



Az óvodapedagógus jólléte



Tengerdi Ágnes

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
mesteroktató  0009-0005-4647-4396 | MTMT: 10098303

KEYWORDS

- *Preschool teachers*
- *Well-being*
- *Resilience*
- *Self-reflection*
- *Playfulness*
- *Burnout*

KULCSSZAVAK

- *óvodapedagógus*
- *jóllét*
- *reziliencia*
- *önreflexió*
- *játékosság*
- *kiegés*

ABSTRACT

The Well-being of Preschool Teachers | The purpose of this study is to examine the well-being of preschool teachers in a comprehensive manner. What constitutes preschool teachers' well-being, and why is it essential to address this issue? What perspectives do the Job Demands–Resources model, positive psychology, or even self-determination theory offer for a deeper understanding of well-being? At what points do well-being and burnout converge? In what ways might resilience, self-reflection, or playfulness enhance well-being? Finally, what individual, professional, and societal avenues are available to promote the holistic well-being of teachers, with particular emphasis on preschool educators?

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy átfogó módon vizsgálja az óvodapedagógusok jóllétét. Mit értünk az óvodapedagógus jóllétén, és miért lényeges ezzel a témával foglalkozni? Milyen nézőpontokat kínál a munkahelyi követelmény-erőforrás modell, a pozitív pszichológia vagy akár az öndeterminációs elmélet a jóllét mélyebb megértésére? Milyen módon gazdagíthatja a jóllétet a reziliencia, az önreflexió vagy a játékosság? Végül, milyen egyéni, szakmai és társadalmi lehetőségeink vannak arra, hogy a pedagógusok – köztük kiemelten az óvodapedagógusok – holisztikus értelemben vett jóllétét elősegítsük?

Az óvodapedagógus hivatásszemélyisége és annak karbantartása

Az óvodapedagógussá válás egy hosszú, bonyolult folyamat, ami a diploma átvételével még korántsem ér véget. A hivatásszemélyiség fokozatosan, lassan alakul. Ez lesz a pedagógus személyiségének azon része, amiben tudása, értékrendje, kompetenciái, attitűdjei, személyiségjegyei mind-mind benne foglaltatnak, és ami a pályaszocializáció során alakul ki. A hivatásszemélyiség sosincs készen, nem statikus, hiszen állandóan fejlődik a tapasztalatok és az önreflexió által (Bagdy, 1996).

Az óvodapedagógus a személyiségével dolgozik, önmagát munkaeszközként használja, meghatározó tehát, hogyan viseli gondját ennek a hivatásszemélyiségnek. Ha ez a hivatásszemélyiség nem egy tudatos, átgondolt, önismereten alapuló személyiségrész, akkor a pedagógus nem lesz hiteles, és sérül a kapcsolata neveltjeivel (Borbáth, 2020).

Miért fontos téma a jóllét? Az óvodapedagógus jólléte szorosan összefügg a munkahelyi teljesítménnyel, a gyermekekkel folytatott interakciók milyenségével, az intézmény működésével és a rájuk bízott gyermekek fejlődésével is (Li et al., 2025). Az elégedett, jóllétét megélő pedagógus tud a rábízott gyerekek számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést nyújtani. Ugyanakkor folyamatosan dolgoz van ezzel az elégedettséggel és jólléttel, hiszen ezek nem állandó tényezők, dolgozni kell értük (Réthy, 2016).

Mi is az a jóllét?

Ha a pedagógus jóllétéről gondolkodunk, érdemes ezt holisztikus szemléletben tenni. Ilyen értelemben nemcsak jóllétről (*well-being*), hanem a holisztikus, teljes emberként való jóllétről (*whole-being*) is beszélhetünk, ami az egyén teljes egészségének jóllétét jelenti, magába foglalva mindent, az anyagi biztonságtól a fizikai egészségig, a szellemi jólléttől a valahova tartozás megéléséig, sőt egészen a stresszkezelésig bezárólag. A pedagógus, aki jól van, mind mentális, mind szakmai, mind pedig fizikai értelemben egészségesen működik és pozitívan éli meg önmagát és a munkáját is (Li et al., 2025).

A pedagógus jóllétének holisztikus definícióját Cumming és Wong (2019) a következőképpen fogalmazza meg: „Dinamikus állapot, amely magában foglalja az egyéni, kapcsolati, munkahelyi-környezeti és szociokulturális-politikai szempontok és kontextusok kölcsönhatását. A pedagógusok jólléte az egyén és a kontextusok szereplőinek felelőssége, amely folyamatos közvetlen és közvetett támogatást igényel pszichológiai, fiziológiai és etikai dimenziókon keresztül.” (Cumming & Wong, 2019, 276)

Egy ausztrál vizsgálatban Roffey (2012) a tanári jóllét összetevőit a következőkben azonosította: proszociális értékek előtérbe kerülése, összetartozás érzése, erősségek kihangsúlyozása, értékesség, törődés, tisztelet megélése, biztonságos tanulási és tanítási közeg megteremtése, a hibázásnak tanulási lehetőségként való értelmezése, pozitív kapcsolati kommunikáció, kollegiális és tanár-diák kapcsolatok minősége, pozitív érzések megélése. A diákok viselkedési problémái fordított kapcsolatban álltak a tanári jólléttel.

Kun Ágota és Szabó Anett (2017) négy fő dimenziót talált a pedagógusok munkával kapcsolatos boldogságélményében: (1) az eredményesség és siker, (2) a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, (3) a munkaélményt jelentő tényezők, valamint (4) a társas kapcsolatok.

