

**Welzijn bij Studenten: de Relatie tussen Belongingness, Stress en Positieve Emoties en  
de Rol van Zelf-effectiviteit**

Benthe G.B Laros

Studentnummer: S5603471

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelor Thesis

Supervisor: Dr. Līga Kļaviņa

Tweede beoordelaar: Dr. Else Havik

In samenwerking met: Emily von Gregory, Guillaume A.H.A Noordover, Nele S. Maassen,

Ricardo R. Boelens, Yaritza R. Alaya.

12 februari 2026

*Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.*

### **Verklaring AI-gebruik**

“Er is geen door AI gegenereerde inhoud als mijn eigen werk gepresenteerd.”

**Wellbeing in Students: Understanding the Relation between Belongingness, Stress and  
Positive Emotions and the Role of Self-efficacy**

### **Abstract**

The mental well-being of students is a growing concern in society, especially during the first year of study, as this is often a stressful transition period. Improved mental well-being can lead to more positive emotions and less stress. Both social factors, such as belongingness (the feeling of belonging to a social group), and individual factors such as self-efficacy, can influence mental well-being. Understanding the role of these factors in mental well-being is crucial for improving it. In this study, mental well-being was measured using stress and positive emotions. The role of belongingness on mental well-being was examined. Furthermore, the potential moderating role of self-efficacy on this relationship was investigated. This online questionnaire study was conducted among psychology students ( $n = 477$ ) at the University of Groningen. Both belongingness and self-efficacy had a negative relationship with stress, and a positive relationship with positive emotions. The moderating effect of self-efficacy on both the relationship of belongingness to stress and positive emotions was not significant. In conclusion, both belongingness and self-efficacy appear to positively influence students' well-being. This is an important finding that could lead to better support for students in a vulnerable phase of life.

*Keywords:* belongingness, stress, positive emotions, students, well-being

## Samenvatting

Mentaal welzijn van studenten is een toenemende zorg in de maatschappij, zeker in het eerste studiejaar aangezien dit vaak een stressvolle transitie periode is. Een beter mentaal welzijn kan leiden tot meer positieve emoties en minder stress. Zowel sociale factoren, zoals *belongingness* (het gevoel bij een sociale groep te behoren) als individuele factoren zoals zelf-effectiviteit, kunnen mentaal welzijn beïnvloeden. Het is belangrijk om te weten welke rol deze factoren spelen in het mentaal welzijn, om dit te kunnen verbeteren. In dit onderzoek werd mentaal welzijn gemeten aan de hand van stress en positieve emoties. De rol van *belongingness* op mentaal welzijn is bestudeerd. Daarnaast is een eventueel modererende rol van zelf-effectiviteit op deze relatie onderzocht. Dit online vragenlijst onderzoek is uitgevoerd bij psychologie studenten ( $n = 477$ ) van de Rijksuniversiteit Groningen. Zowel *belongingness* als zelf-effectiviteit hadden een negatieve relatie met stress, en een positieve relatie met positieve emoties. Het modererende effect van zelf-effectiviteit op zowel de relatie van *belongingness* op stress als op positieve emoties was niet significant. Concluderend lijken zowel *belongingness* als zelf-effectiviteit het welzijn van studenten positief te beïnvloeden. Dit is een belangrijke bevinding die kan leiden tot een betere ondersteuning van studenten in een kwetsbare levensfase.

*Trefwoorden:* belongingness, stress, positieve emoties, studenten, welzijn

## **Welzijn bij Studenten: de Relatie tussen *Belongingness*, Stress en Positieve Emoties en de Rol van Zelf-effectiviteit**

Het universiteitsleven is voor veel studenten een complexe tijd. Het is een tijd van nieuwe ervaringen, gezelligheid, vriendschappen, maar ook stress (Ofstedal et al., 2023). De invloed van al deze ervaringen op het welzijn van studenten verschilt van persoon tot persoon. Deze invloed is afhankelijk van zowel de sociale omgeving als van individuele factoren, zoals bijvoorbeeld zelf-effectiviteit: de mate van vertrouwen in het eigen kunnen van de student (Bandura, 1977). In de sociale omgeving is het vooral de mate waarin studenten het gevoel hebben dat zij bij een sociale groep horen, oftewel *belongingness*, in dit geval *belongingness* in de universiteitsomgeving, die van grote invloed is op het welzijn van de student (e.g. Strayhorn, 2018; Mahamid et al., 2025; Andreasis & Marshall, 2025). Een verhoogd gevoel van *belongingness* zorgt over het algemeen voor een hoger mentaal welzijn (Mahamid et al., 2025). Dit zou zich bij studenten bijvoorbeeld kunnen uiten door het ervaren van meer positieve emoties, maar ook door het ervaren van minder stress. Er zijn mogelijk factoren die deze relatie tussen *belongingness* en welzijn kunnen beïnvloeden. Zo zouden individuele factoren zoals de zelf-effectiviteit van de student deze relatie mogelijk kunnen versterken; als het vertrouwen in zichzelf, specifiek zijn/haar eigen kunnen, hoger is, zou de student bijvoorbeeld makkelijker openstaan om nieuwe relaties aan te gaan en dus een hogere mate van *belongingness* ervaren.

De universiteit heeft een grote verantwoordelijkheid in het bevorderen van het mentaal welzijn van de studenten. Dit zou mogelijk gedaan kunnen worden door de positieve relatie tussen *belongingness* en welzijn te stimuleren. Zo kan de universiteit bijvoorbeeld helpen de mate van *belongingness* te verhogen door het aanmoedigen van onderling contact tussen studenten. Het is hierbij wel belangrijk dat medewerkers van de universiteit weten hoe ze dit het best kunnen aanpakken, om zo de studenten optimaal te kunnen ondersteunen. Dit

onderzoek probeert de relatie tussen *belongingness*, positieve emoties, academische zelf-effectiviteit en stress beter in kaart te brengen.

Vooraf het eerste jaar op de universiteit is voor veel studenten een stressvolle periode. Er vinden in deze periode veel veranderingen plaats in zowel het privéleven van de studenten als het academische leven (John-Henderson et al., 2018). Denk hierbij aan zaken als voor het eerst op kamers gaan, een hoger studietempo waardoor oude studietechnieken niet meer goed werken, het verliezen van vertrouwde vriendschappen en het aangaan van nieuwe contacten. Door deze veranderingen en sociale en academische verwachtingen, zijn eerstejaars universiteitsstudenten een kwetsbare groep voor het ontwikkelen en/of hebben van psychische problemen, zoals angststoornissen en depressie (Eisenberg et al. 2007). Hiernaast zorgen deze veranderingen ook voor veel stress bij de studenten. Langdurige blootstelling aan stress kan ervoor zorgen dat het lichaam uitgeput raakt en dit kan vervolgens aanleiding geven tot zowel fysieke en mentale problemen (Stratakis & Chrousos, 1995; Nilani et al., 2016). Zo kan stress leiden tot vermoeidheid wat de academische prestaties kan verminderen door bijvoorbeeld een verlaagde concentratie en motivatie (Rudnik et al., 2025).

Naast de fysieke gevolgen van stress heeft stress ook een grote negatieve invloed op het mentale welzijn van studenten (Barbayannis et al., 2022). Zo kan stress leiden tot negatieve gevoelens zoals angst, boosheid of verdriet (Folkman & Lazarus, 1984). Deze negatieve gevoelens kunnen een grote impact hebben op het dagelijks leven van studenten en daardoor leiden tot een verslechterde academische prestatie wat op zijn beurt weer aanleiding geeft tot nog meer negatieve gevoelens (Malloy et al., 2025). Als een student veel moeite heeft om deze negatieve gevoelens en emoties te verwerken en hij/zij hier geen hulp bij krijgt of interventie voor ontvangt, kan het risico op het ontwikkelen van mentale stoornissen groter worden (Cohen et al., 2007).

