



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

**MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA
MUZIKOS PEDAGOGIKA**

RUGILĖ PALIONĖ

Magistro studijų baigiamasis darbas

**GIMNAZISTŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMO(SI) GALIMYBĖS
MUZIKOS PAMOKOSE: PEDAGOGŲ POŽIŪRIO ANALIZĖ**

Darbo vadovė: Doc. Birutė Janonienė

Šiauliai, 2026

**BAIGIAMĄJĮ RAŠTO DARBĄ
TEIKIANČIO STUDIJUOJANČIOJO
PARENGTO RAŠTO DARBO
SAVARANKIŠKUMO PATVIRTINIMO
GARANTIJA**

Vardas, pavardė: *Rugilė Palionė*
Padalinys: *Šiaulių akademija*
Studijų programa: *Muzikos pedagogikos
studijų programa, magistratūra, 6211MX029*
Darbo pavadinimas: *Gimnazistų emocinės
gerovės ugdymo(si) galimybės muzikos
pamokose: pedagogų požiūrio analizė*
Darbo tipas: *Baigiamasis magistro darbo*

Teikdamas šį baigiamąjį rašto darbą patvirtinu,
kad mano baigiamasis rašto darbas yra
parengtas savarankiškai, sąžiningai, laikantis
Vilniaus universiteto akademinės etikos
kodekse įtvirtinto *akademinio sąžiningumo*
principo bei vadovaujantis kitų Vilniaus
universiteto teisės aktų reikalavimais.

Aš, (*Rugilė Palionė*), patvirtinu:
I, (*Rugilė Palionė*), confirm:



**WARRANTY OF VILNIUS UNIVERSITY
STUDENT THESIS PREPARED BY A
STUDYING PERSON SUBMITTING
THEIR FINAL THESIS**

Name, surname: *Rugilė Palionė*
Unit: *Šiauliai Academy*
Study programme: *Music Pedagogy Degree
Program, Master's degree, 6211MX029*
Thesis title: *Opportunities for Developing
Emotional Well-Being Among High-School
Students in Music Lessons: Analysis of
Teachers' Perspectives*
Thesis type: *Master's Thesis*

By submitting this final thesis, I hereby
confirm that my final thesis was prepared
independently, fairly, in accordance with the
principle of *academic integrity* established in
the Code of Academic Ethics of Vilnius
University, and in accordance with other
requirements of the Vilnius University legal
acts.

**Embargo laikotarpis
Embargo period**

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:
I am requesting to establish an embargo for this final thesis for the period indicated below:

- ☐ _____ mėnesių (embargo laikotarpis negali viršyti 36 mėn.)
months (an embargo period shall not exceed 36 months)
- ☒ _____ embargo laikotarpis nereikalingas
an embargo period is not required

**Embargo laikotarpio nustatymo priežastis
Reason for establishing an embargo period**

VILNIAUS UNIVERSITETO ŠIAULIŲ AKADEMIJOS DIRBTINIO INTELEKTO ĮRANKIŲ NAUDOJIMO RAŠTO DARBUOSE DEKLARACIJA

Vardas, pavardė: Rugilė Palionė

Studijų programa, kursas: Muzikos pedagogika, magistras

Rašto darbo pavadinimas: Gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybės muzikos pamokose: pedagogų požiūrio analizė

Rašto darbo tipas (pvz., referatas, kursinis darbas, baigiamasis darbas): Baigiamasis magistro darbas

Modulio / dalyko pavadinimas (išskyrus baigiamojo darbo atvejų): _____

Deklaracijos pateikimo data 25-05-2026

Patvirtinu, kad vertinimui pateiktas savarankiškai atliktas rašto darbas yra parengtas laikantis Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekso¹, Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai², Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarkos³ ir Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairių⁴. Pažymiu, kad rašto darbo rengimui buvo naudojami / nebuvo naudojami (pabraukti tinkamą variantą) generatyvinio dirbtinio intelekto (toliau - DI) įrankiai. Tuo atveju, jei darbo rengimui buvo pasitelkti DI įrankiai, pateikiu tikslią ir išsamią informaciją apie jų naudojimo tikslus ir apimtį:

1. DI įrankiai:

- Naudoti įrankiai (pvz.: Connected Papers, Midjourney, GitHub Copilot ar kiti, *įrašyti*): ChatGPT
- Naudojimo tikslas (duomenų rinkimas, redagavimas, vertimas, priedų generavimas ar kitas, *įrašyti*): Šaltinių ieškojimas, gramatinių ir sakinių struktūrų tikrinimas, vertimas į anglų kalbą

2. Esminiai DI panaudojimo atvejai:

Darbo dalis/vieta (puslapis, pastraipa)	Naudojimo tikslas	Užklausų pavyzdžiai
6-7psl santrauka	vertimas	
13psl 2 pastraipa	vertimas	
14psl 3 pastraipa	vertimas	
24psl 3 pastraipa	vertimas	
29psl 2 pastraipa	vertimas	
31psl 3 ir 4 pastraipos	vertimas	

3. Savarankiškumas ir autorystė:

¹ Vilniaus universiteto akademinės etikos kodeksas, https://www.vu.lt/site_files/Akademines_etikos_kodeksas_suvestine_redakcija.pdf

² Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai, 2024-05-21 Studijuojančiųjų RD rengimo gynimo ir kaupimo nuostatai.pdf

³ Vilniaus universiteto Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarka, https://www.sa.vu.lt/external/sa/files/Studiju_skyrius/VUSA_Rasto_darb%C5%B3_rengimo_ir_gynimo_tvarka_2024.pdf

⁴ Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairės, https://www.vu.lt/site_files/SPN-54_2024_priedas.pdf

- Patvirtinu, kad esu atsakingas(-a) už rašto darbo savarankiškumą ir autorystę: visos DI sugeneruotos rašto darbo dalys mano atidžiai patikrintos, patikslintos, pataisytos ir pažymėtos literatūros nuorodose. Darbas parengtas užtikrinant jame pateikiamų DI įrankiais sugeneruotų teksto dalių ir (ar) priedų tikslumą, patikimumą ir korektiškumą;
- Patvirtinu, kad DI įrankiai nenaudoti darbe pateikiamų duomenų, informacijos, autorių minčių klastojimui, iškraipymui ar kitokio pobūdžio klaidinančiam pateikimui.

4. Akademinė etika:

- Patvirtinu, kad pateikta informacija apie DI įrankių naudojimą yra tiksli ir išsami;
- Patvirtinu, kad DI įrankiai naudoti savarankiško duomenų rinkimo, tyrimo, analizės, teksto ar priedų (Šaltinių ieškojimas, gramatinių ir sakinių struktūrų tikrinimas, vertinas į anglų kalbą) (pa)pildymui, o ne kaip savarankiško darbo pakaitalas;
- Suprantu, kad nenurodytas DI įrankių naudojimas gali būti laikomas draudimo plagijuoti pažeidimu, kuris numatytas Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekse.

Palionė R. Gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybės muzikos pamokose: pedagogų požiūrio analizė: Magistro baigiamasis darbas / vadovė Doc. B. Janonienė; Vilniaus universitetas, Šiaulių akademija, Edukologijos institutas, Muzikos pedagogikos studijų programa – Šiauliai, 2026 – 67 p.

SANTRAUKA

Gimnazinio amžiaus mokiniai dažnai susiduria su padidėjusiais socialiniais lūkesčiais, emociniais iššūkiais, padidėjusiu jautrumu aplinkos vertinimams, taip pat vidiniu ir išoriniu spaudimu siekti aukštesnių akademinų rezultatų, todėl emocinės gerovės skatinimas mokyklos aplinkoje tampa itin aktualus. Šiuo metu vis dar pasigendama išsamių mokslinių tyrinėjimų apie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose mokytojų požiūriu – kaip gimnazinių klasių muzikos mokytojai suvokia emocinės gerovės ugdymą, kokias galimybes jie mato muzikos pamokose ir kokius metodus taiko savo pedagoginėje praktikoje. **Tyrimo objektas** – gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybės muzikos pamokose. **Tyrimo tikslas** – ištirti pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose.. **Tyrimo uždaviniai:** **1)** apibrėžti teorinius emocinės gerovės ugdymo principus; **2)** pateikti paauglystės amžiaus tarpsnio charakteristiką; **3)** aptarti gimnazistų emocinę gerovę ugdančius veiksnius, veiklas ir metodus; **4)** atlikti empirinį tyrimą, siekiant atskleisti muzikos mokytojų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose. **Tyrimo metodai:** mokslinės, metodinės, pedagoginės, psichologinės literatūros šaltinių analizė, atliktas kokybinis tyrimas, naudojant iš dalies struktūruoto interviu metodą. **Tyrimo imtis:** Apklausti 7 su gimnazinėmis klasėmis dirbantys muzikos mokytojai. **Išvados:** **1.** Muzikos pamokos turi išskirtinį potencialą prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si). **2.** Brendimo metu gimnazistai patiria reikšmingą biologinių, psichologinių ir socialinių pokyčių laikotarpį, dėl kurių paaugliui ypatingai reikalinga saugi, palaikanti ir pozityvi ugdymo aplinka. **3.** Prie gimnazistų emocinės gerovės prisideda individualūs paauglio emociniai ir psichologiniai aspektai: savivertė, pasitikėjimas savimi. Išoriniai veiksniai: saugi mokymosi aplinka, supratimu ir pagarba grįstas bendravimas. Muzikos pamokose naudojami metodai ir veiklos: muzikos klausymas, disputas, grupinis dainavimas, muzikavimas ir kt. **4.** Pedagogų nuomone, muzikos pamokos turi didžiulį potencialą prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si), pasižymi specifiniais iššūkiais, susijusiais su muzikos pamokos ir mokytojo vaidmens nuvertinimu, laiko trūkumu ir mokinio emociniais ir socialiniais iššūkiais.

