в данном исследовании рассматривается как элемент естественного педагогического процесса, а не как экспериментальное вмешательство.

Таким образом, внимание в данной работе уделено восприятию психологической и академической поддержки консультанта, которая способствует снижению тревожности и стрессовых проявлений, формирует более комфортную и безопасную образовательную среду, в которой студенты чувствуют себя услышанными и мотивированными (Шамионов, Шапов, 2025; Rotenstein et al., 2016; Yazzie-Mintz et al., 2021). Полученные результаты акцентируют роль академического консультирования как значимого ресурса формирования и укрепления психологической устойчивости студентов.

Заключение

Полученные результаты показывают значимую взаимосвязь между академическим консультированием, уровнем психологического дистресса и жизнестойкостью студентов. Академическое консультирование представляет собой важный компонент системы психолого-педагогической поддержки, способствующий снижению эмоционального напряжения и укреплению психологической устойчивости студентов, особенно в образовательных программах медицинского профиля. Перспективы дальнейших исследований включают: анализ индивидуальных различий в восприятии консультативной поддержки, разработку и апробацию модели академического наставничества, направленной на развитие устойчивости, применение качественных методов для более глубокого понимания студенческого опыта, а также создание и оценку эффективности программ поддержки студентов.

Индивидуализированное академическое консультирование следует рассматривать как ресурс, способствующий психологическому благополучию и укреплению личностных ресурсов студентов.

Список источников / References

- Баубекова, Г.Д., Иргебаева, Н.М., Мусина, Ж.А. (2019). Инновационные педагогические технологии в профессиональной подготовке студентов. *Научный потенциал*, 4(27), 24. eLIBRARY ID: 41813314. Baubekova, G.D., Irgebaeva, N.M., Musina, Zh.A. (2019). Innovative pedagogical technologies in the professional training of students. *Scientific Potential*, 4(27), 24. eLIBRARY ID: 41813314. (In Russ.).
- Виноградов, В.Л., Шатунова, О.В. (2023). Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 85–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507> Vinogradov, V.L., Shatunova, O.V. (2023). Polyvariance of factors of personal resilience and its influence on academic success of schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 28(5), 85–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507> (In Russ.).
- Гиндес, Е.Г., Троян, И.А., Кравченко, Л.А. (2023). Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития. *Высшее образование в России*, 32(8–9), 110–129. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129> Gindes, E.G., Troyan, I.A., Kravchenko, L.A. (2023). Mentoring in higher education: concept, model and development prospects. *Higher Education in Russia*, 32(8–9), 110–129. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129> (In Russ.).
- Глузман, Н.А., Супрун, А.А. (2023). Эдвайзинг как современная технология академического наставничества в образовательной деятельности высшей школы. Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. eLIBRARY ID: 54098072. Gluzman, N.A., Suprun, A.A. (2023). Advising as a modern technology of academic mentoring in the educational activities of higher education. Strategy and tactics of training a modern teacher in the context of the dialogue space of education. eLIBRARY ID: 54098072 (In Russ.).
- Гоман, А.О., Неробелова, М.О., Литвинова, Н.А., Гаврилюк, Е.С. (2024). Наставничество как форма поддержки индивидуальных образовательных траекторий: сравнительный анализ. *Вестник академии*, 2, 39–52. <https://doi.org/10.51409/v.a.2024.06.01.004> Goman, A.O., Nerobelova, M.O., Litvinova, N.A., Gavrilyuk, E.S. (2024). Mentoring as a form of support for individual educational trajectories: a comparative analysis. *Academy Herald*, 2, 39–52. <https://doi.org/10.51409/v.a.2024.06.01.004> (In Russ.).
- Журавлева, Н.Н., Талышинская, И.А. (2022). Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования. *Вестник педагогических инноваций*, 2. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.02> Zhuravleva, N.N., Talyshinskaya, I.A. (2022). Journal of Pedagogical Innovations, 2. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.02> (In Russ.).
- Мершеннова, Г.Ж., Мирзаева, Б.Н., Мырзашова, Н.Б. (2018). Роль наставничества в системе медицинского образования. *Медицина и экология*, 1, 145–148. <https://medecol.qmu.kz/jour/article/view/27/26> Mershenova, G.Zh., Mirzaeva, B.N., Myrzhashova, N.B. (2018). The role of mentoring in the system of medical education. *Medicine and Ecology*, 1, 145–148. <https://medecol.qmu.kz/jour/article/view/27/26> (In Russ.).
- Огарева, Е.И., Лик, Н.В., Осипов, П.Д. (2020). Профессиональная идентичность и учебная успешность студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе. *Гуманизация образования*, 3, 103–114. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10103> Ogareva, E.I., Lik, N.V., Osipov, P.D. (2020). Professional identity and academic success of psychology students at the initial stage of studying at the university. *Humanization of Education*, 3, 103–114. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10103> (In Russ.).
- Сатова, А.К., Рымжанова, Г.Ш. (2020). Особенности эмоционального стресса у студентов в образовательном процессе. *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология»*, 4. <https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.14> Satova, A.K., Rymzhanova, G.Sh. (2020). Features of emotional stress in students in the educational process. *Bulletin of KazNPU named after Abay. Series "Psychology"*, 4. <https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.14> (In Russ.).
- Соколова, Е.И. (2013). Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*, 4. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.2171> Sokolova, E.I. (2013). Analysis of the terminological series "coach," "mentor," "tutor," "facilitator," "advisor" in the context of continuing education. *Continuing Education: 21st Century*, 4. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.2171> (In Russ.).