Het universiteitsleven is naast een stressvolle omgeving, over het algemeen ook een sociale omgeving; er zijn veel sociale netwerken en er worden, zeker in het eerste jaar, vaak veel nieuwe contacten gemaakt. In het eerste jaar van de universiteit kan het vormen van nieuwe contacten echter ook moeilijk of spannend zijn voor studenten. Toch is het vormen van interacties en vriendschappen met medestudenten erg belangrijk, dit helpt de studenten integreren in en aanpassen aan het studentenleven (Pinto et al., 2024). Deze interacties en vriendschappen geven de student energie, bijvoorbeeld door het ervaren van meer blijdschap, en dit zorgt voor een gevoel van saamhorigheid tussen de studenten (Collins, 2004). Een goede relatie of goede interacties met medestudenten, met hierbij horend het gevoel van saamhorigheid, correleert positief met psychologische flexibiliteit en hiermee het aanpassen van de student aan deze nieuwe levensfase (Pittman & Ritchmond, 2008). Het gevoel van bij een groep horen, saamhorigheid of *belongingness* is volgens de *Need to Belong Theory* (NBT; Baumeister & Leary (1995)) een fundamentele menselijke motivatie en basisbehoefte. Deze motivatie zorgt ervoor dat individuen in ieder geval een aantal significante, positieve, stabiele interpersoonlijke relaties willen vormen (Baumeister & Leary, 1995). Dus het vormen van sociale relaties op de universiteit kan zorgen voor een gevoel van *belongingness*.

Het gevoel van *belongingness* bij studenten kan de academische prestaties en ook het mentale welzijn van de studenten verhogen (Strayhorn, 2018). *Belongingness* heeft ook een positief effect op fysieke gezondheid en een verhoogde kwaliteit van leven (Hirsch et al., 2019). Het ontbreken van dit gevoel van *belongingness*, en dus het gevoel van eenzaamheid of zelfs uitsluiting, kan daarentegen zorgen voor een negatieve impact op mentaal welzijn, academische prestaties en algemene gezondheid (Walton & Cohen, 2011). Het vormen van een groep en hierbij het creëren van een sociale groepsidentiteit en de zelfperceptie van de individu als onderdeel van de groep, heeft een positieve invloed op mentaal welzijn (Andreasis & Marshall, 2025). Er zijn verschillende onderzoeken die het positieve effect van

*belongingness* op bijvoorbeeld emotie regulatie of het welzijn van studenten benadrukken (e.g. Andreasis & Marshall, 2025; Kopelman-Rubin et al., 2020). Het effect van *belongingness* op positieve emoties zoals bijvoorbeeld blijdschap, geluk en hoop, lijkt minder onderzocht te zijn. Dit onderzoek probeert meer inzicht te krijgen in het effect van *belongingness* op positieve emoties. Op basis van de eerdere onderzoeken wat betreft het positieve effect van *belongingness* op emotie regulatie en welzijn (e.g. Andreasis & Marshall, 2025; Kopelman-Rubin et al., 2020) wordt de aanname gemaakt dat een groter gevoel van *belongingness* is gerelateerd aan positievere emoties en een hoger mentaal welzijn.

Het vormen van een positieve groepsidentiteit en *belongingness* kan de oplossing, of een deel van de oplossing, zijn voor verschillende problemen in de mentale gezondheid van studenten (Haslam et al. 2018). Deze groepsidentiteit biedt een vorm van sociale support, die op zijn beurt het individu helpt om te gaan met stressvolle situaties (Haslam & Reicher, 2006). Zoals eerder benoemd is het universiteitsleven, zeker het eerste jaar, een zeer stressvolle tijd voor studenten. Het verhogen van het gevoel van *belongingness* bij universiteitsstudenten, door bijvoorbeeld het vormen van meerdere interpersoonlijke relaties, zou kunnen bijdragen aan het verminderen van de stress die studenten ervaren (Huber, 2021). Dit idee stamt van de *stress buffering hypothesis of social support*, hierbij zou de sociale omgeving van een persoon als een “buffer” tegen de negatieve invloeden van stress op de student kunnen dienen (Cohen & Wills, 1985). Deze buffer is op verschillende manieren te verklaren. Zo zou sociale support ervoor kunnen zorgen dat de relatie tussen de stressor en stressreactie verandert, sociale support zou de student bijvoorbeeld helpen de stressor anders te gaan beoordelen, waardoor de stressreactie vermindert of zelfs wordt voorkomen, denk hierbij bijvoorbeeld aan het samen relativeren van een teleurstellend cijfer. Daarnaast zou sociale support kunnen helpen door de relatie tussen de ervaring van stress en de gevolgen hiervan te voorkomen (Cohen & Wills, 1985). Dit kan bijvoorbeeld door het geven van een

mogelijke oplossing voor het stress veroorzakende probleem, bijvoorbeeld door te helpen met het maken van een studieplanning, daarnaast kan een luisterend oor ook al voor steun en opluchting zorgen.

Naast *belongingness* zijn ook individuele factoren van de studenten belangrijk in de omgang met stressvolle situaties, denk hierbij aan zelf-effectiviteit. Zelf-effectiviteit, zoals gedefinieerd door Bandura (1977), is de persoonlijke overtuiging van iemands eigen kwaliteiten en mogelijkheden om succes te behalen in bepaalde situaties. In het geval van academische zelf-effectiviteit, gaat dit over het vertrouwen en/of de overtuiging van een individu in zichzelf en zijn/haar eigen kwaliteiten voor het behalen van academisch succes. Zelf-effectiviteit kan er voor zorgen dat de positieve emoties die de student ervaren versterkt worden (Zhao & Ma, 2025). Daarnaast lijkt zelf-effectiviteit ook een rol te spelen in de stressreacties van het individu (Bandura, 1977). Hogere zelf-effectiviteit zorgt voor een toegenomen weerstand in stressvolle situaties, waardoor individuen met een hogere zelf-effectiviteit beter om kunnen gaan met deze stressvolle situaties (Benight en Bandura, 2004). Deze weerstand, ook wel *resilience* genoemd, wordt opgebouwd door positieve emoties te gebruiken om stressvolle situaties te verwerken (Cheng et al., 2025). Academische zelf-effectiviteit zou kunnen zorgen voor een buffer tegen emotionele stress in de academische omgeving, dit kan ervoor zorgen dat het individu de moeilijkheden en uitdagingen van het academische leven beter kan verwerken (Campeau et al., 2025).

Gezien de grote invloed van stress op zowel fysiek al mentaal welzijn, met alle gevolgen van dien is het belangrijk om te kijken welke mogelijkheden er zijn om de stress te verminderen. Aangezien *belongingness* een positief effect lijkt te hebben op mentaal welzijn, de kwaliteit van leven en daarnaast ook stress lijkt te verlagen en positieve emoties mogelijk kan verhogen, is dit een belangrijke factor om verder te onderzoeken. Verder is het van belang om te onderzoeken welke factoren deze relatie tussen *belongingness*, stress en positieve

emoties eventueel beïnvloeden. Ten slotte is het van belang om de eventuele rol van academische zelf-effectiviteit op de relatie tussen *belongingness* en stress en positieve emoties te bestuderen. Academische zelf-effectiviteit is mogelijk een modererende factor in het versterken van deze relatie tussen de mate van *belongingness* en stress en positieve emoties. Met andere woorden, er wordt gekeken of een student die zich thuis voelt in het universiteitsleven minder stress heeft en meer positieve emoties ervaart. Daarnaast wordt er gekeken of, zodra diezelfde student daarnaast ook een groter vertrouwen heeft in zijn/haar eigen academische vermogens hij/zij nog minder stress ervaart en nog meer positieve emoties heeft.