Raktiniai žodžiai: gimnazistai, emocinė gerovė, muzikos pamokos.

Palionė R.; *Opportunities for Developing Emotional Well-Being Among High-School Students in Music Lessons: Analysis of Teachers' Perspectives: Master's Thesis* / thesis advisor assoc. prof. B. Janonienė; *Vilnius University Šiauliai academy; Institute of Education; Šiauliai, 2026 – 67 p.*

ABSTRACT

Students of high-school age often face increased social expectations, emotional challenges, heightened sensitivity to environmental evaluation, as well as internal and external pressure to achieve higher academic results. Therefore, the promotion of emotional well-being in the school environment has become particularly relevant. At present, there is still a lack of comprehensive scientific research on the possibilities of developing students' emotional well-being in music lessons from the teachers' perspective—how music teachers of high-school classes perceive the development of emotional well-being, what opportunities they identify in music lessons, and what methods they apply in their pedagogical practice. **Subject of research** – the possibilities for developing high-school students' emotional well-being in music lessons. **Purpose of research** – to investigate teachers' attitudes towards the possibilities of fostering emotional well-being among high-school students in music lessons. **Research objectives:** **1)** to define the theoretical principles of emotional well-being development; **2)** to present the characteristics of adolescence; **3)** to discuss the factors, activities, and methods that promote emotional well-being among high-school students; **4)** to conduct an empirical study in order to reveal music teachers' attitudes towards the possibilities of developing emotional well-being among high-school students in music lessons. **Research methods:** analysis of scientific, methodological, pedagogical, and psychological literature sources; a qualitative study was conducted using a semi-structured interview method. **Research sample:** 7 music teachers working with high-school classes were interviewed. **Conclusions:** **1.** Music lessons have exceptional potential to contribute to the development of high-school students' emotional well-being. **2.** During adolescence, high-school students undergo significant biological, psychological, and social changes; therefore, a safe, supportive, and positive educational environment is particularly important for adolescents. **3.** High-school students' emotional well-being is influenced by individual emotional and psychological factors, such as self-esteem and self-confidence, as well as external factors, including a safe learning environment and communication based on understanding and respect. Methods and activities used in music lessons—such as music listening, discussion, group singing, music-making, and others—also contribute to the development of emotional well-being. **4.** According to teachers, music lessons have significant potential to foster high-school students' emotional well-being; however, they are associated with

specific challenges related to the undervaluation of the subject and the teacher's role, lack of time, and students' emotional and social difficulties.

Keywords: high-school students, emotional well-being, music lessons.

TURINYS

IVADAS	9
1. GIMNAZISTŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMO TEORINIAI PAGRINDAI..	13
1.1. Emocinės gerovės samprata ir struktūriniai komponentai.....	12
1.2. Gimnazistų amžiaus tarpsnio ypatumai	16
1.3. Edukacinių paradigų bruožai ugdant gimnazistų emocinę gerovę.....	18
1.4. Muzikos ugdymo vaidmuo mokinių emocinės gerovės stiprinimui.....	20
1.5. Gimnazistų emocinę gerovę lemiantys veiksniai	22
1.6. Muzikos pamokų veiklos ir metodai emocinės gerovės ugdymo(si) kontekste..	26
2. KOKYBINIO TYRIMO METODOLOGIJA IR IMTIS	31
3. PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į GIMNAZISTŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMĄ MUZIKOS PAMOKOSE EMPIRINIS TYRIMAS.....	34
3.1. Kokybinio tyrimo eiga.....	34
3.2. Tyrimo rezultatų analizė	35
DISKUSIJA	57
IŠVADOS	59
LITERATŪROS SĄRAŠAS	61
PRIEDAI.....	68

IVADAS

Temos aktualumas. Šiuolaikinėse mokyklose ugdymo procesas vis dar daugiausia orientuotas į akademinius pasiekimus. Įtraukiojo ugdymo dokumentuose pabrėžiama, kad svarbiausia yra užtikrinti visų besimokančiųjų poreikius (Tūkstantmečio mokyklų akademija, 2023, p. 6) ir sudaryti mokymosi sąlygas, leidžiančias mokiniui mokytis savitai, jam konkrečioje situacijoje labiausiai priimtinu būdu (Tūkstantmečio mokyklų akademija, 2023, p. 74), tačiau mokinių kasdienė ugdymo patirtis ne visuomet atitinka šiuos principus. Aukštesnių akademinių rezultatų siekis dažnai prioretizuojamas labiau nei emociniai poreikiai. Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimai (PUPP), nuo 2012 m. tapę privalomi dešimtos klasės mokiniams (Švietimo ir mokslo ministerija, 2013, p. 8), bei nacionaliniai mokinių pasiekimų patikrinimai (NMPP), privalomi ketvirtų ir aštuntų klasių mokiniams (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2025), prisideda prie mokinių vertinimo dažnumo ir mokinių patiriamos įtampos dėl spaudimo gauti geresnius įvertinimus. Vertinimo sistema išlieka dešimtbalė, o tai stiprina konkurencinę mokymosi aplinką ir riboja galimybes daugiau dėmesio skirti vertybiniam ir emociniam ugdymui(si). Nors pripažįstama, kad vien akademiniai ir kognityviniai pasiekimai neužtikrina mokinių psichologinės gerovės, socialinės adaptacijos ir pozityvios savivokos, emocinei gerovei ugdymo procese vis dar skiriama ribota reikšmė.

Ši situacija ypač problematiška paauglystės laikotarpiu, kuriam būdingi intensyvūs emociniai, socialiniai ir asmeniniai pokyčiai. Paauglystė yra raidos etapas, kurio metu formuojasi tapatybė, savigarba, emocijų reguliavimo įgūdžiai ir tarpasmeniniai santykiai. (Erikson, 1968, Eccles ir kt., 2011) Gimnazinio amžiaus mokiniai dažnai susiduria su padidėjusiais socialiniais lūkesčiais, emociniais iššūkiais, padidėjusiu jautrumu aplinkos vertinimams, taip pat vidiniu ir išoriniu spaudimu siekti aukštesnių akademinių rezultatų, todėl emocinės gerovės skatinimas mokyklos aplinkoje tampa itin aktualus. (OECD, 2023).

Emocinė gerovė vis dažniau įvardijama kaip esminė ugdymo proceso sudedamoji dalis, o tyrimai rodo, kad veiksmingas mokymas ir mokymasis yra neatsiejami nuo aukšto mokinių emocinės gerovės lygio (OECD, 2018). Pasaulio sveikatos organizacijos duomenimis, mokinių emocinė gerovė kelia vis didesnę susirūpinimą – psichikos sveikatos ir elgesio problemos, tokios kaip depresija, nerimas ar nusivylimas, yra itin paplitusios tarp 15–19 metų amžiaus jaunuolių Europoje, o savižudybių rodikliai išlieka vieni aukščiausių pasaulyje (Stay Well Project, 2020, p. 3). Nepaisant šių tendencijų, švietimo praktikoje emocinės gerovės ugdymo(si) galimybės konkrečiuose mokomuosiuose dalykuose vis dar nepakankamai atskleistos. Ypač mažai dėmesio skiriama meniniams dalykams, tarp jų – muzikos pamokoms, kurios savo prigimtimi sudaro

palankias sąlygas emocijų raiškai, saviraiškai, bendradarbiavimui ir saugios mokymosi aplinkos kūrimui.

Muzikos pamokos gali tapti erdve, kurioje mokiniai galėtų patirti emocinį saugumą, išreikšti savo jausmus, kurti, reflektuoti ir bendrauti su kitais, o pozityvus mokytojo ir mokinio bendravimas tokioje aplinkoje tampa svarbiu veiksnio mokinių akademinei motyvacijai, įsitraukimui, taip pat jų socialinei ir emocinei gerovei mokykloje. (Eccels, 2011, p. 229) Be to, kūrybinės veiklos, bendras muzikavimas, improvizacija, muzikos klausymasis ir refleksija gali prisidėti prie mokinių emocinės savireguliacijos, savivertės stiprinimo ir pozityvių tarpasmeninių santykių ugdymo. Vis dėlto, šių galimybių realizavimas labai priklauso nuo pedagogo požiūrio, taikomų mokymo metodų ir sąmoningo emocinės gerovės integravimo į ugdymo procesą.

Tiriamosios problemos pagrindimas. Nors emocinės gerovės svarba mokykloje pripažįstama tiek moksliniuose tyrimuose, tiek švietimo politikoje, Lietuvoje vis dar trūksta išsamių tyrimų, analizuojančių, kaip emocinė gerovė ugdoma konkrečių mokyklinių dalykų kontekste. Ypač mažai tyrinėtas muzikos pamokų potencialas gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) požiūriu, taip pat nepakankamai atskleistas pačių pedagogų požiūris į šį procesą.

Mokytojai yra vieni svarbiausių ugdymo proceso dalyvių, nes jie formuoja mokymosi aplinką, klasės mikroklimatą ir mokinių kasdienę patirtį mokykloje. Jų požiūris, vertybės ir praktiniai sprendimai lemia, ar emocinė gerovė tampa neatsiejama ir sąmoninga ugdymo proceso dalimi, ar lieka antraeilio aspektu. Tačiau iki šiol nėra pakankamai aišku, kaip gimnazinių klasių muzikos mokytojai suvokia emocinės gerovės ugdymą(si), kokias galimybes jie mato muzikos pamokose ir kokius metodus taiko savo pedagoginėje praktikoje.

Šiuo metu vis dar pasigendama išsamių mokslinių tyrinėjimų apie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose mokytojų požiūriu, todėl šią problemą galima įvardinti kaip aktualią ir reikšmingą.

Tyrimo objektas – gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybės muzikos pamokose.

Tyrimo tikslas – ištirti pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) apibrėžti teorinius emocinės gerovės ugdymo principus;
- 2) pateikti paauglystės amžiaus tarpsnio charakteristiką;
- 3) aptarti gimnazistų emocinę gerovę ugdančius veiksnius, veiklas ir metodus;
- 4) atlikti empirinį tyrimą, siekiant atskleisti muzikos mokytojų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) galimybes muzikos pamokose.