Cumming (2017) a nemzetközi pedagógus jólléttel kapcsolatos kutatásokat összegezve a következő faktorokat fedte fel, amelyek meghatározzák a pedagógus jóllétét: (1) munkahelyi környezet (2) munkahelyi kapcsolatok, beleértve

a kollegiális, pedagógus-gyermek és pedagógus-szülő közötti kapcsolatokat is. Ez a tényező azt is jelenti, hogy a pedagógus jólléte nemcsak egyéni, személyes megélés, hanem kölcsönhatásban alakul ki mindazok foglalkozásával, akik a pedagógus munkahelyi kapcsolatrendszerét alkotják. (3) Munkával való megelégedettség és (4) pszichológiai és érzelmi jóllét.

A pedagógus jóllétének ökológiai modellje

Berger és munkatársai (2022) az Urie Broffenbergert (1979) nevéhez kötődő, eredetileg a gyermek fejlődését leíró, ökológiai modell segítségével tekintenek a pedagógus jóllétére és azokra a környezeti rendszerekre, amelyekbe ágyazottan ez a jóllét manifesztálódhat. Úgy képzelhetjük el, mint az egyénből kiinduló koncentrikus körök rendszerét, ahol a különböző rétegek (faktorok) egymással kölcsönhatásban vannak:

A legbelső kör az egyén, az ő személyisége és korábbi tapasztalásai, amik a jóllétét befolyásolják.

Ezután következik a mikrorendszer, azaz a pedagógus kapcsolatrendszere, tehát pedagógusokkal, szülőkkel, gyermekekkel kialakított kapcsolatai, valamint ide tartozik még valamennyi az intézményen belüli kapcsolódás és interakció.

A mezorendszer jelenti azokat az interakciókat, amikben kettőnél több személyt vagy területet érintenek a mikrorendszer résztvevői közül.

Az exorendszer tartalmazza mindazon rendszereket és struktúrákat, amik indirekt módon kihatnak a pedagógus működésére: pl. a tankerületi szabályozók, szociális ellátás színvonala stb.

A makrorendszer a politikai, gazdasági, kulturális tényezőket tartalmazza, amelyek befolyásolják a pedagógus jóllétét (pl. a pedagógusok jóllétével foglalkozó programok finanszírozása, az intézmény kultúrájának viszonyulása a pedagógus jóllétéhez).

Végül a kronorendszer az, ami a síkbeli modellnek egy térbeliséget ad: az életesemények óta eltelt idő, és a szociokulturális környezet történelmi időszakként bekövetkező változásai (Berger et al., 2022).

Ebben az értelemben a pedagógus jólléte nem csak a személyes tényezőkön múlik, hanem egy jóval összetettebb intézményi és társadalmi keretbe beágyazottan lehet értelmezni. Ami azt is jelenti, hogy a pedagóguson túl az intézményvezetőknek, törvényalkotóknak és a társadalomnak is felelőssége van abban, hogy vannak a pedagógusok.

A jóllét különböző pszichológiai értelmezései – JD-R, pozitív pszichológia és öndeterminációs elmélet

A pszichológia többféle értelmezési keretet is kínál, amelyeken keresztül a jóllét fogalmát értelmezhetjük. Az egyik ilyen a JD-R modell, azaz a munkahelyi követelmény-erőforrás modell. Ez az elmélet Demeroutti és Bakker (2001, 2014) nevéhez kötődik. Az elmélet fókuszában kezdetben a kiégés állt, később a jóllét és annak összetevői kerültek középpontba. A kiindulópontja az volt, hogy a kiégés bármely mesterségben megjelenhet, nem csak az emberekkel foglalkozó szakmákban. Minden szakma gyakorlója ugyanúgy megélheti a kimerülés és érdektelenné válás érzését, de a tünetek különbözőek lehetnek, különösen, ha nincs ott a kliens, aki a deperszonalizáció céltáblája lehetne. Kutatásuk során azt találták, hogy a magas munkahelyi követelmény együtt jár a kimerüléssel, míg az erőforrások megléte erős védelmet jelent az érdektelenné válással szemben. Korai elméletükben úgy gondolták, hogy a kiégés a magas követelmény és alacsony erőforrás együtt járásának következménye. Később tovább árnyalták az elméletüket, és a követelmények és erőforrások rendszerén keresztül próbálták megérteni és bejósolni a munkavállalók jóllétét, beleértve a kiégést, egészséget, motivációt, elköteleződést, és a munkahelyi teljesítményt is. Ezt az elméleti keretet azóta is számos kutató felhasználta a jóllét megértéséhez.

Az vitathatatlan, hogy az óvodapedagógusok magas munkahelyi követelményekkel találkoznak: a munkájukban gyakori társas érintkezés jellemző, komplex helyzeteket élnek meg a rájuk bízott gyermekekkel, folyamatos kapcsolatépítési feladat hárul rájuk, nagy figyelmet, kiváló kommunikációt, magas társas-emocionális kompetenciát követel meg tőlük a szakmájuk, és összességében azt mondhatjuk, hogy magas társadalmi elvárások közepette tevékenykednek, gyakran nagy létszámú gyermekcsoportokban. Ezen körülményeket tovább nehezíti, hogy az óvodában dolgozók fokozottan ki vannak téve a fertőző betegségeknek, sérüléseknek, és olyan környezeti kockázatoknak, ami a tisztítószeres, képzőművészeti alapanyagok stb. jelenlétéből adódik (Methlagl, Taslimi, & Majcen, 2022; Farewell et al., 2022).

Ha a munkahelyi követelmény magas, az hosszú távon kimeríti a pedagógus mentális és fizikai erőforrásait és kimerüléshez, valamint egészségügyi problémákhoz vezethet (Li, 2025). De önmagában nem a magas követelmény lesz az, ami a jóllétet veszélyezteti, hanem az ezt ki (nem) egészítő erőforrások (Methlagl, Taslimi, & Majcen, 2022; Li et al., 2025).