Er wordt hierbij de volgende onderzoeksvraag gesteld; “Wat is de relatie tussen *belongingness* en stress en positieve emoties?” Met als vervolgvraag; “Wat is de modererende relatie van academische zelf-effectiviteit op deze relatie?” De volgende hypothesen worden hierbij opgesteld: H1: *belongingness* heeft een negatieve relatie met stress; H2: *belongingness* heeft een positieve relatie met positieve emoties; H3: academische zelf-effectiviteit heeft een negatieve relatie met stress; H4: academische zelf-effectiviteit heeft een positieve relatie met positieve emoties; H5: academische zelf-effectiviteit heeft een positief modererende relatie op de samenhang tussen *belongingness* en stress; H6: academische zelf-effectiviteit heeft een positief modererende relatie op de samenhang tussen *belongingness* en positieve emoties, hoe groter de zelf-effectiviteit hoe sterker het positieve effect van *belongingness* op stress en positieve emoties. Deze hypothesen worden getest doormiddel van een online vragenlijst, die is ingevuld door Nederlandse en internationale (eerstejaars)studenten van de Rijksuniversiteit Groningen.

Dit onderzoek kan een belangrijke bijdrage leveren aan zowel theoretische als praktische onderzoeksvelden. Zo kan dit onderzoek nieuwe inzichten opleveren voor onderzoek naar het gevoel van *belongingness*; *wat is het effect van belongingness op stress en*

mentaal welzijn en kan belongingness de mentale gezondheid van studenten bevorderen. Daarnaast zouden de uitkomsten van dit onderzoek ook studieadviseurs en studentpsychologen goede handvatten kunnen bieden om stress bij eerstejaarsstudenten beter te begrijpen en ze hopelijk ook meer inzicht geven in hoe ze studenten het best kunnen ondersteunen.

## **Methode**

### **Participanten**

Dit onderzoek werd verricht onder psychologiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen, studiejaar 2025-2026. In totaal hebben 510 participanten (80.3% vrouw, 18.6% man gender, leeftijd  $M = 19.98$ ,  $SD = 5.34$ ) de vragenlijst ingevuld, hiervan zijn 33 antwoorden niet gebruikt. Van deze 33 participanten hadden 25 participanten de vragenlijst niet ver genoeg ingevuld om de data te kunnen gebruiken, er was één dubbele inzending die uit de data set is gehaald en tot slot hadden de overige 8 participanten de vragenlijst te snel (rond de drie minuten) en niet volledig ingevuld en hierdoor waren de antwoorden niet als niet valide gerekend. Van de overige 477 participanten waren 410 participanten eerstejaars studenten, 32 participanten waren ouderejaars en 35 participanten hebben niet aangegeven in welk jaar ze studeren. Dit waren zowel studenten van de Nederlandse ( $n = 281$ ) als de internationale ( $n = 162$ ) track, daarnaast waren er een paar participanten van de master of pre-master track ( $n = 3$ ).

Voor het berekenen van de minimale steekproefomvang is er een poweranalyse uitgevoerd (*effect size* van .10,  $\alpha$  van .05, *power* van .80). Hieruit bleek dat er 100 deelnemers nodig waren om een betrouwbare analyse te kunnen verrichten, hier is ruimschoots aan voldaan.

## Procedure

Het onderzoek is uitgevoerd door middel van een online vragenlijst. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek, daarom zijn niet alle *items* van de gehele vragenlijst gebruikt om de onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden. De algemene volgorde van onderwerpen was als volgt; eerst werd gevraagd naar persoonlijke informatie en informatie over de achtergrond waar ze waren opgegroeid, daarna was er een vraag of studenten speciale voorzieningen hadden aangevraagd, vervolgens of de student zich thuis voelt op de universiteit, studie gerelateerde vragen, vragen over de persoonlijke waarden van de student, de psychologische behoeften, gevoelens en inclusie, waardering voor diversiteit, en tot slot welzijn; voor de gedetailleerde lijst van alle gebruikte *items* en *scales*, zie Appendix A. De antwoorden van de vragenlijst zijn opgenomen via Qualtrics versie 3.2.2, een online hulpmiddel voor het verzamelen van gegevens. De vragenlijst is voor de eerstejaarsstudenten uitgezet via SONA (een verplicht onderdeel van een vast eerstejaars vak), voor het invullen van de vragenlijst werden de studenten gecompenseerd met SONA-punten. Voor de ouderejaars participanten is de studie uitgezet door direct via Qualtrics een link te geven, deze studenten ontvingen geen compensatie. De studenten gaven toestemming voor het gebruiken van hun data en waren op elk moment vrij om te stoppen met het invullen van de vragenlijst, of de toestemming voor het gebruiken van persoonlijke data in te trekken. Het invullen van de vragenlijst duurde gemiddeld 56 minuten (mediaan = 17 minuten, SD = 240 minuten). Iedere participant mocht één keer deelnemen aan het onderzoek. De studenten zijn geanonimiseerd door een onderzoeker van het onderzoeksteam, die niet betrokken was bij het onderwijs van de participanten. De vragenlijst is goedgekeurd door de ethische commissie van de Rijksuniversiteit Groningen; *Ethics Committee of Psychology (ECP)*, die deel uitmaakt van de *Ethics Committee of the faculty of Behavioural and Social Sciences (EC-BSS)*.

## Materialen

### ***Voorspellende Variabele: Belongingness***

De hoeveelheid ervaren *belongingness* van studenten is gemeten aan de hand van de *Perceived Group Inclusion Scale (PGIS)* (Jansen et al., 2014), uit deze vragenlijst zijn voor dit onderzoek alleen de drie vragen die betrekking hebben op *belongingness* gebruikt. De originele volledige schaal had een betrouwbaarheidswaarde  $\alpha = .96$ , dit is betrouwbaar. In dit onderzoek was deze waarde  $\alpha = .91$ , ook dit is betrouwbaar. Deze vragenlijst is opgedeeld in drie delen; een deel dat betrekking heeft op de studiegemeenschap, een deel dat betrekking heeft op de *belongingness* aan de hand van de student mentor en het laatste deel dat betrekking heeft op de docent mentor. In dit onderzoek is alleen gebruik gemaakt van het eerste deel dat betrekking heeft op de studiegemeenschap.

Bij de vragen over de studiegemeenschap werden vragen gesteld als “Mijn *learning community* geeft mij het gevoel deel uit te maken van de groep”. De participanten beantwoordden de vragen aan de hand van een zeven-punten Likertschaal (1 = helemaal oneens, 7 = helemaal eens).

### ***Voorspelde Variabelen: Stress en Emoties***

De hoeveelheid ervaren stress van de studenten is gemeten aan de hand van de *Perceived Stress Scale* (Cohen & Williamson, 1988),  $\alpha = .78$ , een betrouwbare waarde. In dit onderzoek was de betrouwbaarheid  $\alpha = .84$ , ook dit is een betrouwbare waarde. *De Perceived Stress Scale* is een 10-item vragenlijst, waarvan in dit onderzoek gebruik is gemaakt van 5-items die het meest van toepassing zijn voor studenten op de universiteit. De participanten beantwoordden de vragen aan de hand van een vijf-punten Likertschaal (1 = nooit, 5 = heel vaak). Hierbij werden vragen gesteld als: “Hoe vaak heb je je nerveus en gestrest gevoeld, gedurende de laatste maand?”.

De ervaren emoties van de studenten werden gemeten door middel van de *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ; Pekrun et al., 2011). De samenhang tussen de positieve emoties op deze schaal had een betrouwbaarheidswaarde van  $\alpha = .77$  en de samenhang van de negatieve emoties op deze schaal  $\alpha = .82$ , dit was voor beide een betrouwbare waarde. Gezien deze betrouwbare alpha waarde is er gekozen om de positieve emoties als één concept te meten, in plaats van elke positieve emotie apart, om hiermee de hypothesen te toetsen. De ervaren emoties van de studenten werden geëvalueerd aan de hand van 11 verschillende emoties: blijdschap, hoop, trots, angst, woede, schaamte, hopeloosheid, verveling, zorgen, eenzaamheid en stress. Hierbij moesten de studenten aangeven op een *slider*-schaal van 1-100 (0= helemaal niet, 100 = heel erg) in hoeverre hij/zij deze emoties ervaart met betrekking tot zijn of haar studie.