Tyrimo metodologija:

1. **Teoriniai metodai** - mokslinės, metodinės, pedagoginės, psichologinės literatūros, švietimo sistemos analizė;
2. **Empiriniai metodai** – kokybinis tyrimas, taikant iš dalies struktūruotą interviu metodą su gimnazinių klasių muzikos mokytojais.

Tyrimo imtis ir atranka:

Tyrimė dalyvavo 7 muzikos mokytojai iš skirtingų Lietuvos miestų ir rajonų: Vilniaus rajono (1), Klaipėdos (2), Šiaulių (1), Kėdainių (1), Raseinių (1) ir Naujosios Akmenės (1) gimnazijų. Buvo atrinkti su gimnazinėmis klasėmis dirbantys mokytojai.

Tyrimo etapai ir organizavimas:

Tyrimas buvo vykdomas keliais etapais.

Pirmajame etape (rugsėjis – gruodis, 2024) buvo parengta mokslinės literatūros analizė, kurios pagrindu suformuluotas tyrimo tikslas, uždaviniai ir sudarytas pusiau struktūruoto interviu klausimynas.

Antrajame etape (sausis – gegužė, 2025) buvo atrinkti tyrimo dalyviai ir su jais suderintas interviu laikas bei forma.

Trečiajame etape (rugsėjis – gruodis, 2025) atlikti iš dalies struktūruoti interviu su muzikos mokytojais, kurie buvo įrašyti ir transkribuoti.

Ketvirtajame etape (sausis – gegužė, 2026) surinkti duomenys analizuoti taikant teminę analizę, siekiant išskirti pagrindines kategorijas, taip pat suformuluoti išvadas, atspindinčias mokytojų požiūrį į muzikos pamokas kaip mokinių emocinės gerovės ugdymo priemonę.

Temos naujumas, praktinis ir teorinis reikšmingumas:

Temos naujumą lemia tai, jog Lietuvos moksliniuose tyrimuose emocinės gerovės ugdymas dažniau nagrinėjamas bendrojo ugdymo kontekste, tačiau meninių dalykų, ypač muzikos pamokų, potencialas šioje srityje išanalizuotas nepakankamai. Tyrimas papildė teorinį diskursą apie socialinį ir emocinį ugdymą, atskleidamas muzikos pamokų reikšmę paauglių emocinei gerovei ugdyti bei mokytojo požiūrį ir vaidmenį prisidedant prie to.

Darbo struktūra:

Magistro darbą sudaro: įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, naudotos literatūros sąrašas (57 šaltiniai), 1 priedas. Tyrimo duomenis iliustruoja 11 lentelių ir 1 paveikslas. Prieduose pateikiamas pusiau struktūruoto interviu klausimyno pavyzdys. Darbo apimtis be literatūros sąrašo ir priedų – 60 puslapiai.

1. GIMNAZISTŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMO TEORINIAI PAGRINDAI

1.1. Emocinės gerovės samprata ir struktūriniai komponentai

Emocinė gerovė pastaraisiais dešimtmečiais tapo centrine psichologijos, pozityviosios psichologijos ir edukologijos tyrimų sritimi. Nors emocinė gerovė pripažįstama kaip svarbi mokinių psychosocialinės raidos sfera, mokslininkai iki šiol neturi vieningo šios sąvokos apibrėžimo. Skirtingi autoriai ją interpretuoja nevienodai ir pabrėžia ne tik subjektyvius jausmus ar emocinį komfortą, bet ir platesnius psichologinius, socialinius ir kognityvinius veiksnius, kurie bendrai lemia žmogaus gebėjimą funkcionuoti harmoningai ir produktyviai.

Pavyzdžiui, Ryff ir Singer (1998), atstovaudami humanistinei perspektyvai, emocinę gerovę analizuoja per žmogaus potencialo ir ribotumo santykį, didelį dėmesį skirdami asmenybės bruožams. Tuo tarpu Elmer ir kt. (2017, p. 1) emocinę gerovę vertina iš tarpasmeninių santykių perspektyvos ir teigia, kad asmenys, turintys artimų socialinių ryšių tinklą, paprastai patiria aukštesnę emocinę gerovę nei tie, kurie tokių ryšių neturi.

Kiti autoriai emocinę gerovę supranta kaip platesnę, daugiasluoksnę konstrukciją. Pavyzdžiui, Feller ir kt. (2018, p. 136) ją apibrėžia kaip skėtinę sąvoką psichologinėms koncepcijoms, tokioms kaip pasitenkinimas gyvenimu, gyvenimo prasmė ir pozityvios emocijos. Toks apibrėžimas leidžia teigti, kad emocinė gerovė neturi vienareikšmio apibrėžimo ir apima daugybę individo gyvenimo sričių, susijusių su jo identitetu, vertybinėmis nuostatomis, vidiniais (emociniais ir kognityviniais) procesais bei išoriniais – santykių ir socialinės aplinkos – veiksniais.

Nagrinėjant emocinės gerovės sampratą švietimo kontekste, ypač svarbu analizuoti kaip ji pasireiškia mokinių kasdienėje mokyklos patirtyje. Mokslinėje literatūroje dažnai daug dėmesio skiriama emocinės sveikatos problemų analizei, tuo tarpu emocinės gerovės rodikliai tiriama gerokai rečiau (Park ir kt., 2022, p. 11). Panaši tendencija pastebima ir švietimo įstaigų dokumentuose ar straipsniuose: juose dažniausiai koncentruojamasi į mokykloje kylančias problemas (pavyzdžiui, patyčios ir smurtas (ŠMSM, 2024), žemi moksleivių rezultatai (ŠMSM, 2024) ir kt.) ir jų šalinimą, o ne į pozityvaus mikroklimato kūrimą ir mokinių emocinės gerovės ugdymą.

Mokykliniame kontekste emocinė gerovė dažnai suprantama kaip mokinio gebėjimas siekti užsibrėžtų akademinių tikslų, efektyviai reguliuoti emocijas, įveikti stresą, palaikyti saugius ir palaikančius santykius, bei dalyvauti prasmingose veiklose. Emocinės gerovės raišką lemia tiek individualūs, tiek aplinkos veiksniai, todėl ji yra kompleksiška ir daugiasluoksni

kategorija. Atsižvelgiant į edukacinės psichologijos modelius ir joje išskiriamus pagrindinius keturis žmogaus emocinės gerovės aspektus – savimonę, empatiją, savikontrolę ir tarpasmeninius santykius (Wang ir kt., 2011) – gimnazistų emocinę gerovę galima analizuoti per kelis tarpusavyje susijusius komponentus: pozityvų požiūrį į save ir kitus, saviraišką, atsparumą stresui, gebėjimą mokytis bei kurti saugią mokymosi aplinką ir empatiją. Šie elementai yra reikšmingi mokinių emocinei raidai ir sudaro teorinį pagrindą tolesnei tyrimo analizei. Šie komponentai leidžia analizuoti mokinių emocinio funkcionavimo procesus ir atskleisti, kokių būdu ugdymo veiklos – šiuo atveju muzikos pamokos – gali prisidėti prie emocinės gerovės augimo.

Pozityvus požiūris į save yra esminis emocinės gerovės rodiklis. Tyrėjai pažymi, kad aukštesnės savivertės, optimistiškesnio savęs vertinimo ir didesnio pasitikėjimo savimi jausmas tiesiogiai susijęs su geresne emocine sveikata, didesniu atsparumu stresui ir pozityvesniais socialiniais santykiais (Mann ir kt., 2004, p. 358). Mann su kolegomis (2004, p. 357) psichologinės gerovės modelyje teigia, kad savęs priėmimas, gebėjimas reflektuoti savo stipriąsias ir silpnąsias puses bei vidinis vertingumo jausmas yra vienas iš kertinių gerovės komponentų.

Pozityvus požiūris į save vystosi ne izoliuotai, bet sąveikaujant su socialine aplinka, todėl mokyklos kontekstas tampa ypatingai svarbus šio gebėjimo formavimuisi. Mokinių savijautą smarkiai veikia santykiai su bendraamžiais ir mokytojais. Pozityvi savivoka dažnai formuojasi per mokinio patirtis, grįžtamąjį ryšį ir santykį su mokytoju bei bendraamžiais. Jei mokinys patiria sėkmingą situaciją – gauna pripažinimą, turi galimybę būti išgirstas – jo pozityvus požiūris į save stiprėja (Nisser, 2017; Kardašienė, 2023), o kritiška, bausmėmis grįsta ar konkurencinė aplinka gali formuoti žemą savivertę, nepasitikėjimą savimi ir didinti emocinį pažeidžiamumą.

Pozityvus požiūris į kitus taip pat yra svarbus emocinės gerovės aspektas. Socialinės psichologijos tyrimai rodo, kad žmonės, turintys pozityvių tarpasmeninių santykių, yra laimingesni, rečiau patiria psichologinių sunkumų ir lengviau prisitaiko prie gyvenimo pokyčių (Helliwell ir kt., 2020, p. 33). Tai reiškia, kad palanki socialinė aplinka klasėje, palaikymas ir bendradarbiavimas su bendraamžiais gali veikti kaip apsauginis veiksnys mokinių emocinei gerovei. Mann ir kt. (2004) akcentuoja, kad individo socialiniai ryšiai ir gebėjimas matyti kitus kaip vertingus ir patikimus partnerius lemia aukštesnį emocinės gerovės lygį. Mokykloje šis komponentas atsiskleidžia per bendradarbiavimą, dialogą ir socialinį palaikymą.