11. Ульянина, О.А., Никифорова, Е.А. (2024). Проблемы социально-психологической адаптации студентов в условиях современных вызовов. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория*, 4(20), 136–149. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-4-136-149>
- Ulianina, O.A., Nikiforova, E.A. (2024). Problems of socio-psychological adaptation of students in the context of modern challenges. *Innovative scientific modern academic research trajectory*, 4(20), 136–149. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-4-136-149> (In Russ.).
12. Шамионов, Р.М., Шаров, А.А. (2025). Роль адаптационной готовности и субъективной оценки ситуации в образовательной среде вуза в академической адаптации студентов. *Психологическая наука и образование*, 30(1). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300109>
- Shamionov, R.M., Sharov, A.A. (2025). The role of adaptive readiness and subjective assessment of the situation in the educational environment of the university in the academic adaptation of students. *Psychological Science and Education*, 30(1). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300109> (In Russ.).
13. Awais, A., Fu, N., Jones, S. & others. (2023). Developing students' resilience during the crisis: A moderated model linking college support, study demands, student resilience, and students' change-oriented behaviours. *Higher Education Quarterly*, 78(3), 565–585. <https://doi.org/10.1111/hequ.12468>
14. Bassam, Y.I.B. (2015). Academic advising problems at Al-Quds University as perceived by students, and its relationship with student's academic performance. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 97–104. <https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n1p97>
15. Burt, T.D., Young-Jones, A.D., Yadon, C.A., Carr, M.T. (2013). The advisor and instructor as a dynamic duo: Academic motivation and basic psychological needs. *NACADA Journal*, 33(2), 44–54. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-006>
16. Connor, K.M., Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
17. Gray, A.R., Bumgardner, S., Hall, A., Young-Jones, A.D., Yadon, C.A. (2024). Resilience in Post-Secondary Students: The Role of Academic Advisor Support. *NACADA Journal*, 44(1), 55–65. <https://doi.org/10.12930/NACADA-23-05>
18. Krasilov, D.A., Repesciuc, X.Yu. (2025). The correlation between self-image and the image of a mentor among students in the context of professional self-determination. *Psychological Science and Education*, 30(1), 36–55. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300103>
19. Nurhaeni. (2022). Academic advising session: The perspective of students and advisors. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 9(1), 1–10. <http://ejurnal.ikipgribojonegoro.ac.id/index.php/JPE>.
20. Rotenstein, L.S., Ramos, M.A., Torre, M., Segal, J.B., Peluso, M.J., Guille, C., Sen, S., Mata, D.A. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 316(21), 2214–2236. <https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324>
21. Svartdal, F., Dahl, T.I., Gamst-K, T., Koppenborg, M., Klingsieck, K.B. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11, 540910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
22. Szabo, M., Lovibond, P.F. (2022). Development and Psychometric Properties of the DASS-Youth (DASS-Y): An Extension of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) to Adolescents and Children. *Front Psychol*. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.766890>
23. Xiaofan, Y., Xiaojie, W., Chen, X., Yuanyuan, X., Peng, L., Li, P., Min, L. (2023). Psychometric properties of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) in male military personnel with and without PTSD. *Journal of Affective Disorders Reports*, 14. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100386>
24. Yazzie-Mintz, A.J., McClain, J., Benson, T., Dyar, M., Heim, D.J. (2021). Senioritis: College student perceptions on causes, outcomes, and support. *NACADA Journal*, 41(1), 64–79. <https://doi.org/10.12930/NACADA-19-20>
25. Zaher, A. (2024). Academic advising: Improving current practices. *Enhancing Teaching and Learning in Higher Education*, 1, 41–51. <https://doi.org/10.62512/etlthe.8>
26. Zartashia, K.J., Zhuo, C., Muhammad, R. (2024). Assessing stress and language challenges. *Acta Psychologica*, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.104356>
27. Yupanqui-Lorenzo, D.E., Olivera-Carhuaz, E.S., Pulido-Capurro, V. (2025). An invariant explanatory model of procrastination self-regulation based on self-efficacy and positive affect: Examining gender and educational status. *Psychological Science and Education*, 30(1), 56–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300104>