#### ***Modererende Variabele: Zelf-effectiviteit***

De modererende variabele zelf-effectiviteit is gemeten aan de hand van de *How U Learn survey* (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). In het originele onderzoek is de  $\alpha = .76$ , dit is betrouwbaar. In dit onderzoek deze waarde  $\alpha = .85$ , ook dit is betrouwbaar. Bij deze survey is gebruik gemaakt van 13 items, die te beantwoorden waren aan de hand van een zeven-punten Likertschaal (1 = helemaal oneens, 7 = helemaal mee eens). Voor zelf-effectiviteit waren zowel positief als negatief geformuleerde stellingen opgenomen in de vragenlijst. De positief geformuleerde stellingen, dus het gevoel dat de student de studie goed aankon, werd gemeten door een item als: “Ik denk dat ik het goed zal doen in mijn studie”. Daarnaast werden de negatief geformuleerde stellingen, dus het gevoel dat de student de studie niet aankon, gemeten door bijvoorbeeld: “ik ervaar vaak gevoelens van tekortkoming in mijn studie”. De negatief geformuleerde stellingen zijn omgekeerd gecodeerd zodat er één score te berekenen is voor zelf-effectiviteit. Naast de dertien items uit die vragenlijst is er één

item toegevoegd uit een andere vragenlijst (Pintrich et al., 1993). Deze vraag focust meer op examens; “Ik ben zeker dat ik opdrachten en toetsen dit jaar uitmuntend kan doen”.

### **Statistische Methode**

In dit onderzoek is de relatie tussen de voorspellende factor: *belongingness* en de voorspelde variabelen: stress en positieve emoties onderzocht. Daarnaast is de relatie gemeten tussen zelf-effectiviteit en de voorspelde variabelen: stress en positieve emoties. Ook werd de correlatie tussen de twee voorspelde variabelen (stress en positieve emoties) gemeten. Dit is gedaan met behulp van het statistische programma JASP 0.18.1. Er waren geen aanwijzingen voor de schendingen van de assumpties waaraan voldaan moet worden voor een multiple regressieanalyse (zie Appendix B). Daarom is besloten om met deze data de regressieanalyse uit te voeren. Er zijn vier multiple regressieanalyses uitgevoerd één van *belongingness* op stress, één van *belongingness* op positieve emoties, één van zelf-effectiviteit op stress en één van zelf-effectiviteit op positieve emoties. Ook is er een moderatie analyse uitgevoerd door middel van JASP. Hierbij is er gekeken of, en zo ja hoe sterk de relatie tussen *belongingness* en stress wordt beïnvloed door zelf-effectiviteit. Ook is er gekeken of en hoe sterk de relatie tussen *belongingness* en positieve emoties wordt beïnvloed door zelf-effectiviteit.

### **Resultaten**

De correlaties van alle gebruikte variabelen uit dit onderzoek waren allemaal significant. De correlatie tussen zelf-effectiviteit en stress ( $r = -.533, p < .001$ ) en de correlatie tussen zelf-effectiviteit en positieve emoties ( $r = .525, p < .001$ ) waren beduidend groter dan de correlatie tussen *belongingness* en stress ( $r = -.126, p = .011$ ) en *belongingness* en positieve emoties ( $r = .221, p < .001$ ) (zie Tabel 1).

**Tabel 1**

*Correlaties tussen belongingness, stress, positieve emoties, negatieve emoties en zelf-effectiviteit.*

<i>Pearson's Correlaties</i>					
Variabele	Belongingness	Zelf-effectiviteit	Stress	Positieve emoties	Negatieve emoties
Zelf-effectiviteit	0.160**	—			
Stress	-0.126*	-0.533**	—		
Positieve emoties	0.221**	0.525**	-0.345**	—	
Negatieve emoties	-0.151*	-0.573**	0.721**	-0.391**	—

\*  $p < .05$ . \*\*  $p \leq .001$ .

Uit de eerste regressieanalyse tussen *belongingness* en stress kwam een significante relatie ( $F(1, 403) = 6.515, p = .011, R^2 = .016$ ) (zie Tabel 2). Deze relatie is negatief; zodra de hoeveelheid *belongingness* ( $M = 5.086, SD = 1.161$ ) stijgt zal dit een negatieve relatie hebben met de hoeveelheid stress ( $M = 2.911, SD = 0.782$ ), met andere woorden de hoeveelheid stress zal dalen.

**Tabel 2**

*Regressieanalyse van de Voorspellende Variabele Belongingness op de Voorspelde Variabele Stress.*

Model		<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
M0	(intercept)	2.911	0.039		<.001
M1	(intercept)	3.343	0.174		<.001
	Belongingness	-0.085	0.033	-0.126	.011
	mean				

**Noot:**  $R^2 = 0.016$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, belongingness

Uit de tweede regressieanalyse tussen *belongingness* en positieve emoties kwam een significante relatie ( $F(1,403) = 20.730, p < .001, R^2 = .049$ ) (zie Tabel 3). Deze relatie is positief; zodra de hoeveelheid *belongingness* ( $M = 5.086, SD = 1.161$ ) stijgt zullen ook de ervaren positieve emoties stijgen ( $M = 66.290, SD = 16.661$ ), anders gezegd als *belongingness* hoger is, zullen de studenten sterkere positieve emoties ervaren.

**Tabel 3**

*Regressieanalyse van de Voorspellende Variabele Belongingness en de Voorspelde Variabele Positieve Emoties.*

Model		<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
M0	(intercept)	66.290	0.828		<.001
M1	(intercept)	50.146	3.637		<.001
	Belongingness	3.174	0.697	0.221	<.001
	mean				

**Noot:**  $R^2 = 0.049$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, belongingness

Uit de derde regressieanalyse tussen zelf-effectiviteit en stress kwam een significante relatie ( $F(1,469) = 186, p < .001, R^2 = .284$ ) (zie Tabel 4). Deze relatie is negatief; zodra de zelf-effectiviteit ( $M = 5.153, SD = .767$ ) toeneemt zal dit een negatief gevolg hebben op stress ( $M = 2.942, SD = .798$ ), met andere woorden stress zal dalen.

**Tabel 4**

*Regressieanalyse van de Voorspellende Variabele Zelf-effectiviteit op de Voorspelde Variabele Stress.*

Model		<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
M0	(intercept)	2.942	0.037		<.001
M1	(intercept)	5.798	0.212		<.001
	Zelf-effectiviteit	-0.554	0.041	-0.533	<.001

*Noot:*  $R^2 = 0.284$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, zelf-effectiviteit

Tot slot kwam er uit de vierde regressieanalyse tussen zelf-effectiviteit en positieve emoties een significante positieve relatie ( $F(1,466) = 177.1, p < .001, R^2 = .275$ ) (zie Tabel 5). Zodra zelf-effectiviteit ( $M = 5.153, SD = .767$ ) stijgt zal dit een positief effect hebben op de ervaren positieve emoties ( $M = 65.500, SD = 17.020$ ), met andere woorden er zullen meer positieve emoties worden ervaren.

**Tabel 5**

*Regressieanalyse van de Voorspellende Variabele Zelf-effectiviteit op de Voorspelde Variabele Positieve Emoties.*

Model		<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
M0	(intercept)	65.500	0.787		<.001
M1	(intercept)	5.590	4.551		.220
	Zelf-effectiviteit	11.620	0.873	0.525	<.001

*Noot:*  $R^2 = 0.275$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, zelf-effectiviteit

*Belongingness* verklaart in dit onderzoek 1.6% ( $R^2 = .016$ ) van de variantie van de hoeveelheid stress die de studenten ervaren. Daarnaast verklaart *belongingness* in dit onderzoek 4.9% van de variantie van de hoeveelheid positieve emoties die de studenten ervaren.