Taigi, pozityvų požiūrį į save ir kitus formuoja mokyklos mikroklimatas, patiriama sėkmė, mokytojo grįžtamasis ryšys bei socialinės sąveikos. Tokios pozityvios patirtys klasėje ne

tik stiprina mokinių savivertę, bet ir sudaro pagrindą tolesniam emocinės gerovės ugdymui, įskaitant saviraiškos, empatijos ir atsparumo stresui įgūdžių lavinimą.

Atsparumas stresui (resilience) – vienas iš plačiai tyrinėjamų emocinės gerovės aspektų, siejamas su individo gebėjimu prisitaikyti prie sudėtingų gyvenimo aplinkybių. Ryff (2013) atsparumą įvardija kaip gebėjimą išlaikyti arba atkurti gerovę susidūrus su sunkumais. Atsparios stresui asmenybės geba ne tik įveikti stresą, bet ir mokytis iš patirties, stiprinti vidinius išteklius ir išlaikyti psichologinę pusiausvyrą.

Paauglystėje šis gebėjimas tampa ypač reikšmingas, nes stresas gali kilti dėl socialinio spaudimo, akademinio lūkesčių, konfliktų, identiteto klausimų ir emocinių pokyčių (Compas ir kt., 2017). Todėl svarbu, kad mokiniai turėtų sudarytas sąlygas ugdyti streso įveikos strategijas ir emocijų reguliacijos gebėjimus, leidžiančius jiems konstruktyviai reaguoti į iššūkius ir išlaikyti psichologinę pusiausvyrą. Šiame kontekste ypatingas vaidmuo tenka ugdytojams, kurie, kurdami saugią ir palaikančią mokymosi aplinką, gali sudaryti galimybes mokiniams išbandyti save, klysti be bausmės baimės ir per refleksiją mokytis iš patirties. Kaip pažymi Kardašienė (2023, p. 17), „sėkmingai mokytis gali tik toks žmogus, kuris nejaučia baimės“. Tokia emociškai saugi, palaikanti ir pasitikėjimu grįsta aplinka ne tik skatina mokymąsi, bet ir stiprina mokinių psichologinį atsparumą.

Tyrimai patvirtina atsparumo stresui svarbą mokinių emocinei gerovei; Goldblum ir kolegos (2015) teigia, kad atsparumas neigiamam bendraamžių spaudimui bei kitiems nepalankiems mokyklinio gyvenimo veiksniams gerina mokinių gyvenimo kokybę ir didina jų psichologinį atsparumą destruktivioms mintims, įskaitant mintis apie savižudybę. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD, 2023) atliktas tyrimas, kuriame analizuotas penkiolikmečių atsparumas stresui pandemijos laikotarpiu, atskleidė, kad psichologinis atsparumas susideda iš kelių tarpusavyje susijusių komponentų, tokių kaip priklausymo mokyklos bendruomenei jausmas, palankus klasės mikroklimatas, šeimos palaikymas ir kiti veiksniai. Šie komponentai reikšmingai siejasi su paauglių mokymosi pasiekimais.

Taigi, atsparumas stresui tampa ne tik apsauginiu veiksniu, bet ir esminiu emocinės gerovės komponentu, leidžiančiu mokiniams aktyviai ir saugiai dalyvauti mokymosi procese.

Gebėjimas mokytis – tai ne tik kognityvinės strategijos, bet ir emocinis pasirengimas, motyvacija bei psichologinis saugumas. Šie aspektai gebėjimą mokytis leidžia vertinti kaip reikšmingą emocinės gerovės struktūrinį komponentą. Mokslininkai pabrėžia, kad mokymasis efektyviausias tada, kai mokinyš jaučiasi saugus, priimtas ir suprastas (Bitinas, 2013; Compas ir kt., 2017; Nisser, 2017; Kardašienė, 2023).

Saugią mokymosi aplinką sudaro pasitikėjimu grįsti santykiai su mokytoju, bendradarbiavimu grįsta klasės kultūra, aiškos ribos ir galimybė klysti be baimės būti nubaustam ar pažemintam. Kardašienė (2023, p. 54) teigia, kad sukurti tokią klasės aplinką ir kultūrą yra „sudėtingas procesas, paremtas bendradarbiavimu, eksperimentavimu, dėmesio sutelkimu į patį pažinimo procesą, stebint, kaip konstruojamos žinios“. Kai mokinys patiria baimę suklysti, sutrinka ne tik jo mokymosi procesas, bet ir emocinė savijauta – silpnėja pasitikėjimas savimi bei motyvacija. Tuo tarpu palaikanti, pozityvi ir dialogui atvira aplinka stiprina tiek mokymosi motyvaciją, tiek pasitikėjimą savo gebėjimais, skatina aktyvų mokinių įsitraukimą ir tikėjimą, jog mokymosi procesas bus sėkmingas. Petkevičienė (2008, p. 8) akcentuoja, kad „aplinka turi būti tokia, kad vaikas galėtų augti ir ugdytis, tyrinėti, pažinti pasaulį, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje ir su suaugusiais“.

Taigi galima teigti, kad emocinė gerovė yra tiesiogiai susijusi su mokymosi kokybe: pozityvios emocijos ne tik gerina dėmesio koncentraciją ir mąstymo lankstumą, bet ir sudaro sąlygas kūrybiškam, aktyviam bei prasmingam mokymuisi.

Empatija – gebėjimas suprasti kitų emocijas ir į jas atsiliepti (Hoffman, 2000) – yra svarbus socialinės ir emocinės gerovės rodiklis. Tyrimai rodo, kad empatiškai asmenys dažniau kuria artimus tarpasmeninius ryšius, rečiau įsitraukia į konfliktus, efektyviau sprendžia problemas ir patiria mažiau emocinių sunkumų (Elmer ir kt., 2017).

Empatija glaudžiai siejasi su socialiniu mokymusi, kuris grindžiamas stebėjimu, bendravimu ir refleksija. Šie gebėjimai ypač svarbūs paauglystėje, kai intensyvėja emociniai išgyvenimai ir sudėtingėja tarpasmeniniai santykiai. Empatiški mokiniai lengviau kuria pozityvius ryšius, konstruktyviau sprendžia konfliktus ir rečiau patiria socialinį atstūmimą.

Kadangi empatija formuojasi per socialines sąveikas, mokymosi procese ypač svarbios ugdymo formos, kurios skatina bendravimą ir tarpusavio supratimą. Rinkevičius ir Rinkevičienė (2026, p. 115) akcentavo bendradarbiavimo pamokoje svarbą ir tokį ugdymą įvardijo kaip humanizuotą ugdymą, kuris atliepia mokinių emocinius ir socialinius poreikius. Mokymasis bendradarbiaujant leidžia mokiniams mokytis vieniems iš kitų, kartu spręsti mokymosi sunkumus ir dalintis atsakomybe už mokymosi procesą. Tokia patirtis skatina socialinį bendravimą, stiprina pasitikėjimą savimi ir ugdo empatiją (Meijer, 2005).

Saviraiška yra būdas, kuriuo individas išreiškia savo mintis, emocijas ir identitetą, pasitelkdamas tiek verbalinius, tiek neverbalinius komunikacijos aspektus. Ji glaudžiai susijusi su psichologine savijauta, autentiškumo patyrimu ir asmeninės laisvės pojūčiu. Saviraiška kasdienėje veikloje apima asmens gebėjimą išreikšti save per kasdienes veiksmus, tarpasmeninį bendravimo stilių bei problemų sprendimą, ir yra siejama su asmeniniu augimu bei psichologine gerove (Pérez-Fuentes ir kt., 2019, p. 2).

Saviraiška yra ypač reikšminga paauglystėje, kai intensyviai formuojasi asmens identitetas, savęs suvokimas ir vertybinės orientacijos. Ji leidžia mokiniui perteikti vidines būsenas, išreikšti individualumą ir patirti vidinę laisvę, todėl tampa svarbiu emocinės gerovės požymiu.

Atsižvelgiant į tai, kad paauglystė yra jautrus asmenybės raidos laikotarpis, o mokykla – viena pagrindinių erdvių, kuriose vyksta mokinio socialinis, emocinis ir asmeninis ugdymas, saviraiškos galimybės ugdymo procese įgyja ypatingą reikšmę. Tokiu būdu saviraiška tampa ne tik individualios raidos, bet ir pedagoginio proceso dalimi, kurioje svarbus vaidmuo tenka ugdymo aplinkai bei mokytojo kuriamoms sąlygoms mokinio aktyviam įsitraukimui. Kūrybinės veiklos ugdymo procese, įskaitant muzikines veiklas muzikos pamokose, gali veiksmingai atliepti šias reikmes, nes suteikia mokiniams galimybes patirti autonomiją, kompetenciją ir prasmingą savęs realizavimą.

Kadangi saviraiška tiesiogiai susijusi su mokinio emocine gerove ir identiteto formavimusi, ugdymo procese svarbu ne vien perteikti žinias ar faktinę informaciją, bet ir sudaryti sąlygas mokiniui atrasti save, realizuoti savo individualumą ir nevaržomai reikštis (Kardašienė, 2023). Mokinys, kuris turi galimybę būti savimi, kurti prasmingą veiklą ir atskleisti savo individualumą, paprastai patiria aukštesnį emocinės gerovės lygį, todėl saviraiškos ugdymas mokykloje gali būti laikomas ne tik kūrybinės raiškos skatinimu, bet ir reikšminga emocinės gerovės stiprinimo bei visuminės mokinio raidos dalimi.

Apibendrinant galima teigti, jog emocinis gimnazistų gerovės ugdymas apima keletą gimnazistų gyvenimo sričių ir įtraukia tiek individualius, tiek aplinkos veiksnius. Emocinės gerovės komponentai, kurie apima tiek emocinius gimnazistų išgyvenimus ir reguliacinius gebėjimus, tiek jų kognityvinius gebėjimus, tiek socialinį aspektą, yra tarpusavyje susiję ir veikia kaip bendra sistema, kuri yra reikšminga sėkmingam paauglio funkcionavimui gimnazijos aplinkoje.