Methlagl, Taslimi, és Majcen (2022) vizsgálatában az osztrák óvodai dolgozók közül azok, akik magas munkahelyi követelményekkel találkoznak, minden esetben kevésbé kimerültek és magasabb a bevonódásuk foka akkor, ha a magas

követelmény legalább átlagos erőforrásokkal is társul. A magas követelmény tényezői: munkahelyi nyomás, túlórák, kihívást jelentő interakciók a szülőkkel, munkaerőhiány, családi élethez kapcsolódó követelmények, információhiány. A COVID-19 járvány idején készült vizsgálatban kiemelt tényező a megfertőződéstől való félelem is.

Tóth-Merza, Bontó és Almássy (2021) vizsgálatából kiderül, hogy a magyar óvodapedagógusok jóllétével negatív összefüggést mutatnak az olyan munkahelyi körülmények, mint a nagy csoportlétszám, a munkahelyi tárgyi feltételek hiánya, a munka-család összeegyeztetésének nehézségéből adódó konfliktusuk és a munkahelyi stressz, ami a jutalmak alacsony fokával, a fokozott erőfeszítésekkel és a túlvállalással jár együtt.

2023-ban Magyarországon az Eurostat adatbázis alapján az óvodapedagógusok becsült átlagéletkora 44,7 év volt (sávközéppontokkal számítva). A 35 év alatti óvodapedagógusok aránya 24 %, a 35-50 év közöttieké 35%, míg az óvodapedagógusok 41%-a 50 év feletti (Eurostat, 2025). A munkavállalók elöregedése általában az egészségügyi problémákkal vagy pszichológiai betegségekkel küzdő munkavállalók számának növekedését jelenti, mivel a személyes erőforrások és a munkahelyi követelmények közötti távolság növekszik; az előbbiek csökkenhetnek, míg az utóbbiak stabilak. Az óvodai környezetben az igények állandóak maradnak, mivel a gyermekek életkora mindig állandó, míg az óvodapedagógus személyes erőforrásai az életkorral csökkennek (Sottimano et al., 2018).

Az erőforrások közé tartozik az autonómia, jutalom, társas és érzelmi támogatás, hasznos visszajelzések, annak megélése, hogy értékelik a pedagógus munkáját (Methlagl, Taslimi & Majcen, 2022). Erőforrás a megfelelően széles döntési jogkör, ami megerősíti a pedagógus autonómiáját és ezen keresztül a jóllétét is. A kollegiális támogatás a valahova tartozás érzését fokozza (Li et al., 2025). Az erőforrások hiánya mind a szakmai mind a személyes téren hozzájárul a jóllét hiányához.

Úgy tűnik, hogy akár a személyes, akár a külvilágból származó erőforrások nagyobb hatással vannak a jóllétre, mint a követelmények – olyan erőforrások, mint a reziliencia vagy a pedagógus irányában tanúsított tisztelet meghatározó, pozitív hatással vannak a munkahelyi elégedettségre (Farewell et al., 2022). Rossz munkakörülmények közepette is védőfaktort jelenthet a kiegészítő szemben, ha a pedagógus megélheti a személyes hatékonyságát és szubjektív jóllétét (Fináncz & Csima, 2020).

Li és munkatársai (2025) vizsgálatukban nem csak a pedagógus egyéni jóllétével, de az intézmény légkörével is foglalkoznak: magas illetve vegyes követelményrendszerrel rendelkező intézményeket különböztetnek meg, ahol a magas követelményű intézményi klíma rosszabb jóllét értékekkel jár együtt.

Milyen összetevők határozzák meg az intézményi klímát és a benne dolgozó pedagógusok jóllétét? Fináncz és Csima (2020) azt találták, hogy a hatékonyság, a koherens oktatási alapelvek és a jól működő szakmai kooperáció a társintézményekkel olyan tényezők, amik pozitívan hatna a jóllétre, noha az általuk megkérdezett pedagógusok zöme úgy érzi, hogy szakmájuk társadalmi megbecsültsége alacsony.

A jóllét megközelítésének egy másik lehetséges fogalmi kerete a pozitív pszichológiához kapcsolódik. Martin Seligman (2011) nevéhez fűződik a jóllét PERMA modellje. A mozaikszó a jóllét összetevőire utal: pozitív érzelmek (*Positive emotions*), elköteleződés/bevonódás (*Engagement*), kapcsolatok és kötődés (*Relations*), célok és jelentéstelenség (*Meaning*) és teljesítmény (*Accomplishment*). Az, hogy milyen gyakran, milyen intenzitással és milyen változatos formában éljük meg pozitív érzelmeinket az egyik legfontosabb tényezőnek bizonyult a jólléttel kapcsolatban (Fodor & Andirkó, 2020).

Az elköteleződés tényezője szorosan kapcsolódik a flow-élmény megélésének képességéhez. Csíkszentmihályi (2001) úgy írta le az áramlat vagy tökéletes élmény jelenségét, hogy a személy teljesen elmerül abban, amit épp csinál. Borbáth (2022) eredményei szerint előny a pedagógiai munka során megélt flow-élménnyel kapcsolatban, ha a pedagógus hosszabb ideje van a pályán, mert a haladó pedagógusok gyakrabban élnek meg flow-élményt.

A jó kapcsolatok, a társas támogatás, a velünk való törődés megélése, annak tudata, hogy valakit szeretnek és értékelnek a jóllét fontos építőeleme valamilyeni életkorban és kultúrában (Fodor & Andirkó, 2020). A jelentéstelenség Seligman (2011) értelmezésében annak az érzése, hogy valami nálunk nagyobbhoz tartozunk, hogy valami nálunk nagyobbbat szolgálunk. A teljesítmény jelenti az elért eredményeinket, a megélt sikereinket, a magas szinten űzött tevékenységeinket. Olyasmi, amiért küzdünk, amivel újra és újra elkötelezetten próbálkozunk, akkor is, ha nem tudjuk, hogyan érjük majd el.