Tot slot zijn er twee moderatieanalyses uitgevoerd om de impact van zelf-effectiviteit op deze significante relaties te meten. Uit de eerste moderatieanalyse van zelf-effectiviteit op de relatie tussen *belongingness* en stress, kwam geen significant resultaat wat betreft de invloed van zelf-effectiviteit op deze relatie ( $t(403) = -.644$ ,  $p = .520$ ,  $R^2 = .294$ ) (zie Tabel 6).

**Tabel 6**

*Moderatieanalyse van de Moderator Zelf-effectiviteit op de Relatie tussen de Voorspellende Variabele Belongingness op de Voorspelde Variabele Stress.*

Model		<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
M0	(intercept)	2.911	0.039		74.931	<.001
M1	(intercept)	5.335	0.912		5.853	<.001
	Belongingness	-0.554	0.180	0.130	0.484	.629
	Zelf-effectiviteit	-0.443	0.173	-0.429	-2.561	.011
	Belongingness * zelf-effectiviteit	-0.022	0.034	-0.215	-0.644	.520

*Noot:*  $R^2 = 0.294$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, belongingness, zelf-effectiviteit en belongingness \* zelf-effectiviteit

Ook de tweede moderatieanalyse, van zelf-effectiviteit op de relatie tussen *belongingness* en positieve emoties, was niet significant wat de betreft de invloed van zelf-effectiviteit op deze relatie ( $t(403) = -.031$ ,  $p = .976$ ,  $R^2 = .289$ ) (zie Tabel 7). Zelf-effectiviteit leek in dit onderzoek geen significant effect te hebben op de relatie tussen *belongingness* en de andere variabelen, zoals te zien in Figuur 1 en Figuur 2.

**Tabel 7**

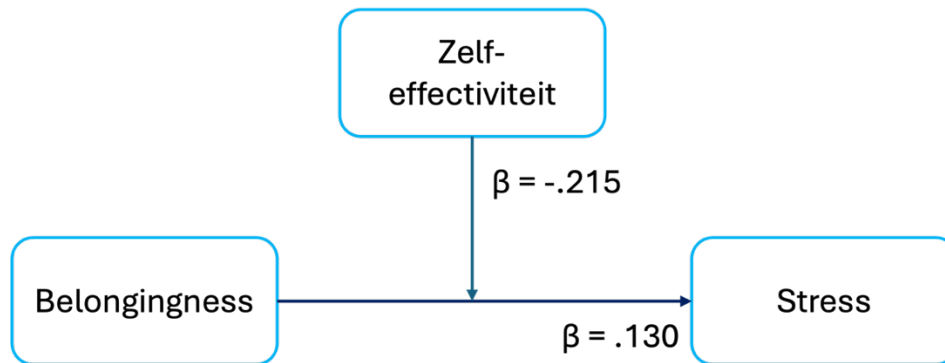
*Moderatieanalyse van de Moderator Zelf-effectiviteit op de Relatie tussen de Voorspellende Variabele Belongingness op de Voorspelde Variabele Positieve Emoties.*

Model		<i>B</i>	<i>SEB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
M0	(intercept)	66.290	0.828		80.069	<.001
M1	(intercept)	-1.140	19.489		-0.058	.953
	Belongingness	2.147	3.855	0.150	0.557	.578
	Zelf-effectiviteit	11.042	3.700	0.502	2.984	.003
	Belongingness * zelf-effectiviteit	-0.022	0.724	-0.010	-0.031	.976

*Noot:*  $R^2 = 0.289$ . M0: Nul-model zonder toegevoegde voorspellers, M1: Model met de toegevoegde voorspeller, belongingness, zelf-effectiviteit en belongingness \* zelf-effectiviteit

**Figuur 1**

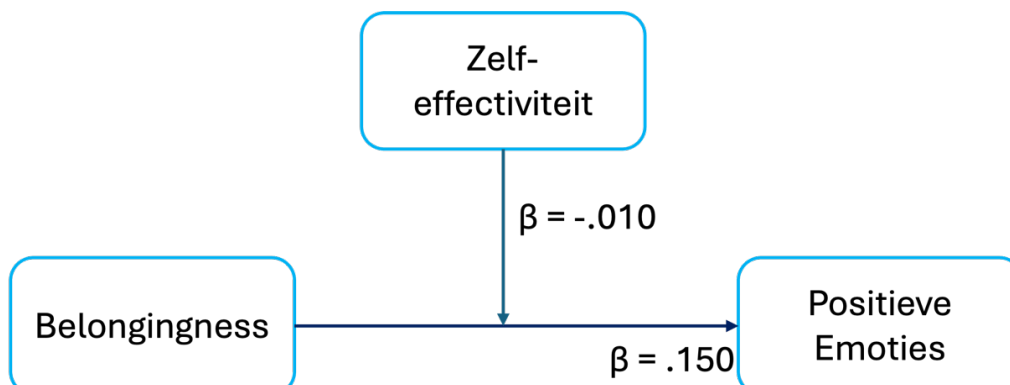
*H5: Academische Zelf-effectiviteit heeft een Positief Modererende Relatie op de Samenhang tussen Belongingness en Stress*



*Noot:* Moderatie model van de belongingness op stress variabele met zelf-effectiviteit als modererende factor. H5 wordt verworpen.

**Figuur 2**

*H6: Academische Zelf-effectiviteit heeft een Positief Modererende Relatie op de Samenhang tussen Belongingness en Positieve Emoties*



*Noot:* Moderatie model van belongingness op positieve emoties met zelf-effectiviteit als modererende factor. H6 wordt verworpen.

Op basis van dit onderzoek, met deze analyses kunnen hypothese één (*belongingness* heeft een positieve relatie op het dalen van stress), twee (*belongingness* heeft een positieve relatie met positieve emoties), drie (academische zelf-effectiviteit heeft een positieve relatie met het dalen van stress) en vier (academische zelf-effectiviteit heeft een positieve relatie met positieve emoties) bevestigd worden. Hypothese vijf (academische zelf-effectiviteit heeft een positief modererende relatie op de samenhang tussen *belongingness* en stress) en zes (academische zelf-effectiviteit heeft een positieve relatie op de samenhang tussen *belongingness* en positieve emoties) worden op grond van dit onderzoek niet bevestigd.

### Discussie

Dit onderzoek bestudeert de relatie tussen *belongingness* en mentaal welzijn van psychologie studenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Het welzijn van studenten wordt in dit onderzoek gemeten aan de hand van de hoeveelheid stress en de ervaren positieve emoties van de studenten. Hierbij wordt de relatie tussen *belongingness* en stress en positieve emoties onderzocht, daarnaast wordt de relatie tussen academische zelf-effectiviteit en deze zelfde variabelen bestudeerd. Tot slot wordt er gekeken of zelf-effectiviteit een modererende rol speelt in de relatie tussen *belongingness* en stress en positieve emoties.