1.2. Gimnazistų amžiaus tarpsnio ypatumai

Gimnazijoje besimokančių mokinių amžius apima vidurinę ir vėlyvąją paauglystę ir yra laikomas vienu intensyviausių žmogaus raidos laikotarpių. Tai pereinamasis etapas tarp vaikystės ir suaugusiojo amžiaus tarpsnio, kuriam būdingas spartus fizinis brendimas, psichologinė raida, tapatybės formavimasis ir padidėjęs emocinis jautrumas. Šiuo laikotarpiu vykstantys biologiniai, pažintiniai, socialiniai ir emociniai pokyčiai daro tiesioginę įtaką mokinių gerovei, elgesiui, tarpasmeniniams santykiams ir emocinei sveikatai (Mažeikienė, 2019; Petrulytė, 2003).

Vienas reikšmingiausių šio amžiaus tarpsnio bruožų – intensyvus fizinis ir lytinis brendimas. Pasak Piščalkienės (2019) ir Nogueras (2024), paauglystei būdingi spartūs anatininiai, fiziologiniai ir hormoniniai pokyčiai, pasireiškiantys augimo šuoliais, balso mutacija, antrinių lytinių požymių vystymusi ir kūno proporcijų pokyčiais. Šiuos procesus dažnai lydi padidėjęs nuovargis, dirglumas, emocinis nestabilumas ir padidėjęs jautrumas aplinkos stimulams, o tai gali turėti įtakos nuotaikų svyravimams, savęs suvokimui ir pasitikėjimui savimi. (Nogueras, 2024, p. 14) Dėl biologinių pokyčių intensyvumo, nervų sistema ne visada geba efektyviai reguliuoti emocines reakcijas, todėl paaugliai gali patirti padidėjusią įtampą, nerimą ir vidinio nesaugumo jausmą (Mažeikienė, 2019).

Psichologiniu požiūriu, gimnazijos amžiui būdingas reikšmingas kognityvinių gebėjimų vystymasis. Legkauskas (2013) ir Žukauskienė (2012) pažymi, kad šiuo laikotarpiu įsitvirtina suaugusio žmogaus mąstymas, leidžiantis paaugliams mąstyti abstrakčiai, numatyti pasekmes, planuoti ateitį ir apmąstyti savo vidinę patirtį (reflektuoti). Gebėjimas mąstyti hipotetiškai, analizuoti vertybes ir kelti egzistencinius klausimus („Kas aš esu?“, „Kokia mano vieta pasaulyje?“) yra glaudžiai susijęs su tapatybės formavimusi ir savigarbos raida. Paauglystė yra kritinis laikotarpis savigarbos formavimuisi, kuris glaudžiai susijęs su savęs pažinimu, savo gebėjimų vertinimu ir sėkmės patirtimi (Mažeikienė, 2019). Įsitvirtinęs gebėjimas reflektuoti, kaip pabrėžia Legkauskas (2013), skatina gilesnį savęs pažinimą, emocinę išvalgą ir vidinių išgyvenimų raišką, kuri gali būti išreiškiama kūrybinėse veiklose. Tačiau kartu paaugliai yra ypač jautrūs kritikai, nesėkmėms ir socialiniams palyginimams, todėl emocinei gerovei būtina tokia ugdymo aplinka, kurioje klaidos suvokiamos kaip mokymosi dalis, o ne kaip asmeniniai trūkumai. Nors paaugliai siekia savarankiškumo ir autonomijos, jiems ir toliau reikalinga emocinė parama, ypač stresinėse ar sudėtingose situacijose.

Emociniu požiūriu paaugliams būdingas padidėjęs jausmų intensyvumas, nuotaikų svyravimai, jautrumas nesėkmėms ir kritikai. Slušnys ir Šukytė (2014) pabrėžia, kad tokios emocijos kaip nerimas, liūdesys, pyktis, kaltė ir drovumas yra dažnos paauglystėje. Nors šios patirtys yra natūrali raidos dalis, sunkumai jas atpažinti ir tinkamai išreikšti gali neigiamai paveikti psichologinę sveikatą. Emocijų slopinimas ar negalėjimas jas išreikšti didina vidinę įtampą, silpnina savigarbą ir trukdo formuotis teigiamiems tarpasmeniniams santykiams. Dėl šių priežasčių ugdymo aplinka turėtų sudaryti galimybes saugiai emocijų raiškai, savęs tyrinėjimui ir refleksijai. (Kardašienė, 2023) Emocinės patirties ir raiškos sudėtingumas susijęs su vis dar besivystančiais savireguliacijos mechanizmais, todėl ypač svarbi palaikanti, supratinga ir emociškai saugi ugdymo aplinka.

Socialinė raida gimnazijos amžiuje įgauna ypatingą reikšmę. Bendraamžių grupės tampa pagrindiniu atskaitos tašku, formuojančiu paauglių priklausymo jausmą, savigarbą ir emocinį

saugumą (Petrulytė, 2003; Mažeikienė, 2019). Poreikis būti priimtam, suprastam ir vertinamam didina jautrumą kitų nuomonei. Atstūmimo, atskirties ar nuvertinimo patirtis gali sukelti padidėjusį nerimą, užsisklendimą, žemą savivertę ar depresyvias nuotaikas, todėl pagarba, priėmimu ir bendradarbiavimu pagrįsta mokyklos aplinka yra esminė mokinių emocinės gerovės sąlyga. Kartu auga savarankiškumo troškimas, tačiau emocinės paramos ir saugios aplinkos poreikis išlieka stiprus, ypač mokykloje, kur mokiniai praleidžia didelę savo kasdienio gyvenimo dalį.

Mokytojo ir mokinio bendravimas daro didelę įtaką paauglių emocinui vystymuisi. Petrulytė (2003) ir Rupšienė (2000) pabrėžia, kad mokinių emocinę savijautą mokykloje labai veikia mokytojų bendravimo stilius, pagarba mokinio asmenybei ir gebėjimas išklausyti, suprasti ir priimti. Tyrimai rodo, kad kai kurie mokiniai jaučiasi nepakankamai pripažįstami ir vertinami mokytojų, o tai gali sumažinti pasitikėjimą savimi ir padidinti nesaugumo jausmą (Rupšienė, 2000). Ir atvirkščiai, teigiami ir palaikantys mokytojų ir mokinių santykiai prisideda prie saugumo, pasitikėjimo, atvirumo ir emocinio stabilumo jausmo.

Apibendrinant galima teigti, kad gimnazinis amžius (14–19 metų) pasižymi intensyviais biologiniais, psichologiniais ir socialiniais pokyčiais, tiesiogiai susijusiais su mokinių emocine gerove. Spartus fizinis brendimas, tapatybės tyrinėjimas, savivertės raida, priklausymo poreikis, padidėjęs jautrumas vertinimui ir vis dar besivystantys emocijų reguliavimo įgūdžiai rodo, kad paaugliams ypač reikalinga saugi, palaikanti ir emociškai pozityvi ugdymo aplinka. Tokia aplinka sudaro sąlygas ugdyti teigiamą savęs ir kitų vertinimą, atsparumą stresui, sudaro erdvę saviraiškai ir kūrybiškumui bei skatina sveiką socialinę raidą, kurie yra esminiai gimnazistų emocinės gerovės komponentai.

1.3. Edukacinių paradigų bruožai ugdant gimnazistų emocinę gerovę

Šiame magistro darbe analizuojami penki gimnazistų emocinės gerovės požymiai: gebėjimas kurti teigiamą požiūrį į save ir aplinkinius, atsparumas stresui, gebėjimas mokytis ir kurti saugią mokymosi aplinką, empatija ir saviraiška. Šiuos gebėjimus akcentuoja skirtingos edukacinės paradigmos teigdamos, kad pedagogas yra pagrindinis sąlygų kūrėjas, leidžiantis mokiniams saugiai patirti mokymosi procesą ir socialines sąveikas (Kardašienė, 2023, p. 7). Kardašienė (2023, p. 34) teigia, kad „organizacijos kultūrą kuria, lemia ir valdo (sąmoningai arba nesąmoningai) visų lygių organizacijos vadovai“. Gimnazijų mokytojai, kaip vadovai, kuria mokyklos kultūrą ir klasės mikroklimatą, todėl jų požiūris ir edukacinės paradigmos, kuriomis jie vadovaujami mokydami, yra esminiai faktoriai. Kalbant apie Lietuvos švietimo sistemą, Rinkevičius ir Rinkevičienė (2026, p. 103) teigia, jog „Pedagoginės realybės stebėjimai, muzikos

mokymo programų turinio, mokymo priemonių (vadovėlių, knygų mokytojams) analizė rodo, kad mokykla ir toliau laikosi visuotinai įsitvirtinusios klasikinio ugdymo krypties“ ir pareiškia nuomonę, jog klasikinė edukacinė paradigma atliepia tik kai kuriuos, bet ne visus švietimo sistemoje ugdomos jaunos asmenybės poreikius. Toliau šiame poskyryje bus nagrinėjamos pragmatizmo, egzistencializmo bei konstruktyvizmo edukacinės paradigmos, kuriose akcentuojami šie emocinės gerovės požymiai: gebėjimas kurti teigiamą požiūrį į save ir aplinkinius, atsparumas stresui, gebėjimas mokytis ir kurti saugią mokymosi aplinką, empatija ir saviraiška.