Информация об авторах

Шарапат Абдиганиевна Киманова, магистр, преподаватель кафедры физики и химии, КазАТУ им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3194-1295>, e-mail: sharapat.828486@gmail.com

Кымбат Куанышевна Бекмуратова, старший преподаватель кафедры фармацевтических дисциплин, НАО «Медицинский университет Астана»; магистрант Университета «Туран-Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0003-2537>, e-mail: bekmuratova.k@amu.kz

Жанаргуль Шакей, магистрант кафедры «Основы медицины», НАО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8366-0253>, e-mail: zanargulsakej6@gmail.com

Гульнур Нурлановна Досжанова, главный научный сотрудник НИИ профилактической медицины им. академика Е.Д. Даленова, НАО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-6261>, e-mail: doszhanova.g@amu.kz

Гаухар Сериковна Куанышбаева, PhD, заведующая кафедрой «Основы медицины», НАО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7720-0666>, e-mail: gaukhar.kuanysbbaeva@gmail.com

Раушан Кужатовна Байгенжеева, магистр здравоохранения, старший преподаватель кафедры инфекционных болезней и клинической эпидемиологии, НАО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1609-8632>, e-mail: rash-rk@mail.ru

Назиля Мукатаевна Иргебаева, кандидат педагогических наук, доцент, Университет «Туран-Астана», Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6502-6856>, e-mail: n.irgebaeva@tau-edu.kz

Information about the authors

Sharapat A. Kimanova, Master's Degree, Senior Lecturer, Department of Physics and Chemistry, S. Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3194-1295>, e-mail: sharapat.828486@gmail.com

Kymbat K. Bekmuratova, Senior Lecturer, Department of Pharmaceutical Disciplines, NJSC "Astana Medical University"; Master's Student, Turan-Astana University, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0003-2537>, e-mail: bekmuratova.k@amu.kz

Zhanargul Shakey, Master's Student, Department of Fundamentals of Medicine, NJSC "Astana Medical University", Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8366-0253>, e-mail: zanargulsakej6@gmail.com

Gulnur N. Doszhanova, Chief Researcher, Research Institute of Preventive Medicine named after Academician E.D. Dalenov, NJSC "Astana Medical University", Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-6261>, e-mail: doszhanova.g@amu.kz

Gaukhar S. Kuanysbbaeva, PhD, Head of the Department of Fundamentals of Medicine, NJSC "Astana Medical University", Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7720-0666>, e-mail: gaukhar.kuanysbbaeva@gmail.com

Raushan K. Baigenzheeva, Master of Public Health, Senior Lecturer, Department of Infectious Diseases and Clinical Epidemiology, NJSC "Astana Medical University", Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1609-8632>, e-mail: rash-rk@mail.ru

Nazilya M. Irgebayeva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Turan-Astana University, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6502-6856>, e-mail: n.irgebaeva@tau-edu.kz

Вклад авторов

Киманова Ш.А., Бекмуратова К.К. — концептуализация, подготовка аннотации, написание и оформление рукописи, планирование исследования, научное руководство.

Шакей Ж., Досжанова Г.Н. — статистический и математический анализ данных.

Куанышбаева Г.С., Байгенжеева Р.К., Иргебаева Н.М. — проведение исследования, сбор и анализ данных, визуализация результатов.

Все авторы принимали участие в обсуждении результатов и одобрили окончательную версию рукописи.

Contribution of the authors

Kimanova Sh.A., Bekmuratova K.K. — conceptualization, preparation of the abstract, writing and formatting of the manuscript, study planning, and scientific supervision.

Shakei Zh., Doszhanova G.N. — statistical and mathematical analysis of the data.

Kuanyshbayeva G.S., Baigenzheeva R.K., Irgebayeva N.M. — organization and conduct of the study, data collection and analysis, and visualization of the results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Участие было добровольным, анонимным и конфиденциальным, с получением информированного согласия от всех участников.

Ethics statement

Participation was voluntary, anonymous, and confidential, and informed consent was obtained from all participants.

Поступила в редакцию 26.05.2025

Received 2025.05.26

Поступила после рецензирования 18.12.2025

Revised 2025.12.18

Принята к публикации 19.08.2026

Accepted 2026.08.19

Опубликована 30.08.2026

Published 2026.08.30