Dit onderzoek laat zien dat, zodra een student een hogere *belongingness* ervaart, de hoeveelheid ervaren stress minder is. Daarnaast zal een student die een hogere *belongingness* ervaart meer positieve emoties ervaren. De student zal, zodra hij/zij een hogere mate van zelf-effectiviteit heeft, een lagere hoeveelheid stress hebben en meer positieve emoties ervaren. Zelf-effectiviteit lijkt een behoorlijk grote relatie te hebben met een verminderde hoeveelheid stress en een grote hoeveelheid positieve emoties die de studenten ervaren. *Belongingness* lijkt daarentegen maar weinig verklaring te bieden voor de hoeveelheid stress en de hoeveelheid ervaren positieve emoties. *Belongingness* lijkt dus niet een hele sterke

voorspeller te zijn voor deze variabelen. Dit is anders dan in eerdere onderzoeken, waarin *belongingness* vaak een sterke voorspeller voor een verminderde hoeveelheid stress lijkt te zijn (e.g. Haslam et al. 2018; Haslam & Reicher, 2006, Huber, 2021). Dit verschil in uitkomsten tussen het huidige onderzoek en de gegevens uit de literatuur zou kunnen komen doordat de vragenlijst aan het begin van het jaar is afgenomen. Hierdoor kan het zijn dat het gevoel van *belongingness* van de studenten nog niet voldoende aanwezig is om een negatieve relatie te kunnen hebben met de hoeveelheid stress. Zoals eerder benoemd is er nog weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen *belongingness* en positieve emoties, de uitkomst van dit onderzoek is daarom niet vergelijkbaar met andere studies.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de invloed van zelf-effectiviteit op stress en positieve emoties hoger is dan de invloed van *belongingness* op deze variabelen. Dit zou kunnen betekenen dat zelf-effectiviteit een betere voorspeller is voor de hoeveelheid stress en ervaren positieve emoties. Het is echter de vraag of deze variabelen op deze manier vergeleken kunnen worden aangezien zelf-effectiviteit een individuele variabele is en *belongingness* meer gericht is op de context van de individu. Dat zelf-effectiviteit een goede voorspeller lijkt voor het dalen van de hoeveelheid stress is ook in eerdere onderzoeken gevonden (e.g. Bandura, 1977; Benight & Bandura, 2004). Deze onderzoeken richtten zich echter op de algemene populatie en niet specifiek op studenten. Dit onderzoek toont voor het eerst aan dat zelf-effectiviteit óók in de studentenpopulatie een belangrijke voorspeller is voor de hoeveelheid stress en ervaren positieve emoties.

Hypothese vijf en zes zijn aan de hand van dit onderzoek verworpen. Zelf-effectiviteit heeft geen significante modererende invloed op de relatie tussen *belongingness* op stress en de relatie tussen *belongingness* met de ervaren positieve emoties. Opvallend genoeg heeft de variabele zelf-effectiviteit wel invloed op stress en ervaren positieve emoties, zoals hierboven

beschreven. Het lijkt dus dat zelf-effectiviteit wel degelijk samenhangt met stress en positieve emoties, maar dit lijken aparte relaties te zijn die los staan van *belongingness*.

*Belongingness* lijkt inderdaad het welzijn van studenten positief te beïnvloeden.

Aangezien dit een correlatieve onderzoek was, en er dus weinig gezegd kan worden over de richting van de relatie tussen de variabelen, kan het ook zijn dat de richting van de relatie die in dit onderzoek gevonden andersom is. Dat wil zeggen dat zodra studenten een hoger welzijn ervaren zij bijvoorbeeld sneller geneigd zijn om nieuwe contacten aan te gaan en hierdoor een hogere mate van *belongingness* ervaren. Echter gezien de eerdergenoemde literatuur lijkt de meest waarschijnlijke richting van deze correlatie, van *belongingness* op het welzijn te zijn.

Een verhoogd gevoel van *belongingness* zorgt over het algemeen voor een hoger mentaal welzijn aldus Mahamid et al., (2025); Strayhorn, (2018); Andreasis & Marshall, (2025).

Daarnaast lijkt *belongingness* studenten te helpen om te gaan met stressvolle situaties (Haslam & Reicher, 2006). Los van de mogelijke andere richting van de relatie tussen *belongingness* en stress is het mogelijk dat er andere variabelen een rol spelen in deze relatie die in dit onderzoek of andere onderzoeken niet aan bod zijn gekomen. Om een eventuele andere verklaring te vinden voor deze relatie is in dit onderzoek de invloed van zelf-effectiviteit ook meegenomen. Zelf-effectiviteit leek op basis van eerdere literatuur een negatief effect te hebben op de hoeveelheid stress (e.g. Bandura, 1977) en daarom een goede mogelijke moderator. Over dit eventuele modererende effect van zelf-effectiviteit op de relatie tussen *belongingness* en stress en *belongingness* en positieve emoties is weinig literatuur beschikbaar. Een modererend effect van zelf-effectiviteit wordt in dit onderzoek niet aangetoond.

Een sterk punt van dit onderzoek is de grote hoeveelheid participanten die aan dit onderzoek hebben meegedaan. Hierdoor is de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten en de generaliseerbaarheid naar eerstejaarspsychologie studenten hoog. Daarnaast is er in dit

onderzoek gekeken naar de relatie tussen *belongingness* en zelf-effectiviteit op positieve emoties. Het verband tussen *belongingness*, zelf-effectiviteit en positieve emoties wordt in andere onderzoeken minder uitgebreid gemeten, omdat de focus vaak ligt op de ervaren negatieve emoties. Dit onderzoek brengt nieuwe inzichten die, vooral in de positieve psychologie, verder onderzocht zouden kunnen worden. Positieve psychologie focust zich vooral op het versterken van geluk en welzijn (Seligman, 2011). Dit wordt onder andere gedaan door de positieve kwaliteiten van het individu te versterken. Een van de fundamentele concepten binnen de positieve psychologie is zelf-effectiviteit (Maddux & Kleiman, 2016). Het versterken van zelf-effectiviteit, en hiermee het verhogen van de ervaren positieve emoties en het mentaal welzijn van de student, is in overeenstemming met de basisgedachte van de positieve psychologie, namelijk het verhogen van welzijn van het individu door middel van het versterken van een positieve karaktereigenschap, in dit geval zelf-effectiviteit.

Binnen dit onderzoek zijn er ook een aantal beperkende factoren. Zo is de vragenlijst afgenomen rond de tentamenperiode van de studenten, dit kan erin resulteren dat variabelen zoals bijvoorbeeld stress mogelijk hoger zijn dan de rest van het jaar. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de resultaten minder representatief zijn voor de algemene ervaringen van de studenten gedurende de rest van het jaar. Ook zou het kunnen dat de studenten door de verhoogde stress minder tijd nemen om de vragenlijst uitgebreid en zorgvuldig in te vullen.

Ook wordt er in dit onderzoek specifiek gekeken naar studenten in het eerste jaar van de bachelor psychologie, aangezien dit een belangrijke transitieperiode is. Hierdoor is er echter in deze studie weinig onderzoek gedaan naar de invloed van deze factoren in latere jaren van de studie. Zo zou het een mogelijkheid kunnen zijn dat met de toename in studie-effectiviteit de invloed van zelf-effectiviteit verandert en de rol van *belongingness* nog toeneemt. Het zou ook kunnen dat in latere studie jaren de zelf-effectiviteit wel een modererende rol gaat spelen op de relatie van *belongingness* op stress en positieve emoties,

een longitudinaal onderzoek zou hier mogelijk een beter inzicht in kunnen bieden. Tot slot is het onduidelijk of deze factoren alleen van belang zijn bij psychologiestudenten of dat dit ook voor andere studierichtingen geldt, dit zou ook in een vervolgonderzoek kunnen worden onderzocht om zo de generaliseerbaarheid van de resultaten verder te vergroten.

Voor een eventueel vervolgonderzoek zou het de moeite waard zijn om te kijken of de invloed van *belongingness* op mentaal welzijn wordt beïnvloed door het type *belongingness* dat een student ervaart. Met andere woorden, maakt het uit of een student bijvoorbeeld onderdeel is van een studentenvereniging of een sportvereniging óf is alleen het student-zijn voldoende om zich onderdeel te voelen van het studentenleven. Mocht hier een significant verschil uit komen, zou dit voor universiteiten een goed aangrijpingspunt kunnen zijn om studenten bijvoorbeeld te stimuleren zich bij een dergelijke vereniging aan te sluiten.