Dewey sukūrė naują pragmatizmo filosofiją, pagal kurią žmogaus vidinių varomųjų jėgų paskirtis - tai gyvybės palaikymas, optimalus prisitaikymas prie aplinkos ir maksimali savirealizacija (Piličiauskaitė, 2021, p. 40). Pagal šią filosofiją sukurta **pragmatizmo pedagogika**, kuri yra orientuota į realias gyvenimo problemas ir patirtinio mokymosi metodus. Šiame ugdymo procese ypatingas dėmesys skiriamas veiklai, eksperimentams bei klaidų ir bandymų metodu įgytam mokinių patirties kaupimui (Bitinas, 2013, Kardašienė, 2023, p. 53). Tokia veikla stiprina teigiamą požiūrį į save, nes mokinys mato savo sprendimų rezultatus, jaučia pasitikėjimą savo gebėjimais ir gebėjimą įveikti sunkumus. Pragmatistinis požiūris taip pat prisideda prie gebėjimo mokytis, nes mokinių patirtis integruojama į realias situacijas, o mokytojas formuoja sąlygas, kuriose mokinys gali saugiai eksperimentuoti ir mokytis iš nesėkmių. Sukaupus problemų sprendimų patirtį, mokinys gali „pasiekti optimalią asmeninę gerovę nepažeidžiant normų.“ (Kardašienė, 2023, p. 53).

Egzistencializmo pedagogika pabrėžia individo laisvę, pasirinkimo ir atsakomybės svarbą (Bitinas, 2013). Šioje paradigmoje mokytojo uždavinys – „mokyti įveikti baimes ir padėti mokiniui mokytis, kitaip tariant, svarbi individo laisvė, pabrėžiama pasirinkimo ir atsakomybės svarba“ (Kardašienė, 2023, p. 54). Tokia patirtis ugdo atsparumą stresui, nes mokinys mokosi kontroliuoti savo veiksmus ir priimti pasekmes, bei stiprina teigiamą požiūrį į save, nes jis patiria savo gebėjimų realizavimą ir tuo pačiu pasitikėjimą savimi. Piličiauskaitė (2021, p. 38) pabrėžia svarbų egzistencializmo pedagogikos dvasingumo aspektą, ir teigia, kad vienas iš uždavinių yra padėti mokiniams „rasti jėgų įveikti mirties, priešiško pasaulio baimę, visuotinio rūpinimosi sferoje išvelgti būties prasmę“. Dvasinis bei vertybinis gimnazisto ugdymas(is) taip pat prisideda prie gimnazistų atsparumo stresui ugdymui(si), ir moko sunkumus priimti kaip asmeninio augimo bei tobulėjimo dalį. Be to, egzistencializmas akcentuoja saviraišką – mokinys skatinamas būti autentišku, kurti savo tapatumą ir ugdyti vidinę motyvaciją. Egzistencializmo filosofijoje svarbu ne tik ugdytiniais suteikti praktinius gyvenimiškus įgūdžius, bet ir padėti jiems patirti šio gyvenimo džiaugsmą. (Kardašienė, 2023, p. 54), kas tiesiogiai prisideda prie mokinių emocinės gerovės.

Konstruktivizmo pedagogika ypatingą dėmesį skiria mokinių aktyvumui, refleksijai ir socialinei sąveikai. Kardašienė (2023, p. 56) pažymi, kad pedagogas „skaityto“ mokinių kūno kalbą, reaguoja tinkamai ir laiku, kuriant saugų psichologinį mikroklimatą. Toks mikroklimatas leidžia mokiniui atsipalaiduoti, patirti saugumą ir pasitikėti savo gebėjimais, todėl ugdomasis atsparumas stresui ir gebėjimas mokytis, nes mokinys gali eksperimentuoti be baimės klysti. Konstruktivizmas skatina saviraišką, nes mokiniai dalyvauja kūrybinėse veiklose, reflektuoja savo patirtį ir dalijasi įžvalgomis. Be to, konstruktivizmas per grupines veiklas leidžia mokiniams ugdyti socialinius įgūdžius ir empatiją, taip auginant ugdomą požiūrį į save ir kitus. Kardašienė akcentuoja (2023, p. 56), jog „žavų, kad galime su kiekvienu vaiku turtėti priimdami jį tokį, koks yra – su savo vidiniu ritmu, charakteriu, patirtimi, gebėjimais ir kt.“. Savo priimančiu pavyzdžiu mokytojas sudaro tinkamą terpę mokiniams auginti empatiją bei vienas kito supratimą.

Trijose analizuotose edukacinėse paradigmos išryškėja bendras tikslas – ugdyti mokinio emocinę gerovę, integruojant socialinę, kognityvinę ir emocinę patirtį. Pragmatizmas, egzistencializmas ir konstruktivizmas papildoma vienas kitą: pirmasis akcentuoja veiklą ir praktinę patirtį, antrasis – pasirinkimą, saviraišką ir atsakomybę, trečiasis – bendradarbiavimą ir refleksiją. Galime daryti išvadą, kad mokytojo uždavinys yra sukurti sąlygas, kuriose mokiniai gali natūraliai ugdyti savo emocinę gerovę, vadinasi ir jos požymius – teigiamą požiūrį į save ir kitus, atsparumą stresui, gebėjimą mokytis, empatiją ir saviraišką.

1.4. Muzikos ugdymo vaidmuo mokinių emocinės gerovės stiprinimui

Muzikos pamokos mokykloje užima išskirtinę vietą emocinės gerovės ugdymo sistemoje, nes jos integruoja pažintinius, emocinius ir socialinius procesus, sudarydamos sąlygas holistiniam asmenybės ugdymui. Skirtingai nei dauguma akademinių dalykų, orientuotų pirmiausia į kognityvinių gebėjimų lavinimą ir žinių įsisavinimą, muzikinė veikla tiesiogiai siejasi su jausmų patyrimu, jų raiška ir refleksija, todėl natūraliai tampa emocinio ugdymo erdve. Kaip teigia Bitinas (2013), ugdymas turi būti suprantamas kaip visapusiškas asmenybės brandos procesas, apimantis ne tik intelektinį, bet ir emocinį, socialinį bei vertybinį lygmenį. Šiame kontekste muzika gali būti laikoma vienu iš efektyviausių dalykų, sudarančių sąlygas emocinės gerovės komponentų – savivertės, emocinio saugumo, priklausymo jausmo, tarpasmeninių santykių – ugdymui.

Emocinės gerovės integravimo galimybės muzikos pamokose atsiskleidžia tiek per ugdymo turinį, tiek per taikomus metodus. Muzikiniai kūriniai perteikia platų emocijų spektrą, leidžia mokiniams atpažinti, įvardyti ir reflektuoti jausmus, o aktyvios veiklos – dainavimas,

grojimas, muzikos klausymas, improvizacija – sudaro sąlygas emocijoms būti išgyvenamoms saugioje ir struktūruotoje aplinkoje. Ryff ir Singer (1998), taip pat Ryff (2013), pabrėžia, kad psichologinė gerovė siejama su pozityviu savęs vertinimu, prasmingais santykiais su kitais, gebėjimu valdyti emocijas ir patirti vidinę pusiausvyrą. Muzikos pamokos, kaip kūrybinė ir bendruomeninė veikla, gali tapti terpė, kurioje šie aspektai nuosekliai ugdomi.

Muzika pasižymi išskirtiniu potencialu kaip emocinės raiškos ir savireguliacijos priemonė. Emocijos muzikoje ne tik atspindimos, bet ir aktyviai patiriamos, todėl ji tampa universalia kalba, leidžiančia išreikšti tai, kas ne visuomet lengvai verbalizuojama. Pérez-Fuentes ir kt. (2019) tyrimai rodo, kad kūrybinė saviraiška paauglystėje siejasi su aukštesne saviverte, emociniu sąmoningumu ir gebėjimu konstruktyviai reikšti jausmus. Muzikinė kūryba, improvizacija ar interpretacija suteikia mokiniams galimybę saugiai tyrinėti savo vidinį pasaulį, atpažinti emocijas ir jas transformuoti į garsinę išraišką.

Emocijų reguliacijos aspektu muzika taip pat atlieka svarbų vaidmenį. Compas ir kt. (2017) atskleidžia, kad paauglių gebėjimas taikyti adaptacines streso įveikos ir emocijų reguliacijos strategijas yra glaudžiai susijęs su jų psichologine gerove ir mažesne psichopatologijos rizika. Muzikinė veikla gali veikti kaip natūrali emocijų reguliavimo priemonė: ritmas, melodija, harmonija ir tembras daro tiesioginį poveikį nervų sistemai, padeda mažinti įtampą, nerimą, atkurti emocinę pusiausvyrą. Park ir kt. (2022) pabrėžia, kad emocinė gerovė apima ne tik pozityvių emocijų patyrimą, bet ir gebėjimą valdyti neigiamas emocijas, išlaikyti vidinį stabilumą bei prasmingą ryšį su aplinka. Muzikos klausymasis ir aktyvus muzikavimas gali veikti kaip savireguliacijos mechanizmas, padedantis mokiniams nusiraminti, susitelkti, sumažinti streso lygį ir atkurti emocinį balansą.

Muzikinė veikla taip pat yra reikšminga socialinės ir emocinės kompetencijos ugdymo terpė. Bendras dainavimas, ansamblinis muzikavimas, grupinė improvizacija ar klausymosi patirtys reikalauja tarpusavio klausymosi, bendradarbiavimo, atsakomybės už bendrą rezultatą ir empatijos. Helliwell, Layard ir Sachs (2020) akcentuoja, kad priklausymo bendruomenei jausmas ir pozityvūs socialiniai ryšiai yra vieni svarbiausių subjektyvios gerovės veiksnių. Elmer, Boda ir Stadtfeld (2017) tyrimai rodo, kad emocinė gerovė paauglystėje glaudžiai susijusi su tarpasmeninių ryšių kokybe ir patiriamu socialiniu palaikymu. Muzikos pamokose kuriama bendro kūrybinio veikimo erdvė sudaro sąlygas formotis saugiems socialiniams ryšiams, stiprina grupinę tapatybę ir priklausymo jausmą.

Bendruomeniškumo patirtis ypač svarbi paauglystėje, kai, kaip nurodo Erikson (1968), formuojasi tapatybė ir savivertė, o santykiai su bendraamžiais įgyja esminę reikšmę. Muzikinės veiklos, grindžiamos dialogu, bendru tikslu ir emociniu rezonansu, gali tapti erdve, kurioje

mokiniai jaučiasi priimti, išgirsti ir vertinami, o tai tiesiogiai prisideda prie jų emocinio saugumo ir psichologinės gerovės.