Noble és McGrath (2015) Seligman (2011) PERMA modelljét kiegészítve még két fontos dimenziót emel be a jóllét összetevői közé: az erősségeket és a rezilienciát. Így a PROSPER mozaikszó a következő tényezőkből áll össze: pozitivitás és optimizmus (*Positivity*), pozitív kapcsolatok (*Relationships*), kompetencia és eredményesség (*Outcomes*), erősségek (*Strengths*), cél és jelentés (*Purpose*), elköteleződés (*Engagement*) és reziliencia (*Resilience*). Ahogy a mozaikszó is sugallja, elméletük szerint ez a hét elem a prosperáló, virágzó, sikeres élet alapja. Mind a PERMA, mind a PROSPER modell kapcsán fontos, hogy minden elem hozzájárul a jólléthez, mindegyik elem egymástól függetlenül definiálható és mérhető, és mindegyik elem önmagában is kívánatos és értékes az emberek számára (Seligman, 2011; Noble & McGrath, 2015).

A harmadik lehetséges értelmezési keret a jóllét bemutatásakor az öndeterminációs elmélet lehet, amely Ryan és Deci (2000) nevéhez kötődik. Azokat a társas-környezeti feltételeket kívánja feltárni, amik a jóllét, belső motiváltság és az önszabályozás feltételeit jelentik. Tehát milyen feltételek mellett vagyunk jól, rendelkezünk belső, intrinzik motivációval és tudunk optimálisan működni? Kutatásaik során három olyan belső, veleszületett emberi szükségletet tártak fel, amely meghatározó a boldogulásunkhoz: kompetencia, autonómia és kötődés vagy kapcsolódás másokhoz. Ha ezek a szükségleteink kielégülnek, az a mentális jóllétünkhöz és a belső motiváltságunk fennmaradásához vezet – tehát öndetermináltan fogunk cselekedni, és tevékenységünket az önmagában rejlő élvezetért fogjuk végezni. Ellenkező esetben, ha ezek a szükségletek nem tudnak kielégülni, a mentális egészségünk, jóllétünk és motiváltságunk csökken.

Ezek a szükségletek univerzálisak, noha különböző kultúrákban másképpen jelennek meg. E három szükségletünk a munka területén is érvényes: a hivatásgyakorlás során megélt kompetencia, autonómia és kötődés növeli a munkahelyi teljesítményt és a jóllétet (Ryan & Deci, 2000).

A pedagógusok hivatásgyakorlása során megélt intrinzik motivációs faktorok negatív összefüggést mutatnak a kiégéssel, védelmet jelenthetnek a kiábrándultsággal és depresszióval szemben. Ezzel szemben az amotiváció, azaz a motiváltság hiánya erős összefüggést mutat a kiégéssel és a depresszióval (Tótpál-Halasi & Pikó, 2024).

A jóllét hiánya – a kiégés

Amennyiben a jóllétet többdimenziós szemléletben értelmezzük, a kiégés a jóllét hiányának oldaláról közelíthető meg. A kiégés tünetegyüttesét Herbert J. Freudenberger pszichoanalitikus alkotta meg 1974-ben. A szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.

A Betegségek Nemzetközi Osztályozása 11. kiadásában (BNO-11) a kiégés mint a krónikus munkahelyi stressz következményeként fellépő szindróma jelenik meg.

A kiégés olyan krónikus munkahelyi stressz szindróma, melyet nem sikerült eredményesen kezelni. Három dimenzió jellemzi:

1. az energia kimerülése vagy kimerülésének érzése;
2. növekedett mentális távolság a munkától, vagy ehhez kapcsolódó negatívizmus vagy cinizmus érzése; és
3. csökkent szakmai hatékonyság.

A kiégés kifejezetten a foglalkozási kontextus jelenségeire utal, és nem alkalmazható az élet más területein szerzett tapasztalatok leírására (World Health Organisation, 2019).

A pedagógusok és kiemelten az óvodapedagógusok kiégése kapcsán Fináncz és Csima (2020) kutatásai alapján úgy tűnik, hogy a pedagógustársadalomban az óvodapedagógusok körében a legalacsonyabb a kiégés aránya, ami nem azt jelenti, hogy nincs jelen, de talán a gyermekekkel végzett mindennapi munka és annak érzelmi feltöltő hatása működhet védőfaktorként a kiégés ellen az óvodapedagógusok számára. Az óvodapedagógusok relatív jó helyzetét a kiégés tekintetében Borbáth (2020, 2022) is megerősíti.

Mi véd meg bennünket a kiégéstől? Az optimista életszemlélet, az áramlat-élmény (flow) megélése, a pedagógiai önreflexió gyakorlata, a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság bizonyultak védő tényezőknek (Borbáth, 2020). A kezdőség is védőfaktorként jelent meg Borbáth Katalin (2022) egyik vizsgálatában: eredményei alapján a kezdő pedagógusok vannak a legoptimálisabb mentálhigiénés állapotban. A kezdők erőssége a rendszeres sport, a nyitottság a tapasztaltabb generációtól való tanulásra, és az a tény, hogy fontos számukra az önreflexió valamilyen formája. Úgy tűnik, az is segít, hogy a kezdők realitásokra kevésbé fogékonyak, mint a többi csoport. Szintén a kezdő csoport énhatékonyság érzését növeli, és így a kiégés ellen hat a digitális készségekben való nagyobb jártasság.