Daarnaast is het relevant om de invloed van zelf-effectiviteit verder te onderzoeken. Aangezien dit een correlatieve onderzoek is kunnen er geen causale verbanden aangetoond worden. De resultaten uit dit onderzoek tonen echter wel aan dat op individueel niveau de invloed van zelf-effectiviteit op stress en positieve emoties groter is dan de invloed van *belongingness* op deze variabelen. Dit zou kunnen betekenen dat, voor bijvoorbeeld universiteiten, naast het verhogen van de hoeveelheid *belongingness* óók het verhogen van de zelf-effectiviteit van belang is. Het zou relevant zijn om te onderzoeken of er ook een causaal verband is tussen zelf-effectiviteit en stress en zelf-effectiviteit en positieve emoties. Zodat, indien universiteiten meer willen doen om bijvoorbeeld de stress bij studenten te verminderen, er kan worden onderzocht hoe zelf-effectiviteit het meest doeltreffend kan worden verhoogd. Daarnaast zou het in een vervolgonderzoek van belang zijn te kijken naar de invloed van zelf-effectiviteit op mentaal welzijn. Om dit te onderzoeken zou het interessant zijn om naast de variabelen die in dit onderzoek gebruikt zijn (stress en positieve emoties) ook andere variabelen, zoals bijvoorbeeld zingeving, te onderzoeken die eventueel een invloed zouden

kunnen hebben op mentaal welzijn. Dit zou gedaan kunnen worden gedaan aan de hand van een interventiestudie waarbij zelf-effectiviteit wordt vergroot middels een interventie uit de positieve psychologie (Joshi & Khan, 2022) en vervolgens te meten wat het effect hiervan is op mentaal welzijn. Als uitkomstmaten voor mentaal welzijn kunnen dan, naast stress en positieve emoties ook andere factoren zoals bijvoorbeeld zingeving meegenomen worden. Op deze manier zou er kunnen worden gekeken of er een causaal verband zit tussen de zelf-effectiviteit en het effect op het mentaal welzijn van de student en hoe deze het best positief beïnvloed kan worden.

Concluderend laat dit onderzoek zien dat het mentale welzijn van studenten positief wordt beïnvloed door verschillende factoren waaronder *belongingness* en zelf-effectiviteit. Gezien de consequenties van een lager mentaal welzijn van de studenten, zowel op academisch als sociaal vlak, geeft dit onderzoek belangrijke aanknopingspunten voor het verbeteren van het mentale welzijn. Het is, voor bijvoorbeeld universiteiten en studentpsychologen, belangrijk om te weten dat *belongingness* en zelf-effectiviteit het welzijn positief beïnvloeden. Dit kan een bijdrage leveren aan de focus van de ondersteuning die er aan studenten geboden wordt om zeker eerstejaars studenten zo goed mogelijk op weg te helpen bij hun studie.

## Referenties

- Andreadis, M., & Marshall, T. C. (2025). Social cure in the time of COVID-19: Social identity and belongingness predict greater well-being and academic motivation in university students. *Journal of American College Health, 73*(2), 569–576.  
<https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2227723>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (Original work published W.H Freeman)
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology, 13*, 886344.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy, 42*(10), 1129–1148.  
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Campeau, G., Yale-Soulière, G., Goulet, J., Berniqué, K., Turgeon, L., & Castellanos Ryan, N. (2025). Prospective Association Between Perfectionism and Depressive Symptoms in High School Adolescents: Analysis of the Mediating Role of Academic Self-Efficacy. *Psychology in the Schools, 62*(10), 4236–4250. <https://doi.org/10.1002/pits.70001>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens,

- B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheng, S., Deng, L., & Deng, M. (2025). Post-pandemic Psychological Well-Being Among Teachers for Children with Development Disabilities: The Role of Mindfulness and Resilience. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-025-07010-8>
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological Stress and Disease. *JAMA*, 298(14), 1685. <https://doi.org/10.1001/jama.298.14.1685>
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In *The social psychology of health* (pp. 31–67). Sage Publications, Inc.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*: Princeton University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9781400851744>
- Dept. of Life Long Learning, DAVV, Indore, Joshi, D. B., Khan, M. T., & The Bhopal School of Social Sciences. (2022). EFFECTIVENESS OF POSITIVE PSYCHOLOGY INTERVENTION ON SELF-EFFICACY BELIEFS AMONG UNDERGRADUATES. *BSSS Journal of Education*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.51767/je1101>
- Easterbrook, M. J., Nieuwenhuis, M., Fox, K. J., Harris, P. R., & Banerjee, R. (2022). ‘People like me don’t do well at school’: The roles of identity compatibility and school context in explaining the socioeconomic attainment gap. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1178–1195. <https://doi.org/10.1111/bjep.12494>

- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- Emily Huber. (2021). *An Investigation of Social Belongingness as a Predictor of Physiological and Psychological Responses to Exam Stress*.  
<https://doi.org/10.17615/B9RV-AS60>
- Folkman, S., & Lazarus, R. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1913–1915). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_215](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215)
- Haslam, S. A., & Reicher, S. (2006). Stressing the group: Social identity and the unfolding dynamics of responses to stress. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1037–1052. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1037>
- Hirsch, J. K., Sirois, F. M., Visser, P. L., Brooks, B. D., Kohls, N., Offenbacher, M., & Toussaint, L. (2019). Perceived stigma and health-related quality of life in the working uninsured: Does thwarted belongingness play a role? *Stigma and Health*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/sah0000116>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. *Journal of College Student Development*, 44(3), 320–334. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0026>
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2004). A Short Scale for Measuring Loneliness in Large Surveys: Results From Two Population-Based Studies. *Research on Aging*, 26(6), 655–672. <https://doi.org/10.1177/0164027504268574>

Jansen, W. S., Otten, S., Van Der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology, 44*(4), 370–385.

<https://doi.org/10.1002/ejsp.2011>

John-Henderson, N. A., Williams, S. E., Brindle, R. C., & Ginty, A. T. (2018). Changes in sleep quality and levels of psychological distress during the adaptation to university: The role of childhood adversity. *British Journal of Psychology, 109*(4), 694–707.

<https://doi.org/10.1111/bjop.12314>

Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2021). The Relationship between Emotion Regulation, School Belonging, and Psychosocial Difficulties among Adolescents with Specific Learning Disorder. *Children & Schools, 42*(4), 216–224.

<https://doi.org/10.1093/cs/cdaa022>

Kovich, M. K., Simpson, V. L., Foli, K. J., Hass, Z., & Phillips, R. G. (2023). Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students. *International Journal of Community Well-Being, 6*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s42413-022-00184-4>

Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2016). Self-Efficacy: A Foundational Concept for Positive Clinical Psychology. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds), *The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology* (1st edn, pp. 89–101). Wiley.

<https://doi.org/10.1002/9781118468197.ch7>

Mahamid, F., Veronese, G., & Bdier, D. (2025). Trauma predicts the desire to migrate and psychological well-being via belongingness and quality of life among Palestinians. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 17*(6), 1212–1220.

<https://doi.org/10.1037/tra0001647>

Malloy Spink, K., Zhang, H., Nurius, P. S., Seldin, K. K., Ren, Y., & Foster, K. T. (2025).

The effects of proximal and distal forms of stress on college student mental health and affective well-being. *Journal of American College Health*, 73(10), 3767–3771.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2025.2472182>

Oftedal, S., Fenton, S., Hansen, V., Whatnall, M. C., Ashton, L. M., Haslam, R. L.,

Hutchesson, M. J., & Duncan, M. J. (2024). Changes in physical activity, diet, sleep, and mental well-being when starting university: A qualitative exploration of Australian student experiences. *Journal of American College Health*, 72(9), 3715–3724.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2194426>

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313–328.

<https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733493>

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.