Ypatingas vaidmuo šiame procese tenka mokytojui, kuris kuria emociškai saugią muzikos pamokos aplinką. Eccles ir Roeser (2011) pabrėžia, kad mokytojo ir mokinio santykių kokybė, palaikymas, teisingas ir pagarbus grįžtamasis ryšys daro reikšmingą įtaką mokinių motyvacijai, įsitraukimui bei socialinei ir emocinei gerovei. Kardašienė (2023) akcentuoja, jog įtrauki ir palaikanti mokyklos kultūra, grindžiama pasitikėjimu, priėmimu ir bendradarbiavimu, sudaro prielaidas mokinių emociniam saugumui ir saviraiškai, o muzikinė veikla neformalioje ir formalioje aplinkoje gali tapti svarbiu šios kultūros formavimo veiksnium.

Mokytojo kuriama pamokos atmosfera, pagarbus santykis, atvirumas mokinių emocijoms, galimybė klysti be baimės ir būti priimtam yra būtinos sąlygos, kad muzika taptų ne tik mokomuoju dalyku, bet ir emocinės gerovės stiprinimo erdve. Kardašienė (2023) pabrėžia, kad emociškai saugioje aplinkoje mokiniai drąsiau reiškia save, aktyviau įsitraukia į kūrybinę veiklą ir patiria didesnę pasitenkinimą mokymusi. Tokia aplinka skatina ne tik muzikinį, bet ir asmeninį augimą, stiprina savivertę, pasitikėjimą savimi ir tarpasmeninius ryšius.

Apibendrinant galima teigti, kad muzikos pamokos, dėl savo emocinės, kūrybinės ir socialinės prigimties, turi išskirtinį potencialą tapti reikšminga mokinių emocinės gerovės ugdymo erdve. Per muzikinę raišką, emocijų muzikoje atpažinimą, bendruomeniškumo patirtį ir palaikančius pedagoginius santykius sudaromos sąlygos ugdyti emocinį sąmoningumą, psichologinį atsparumą, savivertę ir pozityvius socialinius ryšius, kurie yra esminiai paauglių gerovės ir visuminės raidos komponentai.

1.5. Gimnazistų emocinę gerovę lemiantys veiksniai

Gimnazistų emocinė gerovė yra svarbi sėkmingo ugdymo proceso dalis, glaudžiai susijusi su mokinių savijauta, mokymosi motyvacija, tarpasmeniniais santykiais ir bendru įsitraukimu į mokyklinį gyvenimą. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad emocinė gerovė nėra vien individuali asmens savybė – ją formuoja įvairūs tarpusavyje susiję veiksniai, veikiantys mokinių kasdienėje mokyklos aplinkoje (Eccles ir kt., 2011; OECD, 2018; Kardašienė, 2023). Šiame poskyryje analizuojami pagrindiniai veiksniai, darantys įtaką gimnazistų emocinei gerovei: individualūs emociniai ir psichologiniai veiksniai, mokymosi patirtys ir akademinis krūvis, santykiai su mokytojais ir bendraamžiais bei emocinis saugumas mokyklos aplinkoje.

Vienu svarbiausių gimnazistų emocinę gerovę lemiančių veiksnių laikomi **individualūs emociniai ir psichologiniai aspektai**. Paauglystės laikotarpis pasižymi intensyviais emociniais išgyvenimais, didesniu jautrumu aplinkos poveikiui bei emocinių reakcijų svyravimais. Emocijos

gali būti suprantamos kaip reakcijos į mokiniui reikšmingas situacijas, kurios pasireiškia subjektyviais išgyvenimais, elgesio pokyčiais ir fiziologinėmis reakcijomis, kurie skiriasi intensyvumu, trukme, dažniu bei tipu (Brans ir kt., 2014, p. 1). Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad emocinės gerovės sunkumai gali būti susiję tiek su emocijų kilimu konkrečių situacijų, tiek su negebėjimu šias emocijas reguliuoti (Mauss ir kt., 2005). Gebėjimas atpažinti, suprasti ir reguliuoti savo emocijas tampa itin reikšmingas emocinės gerovės komponentas paauglio gyvenime ir ypač mokykloje, kur jam nuolat tenka susidurti su įvairiais iššūkiais. Moksliniai tyrimai rodo, kad mokiniai, pasižymintys geresniais emocijų reguliavimo įgūdžiais, rečiau patiria emocinį diskomfortą, lengviau susidoroja su stresinėmis situacijomis ir yra atsparesni akademiniams iššūkiams (OECD, 2018, p. 11; Stay Well Project, 2020, p. 3). Emocijų reguliacija leidžia mokiniams konstruktyviau reaguoti į nesėkmes, konfliktus ar padidėjusį mokymosi krūvį, taip prisidedant prie stabilesnės emocinės savijautos mokykloje (Stay Well Project, 2020, p. 8).

Savivertė ir pasitikėjimas savimi yra svarbūs veiksniai gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) kontekste. Savivertė apibrėžiama kaip asmens savęs vertinimas ir suvokimas apie savo vertingumą (Kim ir kt., 2021, p. 13). Į savivertės sąvoką įeina ne tik savęs suvokimas ir vertinimas, bet ir emocinis atsakas į šį paauglio suvokimą. (McClure, 2010, p. 2) Aukštesnė savivertė siejama su didesniu pasitenkinimu savimi bei gebėjimu pozityviai vertinti savo stiprybes ir silpnybes, o žema savivertė skatina labiau susitelkti į trūkumus ir silpnąsias puses (Kim ir kt., 2021, p. 13). Acosta-Gonzaga (2023) nustatė, kad savivertė glaudžiai susijusi su emocijomis ir jausmais, o savarankiškumas – su motyvacija ir tikėjimu savo gebėjimais; mokinių emocinė būseną ir motyvaciją veikia kaip tarpiniai veiksniai sujungiantys savivertę su mokymosi rezultatais. Kitaip tariant, savivertė daro įtaką mokymosi pasiekimams per emocijas ir motyvaciją. Paauglys, matydamas savo tobulėjimą, gebėdamas sėkmingai išsireikšti ir save realizuoti, patiria pagarbos sau ir pasitikėjimo jausmą, kuriuo yra grindžiamas teigiamas savęs vertinimas. (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose, 2013, p. 8) Paauglystė laikoma itin svarbiu savivertės formavimosi laikotarpiu, nes šiuo metu jaunuoliai patiria reikšmingus pokyčius mokymosi aplinkoje ir fizinėje raidoje, todėl aktyviai ieško savo vertės ir vietos socialinėje aplinkoje (Mažeikienė, 2019). Tyrimai rodo, kad žemesnę savivertę turintys paaugliai dažniau linkę manyti neturintys gebėjimų, reikalingų sėkmei pasiekti, net ir turėdami aukštų profesinių siekių (McClure, 2010). Toks savęs matymas yra siejama su didesniu nerimu, polinkiu į depresyvias mintis, žemesniais mokymosi pasiekimais ir socialine izoliacija. Priešingai, aukštesnė savivertė siejama su pozityvesniu požiūriu į savo gebėjimus, intelektą, socialinius įgūdžius ir lyderystės potencialą (Gu ir kt., 2024; McClure ir kt., 2010; Petrulytė, 2003). Aukštesnę savivertę turintys jaunuoliai dažniau geba priimti save, labiau pasitiki savimi ir

drąsiau imasi naujų iššūkių, o žemesnė savivertė gali skatinti vengti naujų veiklų dėl nerimo ir nesėkmės baimės. (Kardašienė, 2023; Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose, 2013). Todėl savivertės stiprinimas laikomas svarbia prielaida didinant jaunuolių galimybes sėkmingai įveikti sunkumus ir siekti sėkmės.

Gimnazistų emocinė gerovė glaudžiai susijusi su jų patiriamomis **mokymosi patirtimis**. Mokymosi procesas gimnazijoje dažnai pasižymi didesniu **akademinio krūviu**, atsiskaitymų gausa ir aukštais pasiekimų lūkesčiais, kurie gali kelti emocinę įtampą, stresą ar nerimą. Mokslininkai, kurie tyrė mokymosi krūvio problemą, atrado jog vyresnėse klasėse, ypač gimnazinėse, mokinių skaičius, jaučiančių per didelį darbo krūvį, didėjo. (Sketerskienė, 2009). Nuolatinis vertinimas ir spaudimas siekti gerų rezultatų vyresnėse klasėse neretai tampa reikšmingu geros emocinės savijautos iššūkiu.

Kita vertus, teigiamos mokymosi patirtys, tokios kaip sėkmės išgyvenimas, pažangos pajautimas ar mokymosi prasmės suvokimas, prisideda prie mokinių emocinės gerovės stiprinimo (Kardašienė, 2023). Mokslinėje literatūroje pabrėžiama teigiamų emocijų svarba besimokantiems – emocijos, kurios kyla mokymosi metu yra tiesiogiai susijusios su mokymosi pažanga. Cárdenas (2022, p. 7) savo tyrimu parodo, jog mokinio emocinė būklė ne tik susijusi su jo akademine pasiekimais, bet ir prognozuoja jo akademinę sėkmę ateityje. Pekrun ir Garcia (2012) laiko teigiamas emocijas įveikos varomąją jėgą, kuri padeda moksleiviams susidūrus su įvairiais akademine iššūkiais, kuriuos įveikus pasiekiamas norimas rezultatas. Tokios emocijos kaip džiaugsmas, pasididžiavimas ir susidomėjimas laikomos teigiamomis emocijomis, kurios skatina mokinio mokymosi motyvaciją, įsitraukimą ir padeda išlaikyti dėmesį mokymosi metu (Eriksen ir kt., 2023). Mokymosi džiaugsmą, pasididžiavimą ir susidomėjimą ne retai slopina neišpildyti aukštų akademinių pasiekimų lūkesčiai, jei besistengiantis mokinyš nuolatos patiria nesėkmę. Teigiamų emocijų stoka ir nuolatinis spaudimas siekti geresnių akademinių rezultatų mažina mokinių motyvaciją mokytis. Nepajėgumas atitikti ugdymo reikalavimų silpnina pasitikėjimą savimi ir neigiamai veikia emocinę gerovę. Mokymosi krūvis turi būti optimalus, kuris sudarytų sąlygas patirti sėkmę ir taip palaikyti mokymosi motyvaciją. Taigi, mokymosi patirtys ir akademinis darbo krūvis tampa reikšmingu emocinės gerovės veiksniu, galinčiu tiek ją stiprinti, tiek silpninti.