Szakmai jóllétünk megőrzése

Miután körbejártuk a jóllét dimenzióját, felmerül a kérdés, hogy mi van a tarso-lyunkban ahhoz, hogy jóllétünket megőrizzük vagy növeljük? Fent már láttuk, hogy szakirodalmi adatok támasztják alá, hogy a reziliencia (Farewell, et al., 2022; Noble & McGrath, 2015), az önreflexió (Borbáth, 2020, 2022) milyen fontos szerepet játszanak a jóllét kérdésében. Az ökológiai modell (Berger et al., 2022) felhívta a figyelmet arra, hogy a szakmai/társadalmi közegben megvalósuló szakmatámogatási formák milyen fontosak a jólléthez. A teljesség igénye nélkül szeretnék néhány tényezőt kiemelni, amik kapcsolatban állnak a jóllétünkkel.

Reziliencia – a ruganyos visszapattanás képessége

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) pszichológiai szótára szerint „A reziliencia a nehéz vagy kihívásokkal teli élettapasztalatokhoz való sikeres alkalmazkodás folyamata és eredménye, különösen a mentális, érzelmi és viselkedési

rugalmasság, valamint a külső és belső igényekhez való alkalmazkodás révén. Számos tényező járul hozzá ahhoz, hogy az emberek mennyire jól alkalmazkodnak a nehézségekhez, ezek közül a legfontosabbak (a) az, ahogyan az egyének szemlélik és kapcsolatba lépnek a világgal, (b) a társas erőforrások elérhetősége és minősége, valamint (c) a specifikus megküzdési stratégiák. Pszichológiai kutatások azt mutatják, hogy a pozitívabb alkalmazkodással (azaz nagyobb ellenálló képességgel) járó erőforrások és készségek fejleszthetők és gyakorolhatók. Pszichológiai ellenálló képességnek is nevezik.” (American Psychological Association, 2025).

Windle (2011) meghatároz védőfaktorokat, amelyek segítik a reziliencia kialakulását. Ezek közé tartoznak (1) személyes védőfaktorok, mint a pszichológiai és biológiai tényezők; (2) a társas védőfaktorok, mint a családi kohézió, a szülői támogatás; és (3) a közösségi és társadalmi védőfaktorok, amelyek az intézményi rendszer, a társadalom, a gazdaság és a politika együttműködésében jönnek létre.

„A reziliencia fejleszthető. Dinamikus folyamat alakítja kora gyerekkorunktól. A külső és belső világunk között összetett kölcsönhatások működnek. Gyerekként szüleinktől, tanárainktól, társainktól, felnőttként környezetünk reflexióit beépítve folyamatosan képesek vagyunk tanulni, és ezáltal képessé válni a boldogulásra, függetlenül attól, mit hoz elénk az élet.” (Nemes, 2015, 86). A pozitív pszichológia területén zajló kutatások szerint a reziliencia meghatározó tényezője a jóllétünknek (Noble & McGrath, 2015).

A rezilienciához kapcsolódó képességek Nemes Éva (2015) nyomán: érzelmek felismerése és szabályozása, impulzuskontroll, realista optimizmus, rugalmas gondolkodás, empátia, személyes hatékonyság érzése, nyitás a külvilág felé.

Önreflexió – Mi az, miért fontos és hogyan csináljuk?

A reflexió a múlttól való gondolkodás a jelenben a jövő érdekében. Hátralépést jelent egy élménytől vagy történéstől, hiszen csak így találhatunk és vehetünk fel egy új nézőpontot a saját működésünk elfogulatlan vizsgálatához. A reflexió nem csak egy elvont, kognitív folyamat: tartalmazza az érzéseinket, az intuíciónkat, testi érzeteinket is. A reflexió során a „zsigerből”, tudattalanul megoldott helyzeteket tesszük tudatossá, miközben felhatalmazzuk magunkat a saját sérülékenységünk megélésére, és mindeközben valami újat tanulunk (Carroll, 2009). A rossz hír az, hogy a reflexió és önreflexió nem velünk született képesség. A jó hír viszont az, hogy fejleszthető!

Michael Carroll (2009) nyomán a következő kompetenciákra van szükségünk ahhoz, hogy reflektívek lehessünk:

1. Legyünk nyitottak és gondolkodjunk nyitottan!
2. Figyeljünk tudatosan – tartsuk fenn külső és belső fókuszú figyelmünket és éberségünket egyaránt, forduljunk elfogadással afelé, amit észlelünk!
3. Legyünk kreatívak!
4. Merjünk fantáziálni!
5. Legyünk képesek eltávolodni a helyzettől, amire reflektálunk!
6. Vegyünk fel szemlélő nézőpontot!
7. Függesszük fel az ítélethozatalt!
8. Tartsuk tiszteltben az intuíciókat és érzelmeket!
9. Merjünk laikusként gondolkodni!
10. Keressünk új jelentéseket!
11. Szélesítsük perspektívánkat!
12. Engedjük meg magunknak, hogy sebezhetőek legyünk!
13. Kössünk barátságot az ismeretlennel és a kényelmetlennel!
14. Legyünk tisztában saját érzelmeinkkel!

A blokkok, amik a reflexió útjában állhatnak: aktuális lelkiállapot, túl korai kognitív elköteleződés – amikor már meglévő meggyőződéseinkhez igazítjuk az új tapasztalatainkat –, félelem, szégyen, kreativitás és sémán kívüli gondolkodás hiánya, elvárások (Carroll, 2009).