<https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. *The Journal of*

*Experimental Education*, 76(4), 343–362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>

- Rimicci, A. G., Kuppens, T., Easterbrook, M. J., & Spears, R. (2025). Perceptions of misalignment and the academic achievement of underrepresented groups in higher education: *L'Année Psychologique, Vol. 125(1)*, 109–132.  
<https://doi.org/10.3917/anpsy1.251.0109>
- Rudnik, A., Sobczak, K., Sawicki, A., & Zdun-Ryżewska, A. (2025). Exploring the interplay of stress, fatigue, and empathy: The mediating role of cognitive flexibility in enhancing the well-being of university students in medical and social disciplines. *PLOS One, 20(4)*, e0321946. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321946>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press, New York.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1872106>
- Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology, 4(1)*, 5–9. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>
- Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) user guide (Version 1)*. University of Warwick.
- Stratakis, C. A., & Chrousos, G. P. (1995). Neuroendocrinology and Pathophysiology of the Stress System. *Annals of the New York Academy of Sciences, 771(1)*, 1–18.  
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1995.tb44666.x>
- Strayhorn, T. L. (2018). *College Students' Sense of Belonging* (2nd edn). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315297293>

Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Veiga, F., Robu, V., Appelton, J. J., Festas, I., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level. *EDULEARN 14*.

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447–1451.

<https://doi.org/10.1126/science.1198364>

Zhao, W., & Ma, R. (2025). Investigating the relationship between goal orientation, self-efficacy, positive emotionality, and affective engagement among Chinese students.

*Acta Psychologica*, 253, 104735. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104735>

## Appendix A

### *Overzicht gebruikte scales in volgorde van de vragenlijst*

- I. Identity compatibility perceptions (Easterbrook, 2022)
- II. Openness to Diversity in College Student Experience Questionnaire (Kuh et al., 2003)
- III. Academic Self efficacy (Schunk & Amn: Zimmerman, 1995; Parpala & Amp: Lindblom-Ylänne, 2012)
- IV. Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1993)
- V. Perceived Group Inclusion scale (Jansen et al., 2014)
- VI. UCLA short-form loneliness scale (Hughes, et al., 2004).
- VII. Professional awareness (Tomlinson & Amp; Jackson, 2021)
- VIII. Student Engagement In School (SES-4DS) (Veiga, 2013)
- IX. Basic psychological needs satisfaction (Chen et al., 2015)
- X. Emotions about studies (Pekrun, R.Gostz. T. Erenzel. A.C., Barchfeld, P., & Perry, R. P., 2011)
- XI. Social identity threat (Rimicci Kuppens et al., 2024)
- XII. Student identification (Rimicci, Kuppens et al., 2024)
- XIII. Mental well-being (Stewart-Brown & Janmohamed, 2008)

## Appendix B

*Assumptiechecks voorafgaande aan de Regressieanalyses.*

### Tabel 1

*Waarden van de Durbin-Watson Test voor het Controleren voor de Onafhankelijkheid*

*Assumptie.*

Model samenvatting – belongingness gemiddelde							
Model	R	R <sup>2</sup>	Gecorrigeerde R <sup>2</sup>	RMSE	Durbin-Watson		
					Autocorrelatie	Statistiek	p
M0	0.000	0.000	0.000	1.161	0.006	1.986	.891
M1	0.227	0.052	0.047	1.133	0.019	1.961	.696

*Noot: M1 bevat gemiddelde stress, gemiddelde positieve emoties*

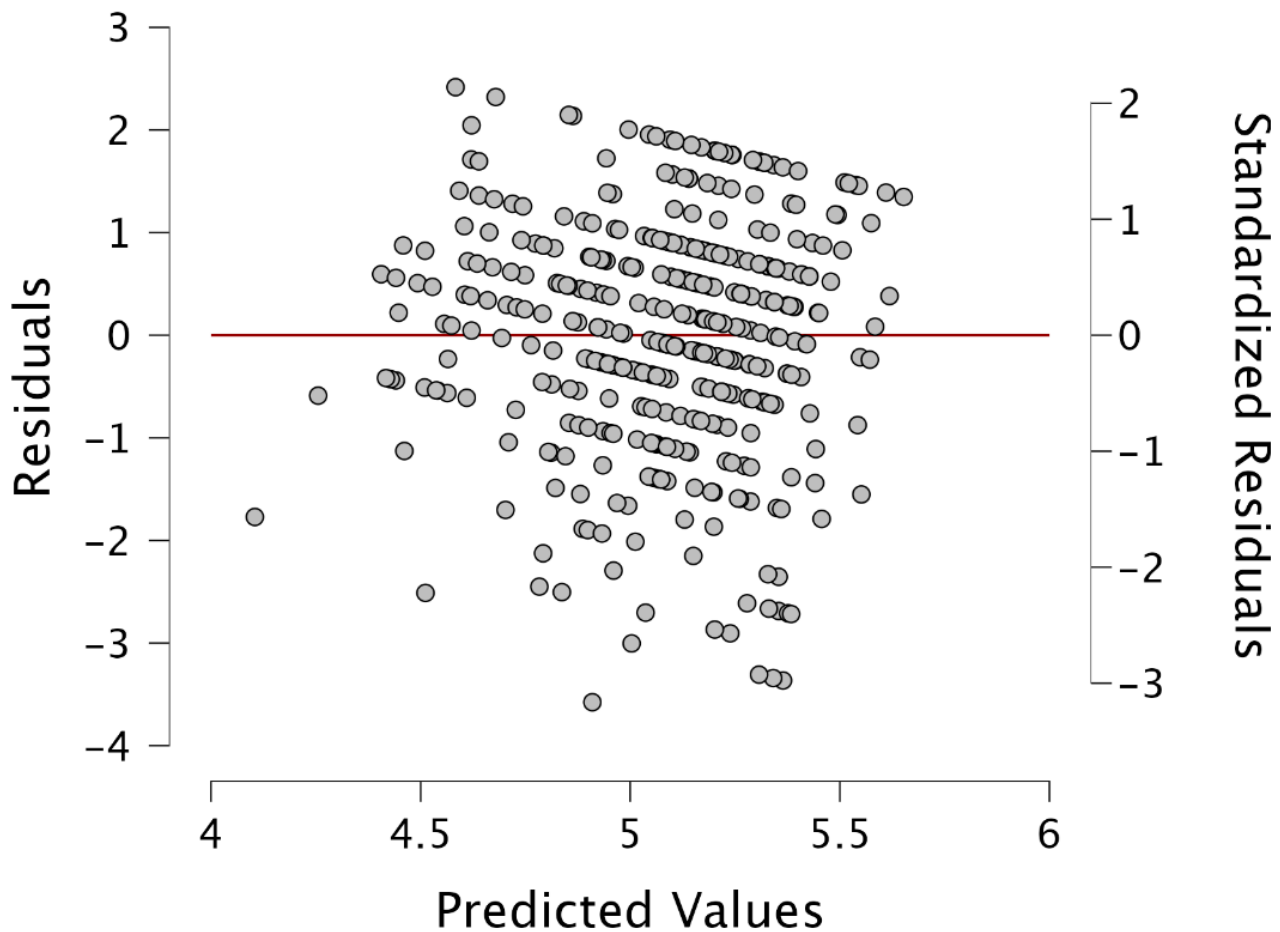
**Tabel 2**

*VIF-waarde voor het Controleren van de Multicollineariteit Assumptie.*

Model		Ongestandaardiseerd	Standaard Error	Gestandaardiseerd	t	p	Collineariteits Statistiek	
							Tolerantie	VIF
M <sub>0</sub>	(Intercept)	5.086	0.058		88.169	< .001		
M <sub>1</sub>	(Intercept)	4.397	0.384		11.442	< .001		
	Gemiddelde stress	-0.083	0.077	-0.056	-1.084	.279	0.879	1.137
	Gemiddelde positieve emoties	0.014	0.004	0.202	3.894	< .001	0.879	1.137

**Figuur 1**

*Residual Plot voor het Controleren van de Lineariteit en Homoscedasticiteit Assumptie.*

**Residuals vs. Predicted**

**Figuur 2**

*Q-Q Plot voor het Controleren van de Normaliteit Assumptie.*

**Q-Q Plot Standardized Residuals**