Pedagógusokkal végzett kutatások igazolják, hogy a pedagógus (ön)reflektív gondolkodásmódja védelmet jelent a kiégéssel szemben és együtt jár a pszichés jóllét jeleivel (Borbáth, 2020, 2022). Az érzelmi kihívások kihangosítása nagyban hozzájárul a pedagógus-énhatékonyság érzéséhez és csökkenti a kiégést (Klefbeck, 2025). A reflektív csoportban való folyamatos részvétel erősíti a pedagógusok megélését azzal kapcsolatban, hogy ők is aktív részesei a munkahelyi folyamatoknak, és a saját, egyéni munkahelyi szerepük beazonosításhoz is nagyban hozzájárul. A munkahelyi csoporton belüli reflektív munka lehetővé teszi a bajtársiasság megélését, a problémamegoldás során megtapasztalt izoláció oldódását és növeli a biztonságérzetet. Fokozza a kompetenciaérzést a munkahelyi helyzetmegoldás és új fejlődési utak megtalálásában. A munkahelyi közösségekben rendszeresen zajló reflektív csoportmunka és a dolgozók rendszeres önreflektív munkája szignifikáns változást hoz a munkahelyi összetartozás érzésében, az énhatékonyság érzésének megélésében és a cselekvőképesség megtapasztalásában, amelyek mind fontos területei a szakmai jóllétnek (Cigala, Venturelli & Bassetti, 2019).

Kolosai és Bognár (2007) kutatása során önismereti/esetmegbeszélő csoportban résztvevő pedagógusokat vizsgáltak, és az ő eredményeiket vetették össze olyan pedagógusokkal, akiknek nem volt lehetősége ilyen csoportban dolgozni. Kutatásuk alapján elmondható, hogy a csoportban résztvevő pedagógusok

nagyobb empátiás odafordulásra, hatékonyabb affektív válaszadásra és nagyobb fokú empátiás perspektíva felvételre képesek, diákjaik felé hitelesebben tudnak fordulni, mint a csoportban részt nem vevők. Azok a pedagógusok, akik nem vettek részt esetmegbeszélő/önismereti csoportban, kimutathatóan nagyobb személyes distresszt élnek át hivatásgyakorlásuk során.

Hogyan is építsük fel saját reflektív folyamatunkat?

Először is, teremtsük meg az előfeltételeket, hogy mi magunk és a környezetünk is alkalmas legyen reflexióra. Nagyon áldásos, ha az óvodai munkaközösségnek van tere arra, hogy reflektív csoportban vegyen részt pl. szupervízió formájában.

Tekintsünk újra rá az eseményekre, megengedve magunknak, hogy újra átéljük minden érzelmünkkel együtt. *Mi történt a csoportban, adott gyermekkel, kollégával, szülővel kapcsolatban? Mit éreztem mindeközben?*

Hívjuk elő, öntsük szavakba azt, ami történt, és találjuk meg a fókuszot. *Mindebből mi az, ami a leginkább fontos nekem, ami a leginkább hangos?*

Éljük meg az érzelmeinket, figyeljünk rájuk, találjuk meg az esetleges blokkokat. *Azt éreztem, hogy...*

Próbáljuk meg megérteni, értelmezni a történeteket, jelentést adni neki. *Mit értettem meg, ismertem fel, mit jelent ez számomra?*

Derítsünk fel más lehetőségeket is, értelmezzük újra a helyzetet, találjunk másik perspektívát. *Ha másik szempontból nézek a helyzetre, vajon mit látok?*

Gondoljuk azt is végig, vajon miben rejlik számunkra a helyzet hasznossága. *Mit hoz ez nekem?*

Ne feledkezzünk meg a saját tanulásunkról sem. *Mit viszek el, milyen tanulásom van ebből?*

És végül gondolkozhatunk a gyakorlati alkalmazásban – *hogyan tudom a reflektív tanulásomat a későbbi munkavégzésem során felhasználni?* (Carroll, 2009 nyomán).

Végül, álljanak itt Klefbeck (2025) pedagógusok számára is megfontolandó javaslatai a reflexivitás területén:

Számos olyan helyzettel találkozunk, amely kétségeket ébreszt, és nem egyértelmű a megoldása. Ilyenkor a szakmai bizonytalanságok kezelésének fontos eszköze a menet közbeni reflexió, amely egyben lehetőség arra, hogy megálljunk egy pillanatra, és felmérjük, mi van körülöttünk, hogy ennek megfelelően mehessünk tovább.

Fontos a különböző reflektív munkaformák adaptálása mind a képzés, mind a gyakorlati munka során pl. coaching, szupervízió, peercsoport, évközi tanmenetbe épített reflektív alkalmak a pedagógusok számára.

Nagyon hatékony a fenntartható szakmai közösségek létrehozása, akár alulról szerveződő formában. Az együttműködésre épülő, szakmai tanulást és fejlődést szolgáló közösségek nagyban hozzájárulnak a kezdő pedagógusok támogatásához és a nevelési helyzetekben megélt bizonytalanságok csökkenéséhez (Klefbeck 2025).

A játékoság mint erőforrás

Az óvodai közeg egyik legfontosabb összetevője a játéktevékenység és ezen keresztül a játékoság, de a legtöbb esetben nem az óvodapedagógus jóllétéhez kapcsolódóan beszélünk róla. Pedig az elmúlt évek kutatásai azt tárták fel, hogy a játékoság egy jótékony hatású pszichológiai erőforrás, ami hat az észlelt stresszre (Clifford et al., 2022; Magnuson & Barnett, 2013) és a megküzdésre (Clifford et al., 2022; Quian & Yarnal, 2011; Magnuson & Barnett, 2013). A magasabb szintű játékoság magasabb énhatékonyság és alacsonyabb tehetetlenség érzésével párosul (Clifford et al., 2022). A játékoság pozitív összefüggésben áll a testi és lelki jólléttel, az élettel való megelégedettséggel, az örömteli tevékenységekben való részvétellel (Proyer, 2013). A munka világában is értékes a játékoság, hiszen pozitív korrelációt mutat a munkával való megelégedettséggel és a munkateljesítménnyel (Yu et al., 2007). A pedagógus játékosága kihat a rábízott gyermekek játékoságára is, ezzel pedig gazdagítja a pedagógus és a gyermekek közötti kapcsolatot (Pinchover, 2017).

Carter szerint a pedagógusképzés részét kell, hogy képezze a pedagógusjelöltek játékoságának fejlesztése is. Ennek első lépcsője a pedagógusjelölt saját kapcsolatának megértése a játékkal, egyfajta önreflexió arról: *Hogyan is állok én magam a játékkal?* Másrészt meg kell tanulniuk a pedagógusjelölteknek megfigyelni és megérteni a gyermekek játékát. Erre a két feltételre építve lehet a harmadik szakasz során aktívan, játékosan gyakorolva fejleszteni ezt a képességet (Carter, 1993, idézi Pinchover, 2017). A játékoság fejlődésével a gyermekekhez való kapcsolódás javul, és pszichológia erőforrásra is szert tehet a pedagógus.

Munkahelyi/szakmai erőforrások a jóllét növelésére

Bullough (2015) frappánsan összefoglalja, milyen munkahelyi környezetre van szükség ahhoz, hatékonyan és magunkat jól érezve dolgozhassunk: „a visszajelzések pozitív kultúrája és idő arra, hogy ezeket a visszajelzéseket megoszthassuk.” (*positive culture of feedback and time to share it*).

Számos munkaforma áll rendelkezésre a pedagógusok hivatásszemélyiségének karbantartására: szupervízió, esetmegbeszélés, Bálint-csoport stb. Az egy másik kérdés, vajon a magyarországi óvodákban dolgozók milyen arányban találkoznak ezekkel a lehetőségekkel. Az sem könnyíti meg a pedagógus helyzetét, hogyha találkozik is szakmatámogatási lehetőséggel, nem könnyű az a fajta „kítetttség”, sérülékenységgel, amit a csoportban végzett reflektív munka magával hoz. Hiszen mi is az általános elvárás a pedagógussal szemben, amit a pedagógus a legtöbb esetben internalizál is? Legyen magabiztos, határozott, kikezdhetetlen! Nehéz megengedni magunknak, hogy tökéletlenek vagyunk, esetleg problémáink is vannak. Azonban a folyamatos védekezés és tagadás kiszolgáltat minket a kiegészésnek úgy, hogy közben talán fel sem ismerjük, mi történik velünk. Ne feledjük, a pedagógus lelki egészsége és jólléte közvetlenül kihat a munkájára és a rábízott gyerekek jóllétére is (Pintér, 2021)!

A reflektív, csoportos módszerek mellett számos külföldi és hazai program létezik a pedagógusok jóllétének növelésére. Patrick és munkatársai (2024) azt kutatták, hogy milyen legyen egy igazán jó pedagógusi jóllétprogram. Ennek érdekében szakértői csoportok véleményét kérték ki a pedagógusok jóllétének támogatását és javítását célzó programokról. Eredményeik alapján szakmai konszenzus alakult ki abban, hogy a pedagógusok számára szervezett programok olyan információkat nyújtsanak, amelyek koncentráltan a nevelésükre bízott gyermekek aktuális fejlődési területeire fókuszálnak. Óvodapedagógusok esetében ez magában foglalhatja például a fejlődési mérföldkövek megértését, a generációs sajátosságok ismeretét, valamint a gyermekek egyéni szükségleteinek felismerését. Ugyanakkor kiemelt szerepet kapnak a pedagógus saját személyére és jóllétére vonatkozó készségek és erőforrások is, így többek között a kiegészés jeleinek felismerése, az önkontroll fejlesztése, saját érzelmeink tudatosítása és a határok meghúzése. Szintén lényeges a pedagógus identitásának erősítése, a szakmai célok meghatározása, valamint a támogató szakmai kapcsolatok kialakítása. Tehát a jó program releváns tudást kínál, önmagunk megismerését és fejlődését, identitásunk növekedését és kapcsolataink építését szolgálja.

A programok hatékonyságát gátló tényezők között a következőket azonosították: nem támogató munkahelyi kultúra, vezetés hiánya, idő hiánya, nem megfelelő infrastruktúra, a jólléttel kapcsolatos érdeklődés és az ez irányba történő elköteleződés hiánya (Patrick, 2024).

Mivel a jóllét komplex fogalom, így elvárható, hogy a jóllétre irányuló programok is azok legyenek. Az olyan komplex programok, amelyek a pszichológia, szociális és fiziológiai jóllét komplex támogatását tűzték ki célul, pozitív hatással voltak a stressz és a kiegészés csökkentésére, illetve a vezetés irányában tanúsított bizalom és a kollegiális támogatás növekedését eredményezték (Sottimano et al., 2018).

Összefoglalás

Az óvodapedagógus jólléte meghatározó abban, hogyan működik a munkahelyén, hogyan végzi a munkáját, ami pedig kihat arra, hogy a rábízott gyermekek hogyan fejlődnek. Az óvodapedagógus jólléte nem csupán az ő egyéni felelőssége, de a szakmai, társadalmi rendszerek – amelyekbe ágyazva végzi nevelő tevékenységét – egyaránt szerepet játszanak abban, hogyan alakul a mindennapi jólléte. Számos tényező hozzájárul ahhoz, hogy a jóllét dimenziójában hol helyezkedik el a pedagógus, hogy vajon fenyegető közelségbe kerül-e a kiégés állapotához? A teljesség igénye nélkül a reziliencia, önreflexió, vagy éppen a jártékoság is szolgálhatnak védőfaktorként a mentális jóllét megőrzésében, ahogy az intézményben rendelkezésre álló, a hivatásszemélyiség karbantartását szolgáló munkaformák megléte is befolyásoló tényező.

Felhasznált irodalom

- American Psychological Association (2025): *Resilience*. In *APA dictionary of psychology*. <https://tinyurl.com/5ckkvjtt>
- Bagdy, E. (ed., 1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége: egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. & Fathers, C. (2022) A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*. 34, 2919–2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Borbáth, K. (2020): Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermekeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 8(2), 299–317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>
- Borbáth, K. (2022): Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése – különös tekintettel a szakmai és a női identitás kimunkáltságára. Doktori disszertáció, PTE BTK OTNDI. <https://tinyurl.com/53sxae4r>
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bullough, R. (2015): Teaming and Teaching in ECE: Neoliberal Reforms, Teacher Metaphors, and Identity in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 410–427. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1050563>
- Carroll, M. (2009): From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40–51. <https://tinyurl.com/5akzefnz>
- Carter, M. (1993): Catching the spirit: training teachers to be playful. *Child Care Information Exchange*, 89, 37–39.
- Cigala, A., Venturelli, E., & Bassetti, M. (2019): Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Clifford, C., Paulk, E., Lin, Q., Cadwallader, J., Lubbers, K., & Frazier, L. D. (2022): Relationships among adult playfulness, stress, and coping during the covid-19 pandemic. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02870-0>
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow : Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cumming, T. (2017): Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Cumming, T. & Wong, S. (2018): Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2014): Job Demands–Resources Theory Work and Wellbeing. In Chen, P. Y. & Cooper, C. L. (eds.): *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume III*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Eurostat (2025): *Classroom teachers by education level, sex and age groups (EDUC_UOE_PERP01) – Hungary, pre-primary education (ISCED 0), 2023* [Data set]. Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_PERP01
- Farewell, C.V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J. & Puma, J. (2022): Job Demands and Resources Experienced by the Early Childhood Education Workforce Serving High-Need Populations. *Early Childhood Education Journal*, 50, 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01143-4>
- Fináncz, J., & Csimá, M. (2020): Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkori pedagógiai professzióban. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 247–268. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.247>
- Fodor, Sz., & Andirkó, L. (2020): És hogy vannak az óvodapedagógusok? Munkahelyi jóllét, elégedettség és a vezetők szerepe az óvodában. In Szarka, E. (ed.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés – Konferenciakötet*, 85–102., <https://tinyurl.com/yeyxsvfs>.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Klefbeck, K. (2025): The Role of Reflection in Doctoral Education: An Integrative Review of Approaches to Supporting Well-Being and Developmental Growth. *Education Sciences*, 15(1), Article 99. <https://doi.org/10.3390/educsci15010099>
- Kolosai, N., & Bognár, T. (2007): Pedagógusok mentálhigiénéje. In Bollókné Panyik, I. (ed.): *Gyermekek-Nevelés-Pedagógusképzés*, Trezor Kiadó, Budapest, 33–51.
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- Li, J. B., Xu, Y., Sun, J., Qiu, S., Zhang, R., & Yang, A. (2025): A multilevel latent profile analysis to job demands, job resources, and personal resources in early childhood educators: Implications for multidimensional well-being, *Journal of School Psychology*, 109, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101405>
- Magnuson, C. D. & Barnett, L. A. (2013): The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 129–144. <http://dx.doi.org/10.1080/01490400.2013.761905>

- Methlagl, M., Taslimi, N. J., & Majcen, J. (2022): Working as an ECE Professional During Covid-19 in Austria: Demands and Resources Profiles and Their Relations With Exhaustion and Work Engagement. *Professions and Professionalism*, 12(2). <https://doi.org/10.7577/pp.4642>
- Nemes, É. (2015): Reziliencia, avagy a boldogulási képesség és a szupervízió. In Borbás, K.: *Rálátás : szupervíziós folyamat védőnők számára*. Állami Egészségügyi Ellátó Központ Budapest, 83-96. <https://tinyurl.com/3hjfpjwr>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015): PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(2), <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>
- Patrick, P., Reupert, A., Berger, E., Morris, Z., Diamond, Z., Hammer, M., Hine, R., & Fathers, C. (2024): Initiatives for promoting educator wellbeing: a Delphi study. *BMC Psychology*, 12(220), Article 220. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01724-7>
- Pinchover, S. (2017): The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pintér, M. (2021): Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai : A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás. *Pannon Digitális Pedagógia : (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika)*, 1(1), <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2021.1.5>
- Proyer, R. (2013): The well-being of playful adults: Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *European Journal of Humour Research*, 1(1), 84–98. <https://doi.org/10.7592/EJHR2013.1.1.proyer>
- Qian, X. & Yarnal, C. (2011): The role of playfulness in the leisure stress-coping process among emerging adults: An SEM analysis. *Leisure/Loisir*, 35(2), 191–209. <https://doi.org/10.1080/14927713.2011.578398>
- Réthy, E-né. (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88-99. <https://tinyurl.com/24hxr36x>
- Roffey, S. (2012): Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sottimano I., Guidetti G., Converso D., & Viotti S. (2018): We cannot be “forever young,” but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle. *PLoS ONE* 13(11), Article e0206627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206627>
- Tóthpál-Halasi, O., & Pikó, B. F. (2024): Pedagógusok kiegészének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra*, 34(9), 61–75. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.61>
- Tóth-Merza, K., Bontó, B. & Almássy, Zs. (2021): Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 19(3-4), 73–84. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.7>
- Windle G. (2011): What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- World Health Organization (2019): *Betegségek nemzetközi osztályozása (BNO-11)*. WHO. <https://icd.who.int>
- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I. H., & Lin, Y. T. (2007): Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39(3-4), 412–429. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2007.013503>