Vienu iš gimnazistų emocinę gerovę lemiančių veiksnių laikomi **mokinio bendravimas su mokytoju**. Mokytojas mokiniui yra ne tas, kuris perduoda žinias, bet ir autoritetas, kurio požiūris, bendravimo stilius ir elgesys daro tiesioginę įtaką mokinių savijautai pamokų metu. Palaikantys, pagarba grįsti mokytojo ir mokinio santykiai stiprina mokinių emocinį saugumą, pasitikėjimą savimi ir motyvaciją mokytis. Mokytojo gebėjimas atsižvelgti į mokinių emocinius poreikius, pastebėti jų savijautą ir reaguoti empatiškai prisideda prie teigiamo emocinio klimato

kūrimo klasėje (Kardašienė, 2023; Eccles, 2011). Mokiniai, jaučiantys mokytojo palaikymą, dažniau patiria teigiamas emocijas mokykloje, jaučiasi labiau įsitraukę ir drąsiau dalyvauja ugdymo procese. Priešingai, neigiami ar abejingi santykiai su mokytoju gali kelti emocinę įtampą ir mažinti mokinių emocinę gerovę. Sėkmingas pedagoginis darbas gali būti sėkmingai atliktas tik tada, kai jis yra susietas su mokytojo asmenybe – jo brandumu, vertybinėmis nuostatomis, kurie yra jo profesinių kompetencijų pamatas. (Martišauskienė, 2008, p. 74). Piličiauskaitė įvardina, jog mokytojo kompetencijas galima skirstyti pagal jų veiklos lygius:

- 1 Lygis - operacinis darbo atlikimo lygis;
 - 2 Lygis - paties darbo tobulinimas;
 - 3 Lygis - darbo sąlygų keitimas;
 - 4 Lygis (aukščiausias) - naujo rezultato sukūrimas ir naujos kvalifikacijos įgijimas.
- (Piličiauskaitė, 2021, p. 86).

Mokytojo kvalifikaciniai sugebėjimai nesiremia tik mokytojo profesinėmis žiniomis ir sugebėjimu atlikti darbo vietos reikalavimus (pirmasis lygis), bet svarbus ir mokytojo sugebėjimas nuolat tobulinti savo pedagoginius sugebėjimus (antras lygis), gebėjimas kūrybiškai pritaikyti savo žinias (trečias lygis) ir gebėjimas įgyti naujas kvalifikacijas ir sukurti naują rezultatą (ketvirtas, aukščiausias, lygis) (Piličiauskaitė, 2021, p. 86).

Taigi, galima teigti, kad mokytojo kompetencija ir asmenybė yra tiesiogiai susiję vienas su kitu, ir jie abu prisideda prie klasės atmosferos kūrimo bei gimnazistų emocinės gerovės pamokose.

Gimnaziniame amžiuje itin svarbų vaidmenį atlieka **socialiniai santykiai su bendraamžiais**. Vis didesnę įtaką paaugliui pradeda daryti bendraamžių grupės, kurios formuoja paauglių priklausymo jausmą, savigarbą ir emocinį saugumą (Petrulytė, 2003; Mažeikienė, 2019). Priklausymo grupei jausmas, socialinis priėmimas ir palaikantys tarpusavio santykiai prisideda prie mokinių emocinės gerovės stiprinimo. Teigiami santykiai klasėje padeda mokiniams jaustis saugiau, labiau priimtiems ir emociškai stabiliems, kas tuo pačiu prisideda ir prie geresnių mokymosi rezultatų. Eriksen (2023) teigia, kad mokinių santykių kūrimo gebėjimai gali palengvinti jų integraciją į bendraamžių grupes, turinčias teigiamus akademinis siekius, o tai didina priklausymo klasei jausmą ir skatina didesnę įsitraukimą į mokymosi procesą. Paauglių santykių su bendraamžiais kūrimo gebėjimai yra susiję su didesne emocine gerove, nes jie siejami su geresne socialine integracija ir didesniu socialinės paramos prieinamumu. Šie gebėjimai leidžia gimnazistams lengviau sulaukti paramos, todėl mažėja vienišumo jausmas. (Eriksen, 2023, p. 393)

Tuo tarpu neigiamos socialinės patirtys, tokios kaip patyčios, socialinė atskirtis ar konfliktai su bendraamžiais, siejamos su prastesne emocine savijauta, didesniu nerimo ir liūdesio

lygiu bei sumažėjusiu pasitenkinimu mokykla. OECD (2017) ir Goldblum (2015) pabrėžia, kad patyčios mokykloje turi ilgalaikį neigiamą poveikį mokinių emocinei gerovei ir psichologinei savijautai. Nors paauglystėje sparčiai vystosi savarankiškumo įgūdžiai, emocinės paramos ir saugios aplinkos poreikis išlieka, ypač mokykloje, kur mokiniai praleidžia didelę savo kasdienio gyvenimo dalį.

Taigi, socialinis klimatas klasėje ir mokinių tarpusavio santykiai yra svarbus veiksnys, darantis tiesioginę įtaką gimnazistų emocinei gerovei.

Apibendrinant galima teigti, kad gimnazistų emocinę gerovę lemia įvairių veiksnių visuma – nuo individualių emocinių gebėjimų iki socialinių santykių ir mokyklos aplinkos. Šių veiksnių tarpusavio sąveika formuoja mokinių kasdienę emocinę patirtį mokykloje ir sudaro prielaidas tiek teigiamai, tiek neigiamai emocinei savijautai.

1.6. Muzikos pamokų veiklos ir metodai emocinės gerovės ugdymo(si) kontekste

Muzikos ugdymo metodai, grindžiami tokiomis sistemomis kaip Z. Kodály, C. Orff ir É. Jaques-Dalcroze, bei lietuvių pedagogų sukurti metodai, kaip, pavyzdžiui, Piličiausko ir Piličiauskaitės „Emocinio imitavimo metodas“, gali turėti reikšmingą poveikį mokinių emocinei gerovei, juos taikant tiksliai. Muzika ugdymo procese veikia ne tik kaip meninės raiškos forma, bet ir kaip priemonė, kuri gali padėti ugdyti įvairius emocinės gerovės komponentus, kaip empatiją, kūrybiškumą ir saviraišką, emocijų atpažinimo ir reguliavimo įgūdžius, taip pat gali būti naudojama kaip įrankis perduoti mokiniams dvasines bei moralines vertybes, taip pat sveikiems socialiniams santykiams stiprinti. Šiame poskyryje bus apžvelgiami septyni muzikos pamokų metodai ir jų reikšmė gimnazistų emocinės gerovės ugdymui. Šie metodai yra muzikos klausymasis ir disputas, grupinis dainavimas, euritmija, grupinis muzikavimas ir improvizacija, dainų kūrimas ir muzikiniai žaidimai.

Svarbi **muzikos klausymo ir disputo** dalis yra emocijų atpažinimas kūrinyje, įvardijimas ir aptarimas, kuris padeda geriau mokiniams suprasti ne tik kūrinio perteikiamą emociją, bet ir savo pačių vidinius išgyvenimus. Muzikos terapijos profesionalai teigia, jog „norint įsisąmoninti kūrinio poveikio rezultatą, būtina patiriamus jautulius verbalizuojant perversi į emocijų lygį ir suprasti priežastinį loginį paskirų įsisąmonintų emocijų ryšį.“ (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 23) Toks emocijų verbalizavimas ir suvokimas padeda klausytojui pažinti patį save. Mokytiis reflektuoti ir įvardinti patiriamas emocijas yra labai svarbus ugdymo uždavinys prisidedantis prie gimnazistų emocinės gerovės, o muzikos klausymas ir disputas gali būti labai veiksmingas įrankis šiam uždaviniui išpildyti. (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, Kardašienė,

2023). Pagal Piličiauskaitę (2021, p. 103) muzikinių kompetencijų (žinių gavimo ir jų siekimo) ugdymas per muzikos klausymą ir disputą yra svarbi dalis ugdant mokinio bendrąsias patirčių kompetencijas, tačiau „ši kompetencija tampa ne tikslu, o tik priemone sudėtingesnėms – emocinio raštingumo ir dorinių vertybių ugdymo kompetencijoms ugdyti.“ Šis metodas turi didelį potencialą patraukti mokinius į diskusiją apie žmogiškąsias vertybes ir aptarti dvasines tiesas, kas leidžia paaugliui giliau įprasminti šį mokymosi procesą ir „paverčia jį ne tokiu racionalių ir skatina mokinio mokymosi motyvaciją.“ (Piličiauskaitė, 2021, p. 103)

Diskusija apie muzikos turinį taip pat turi potencialą prisidėti prie mokinių emocinės gerovės ugdymo. Tokia diskusija suteikia paaugliams galimybę saugioje aplinkoje išreikšti savo asmeninius jausmus ir patirtis. Dalinantis savo asmeniniais patyrimais ir klausantis kitų bendraamžių pasidalinimų ugdoma empatija vienas kitam ir atsparumą stresui, supratęs, jog galima rasti palaikymą ir supratimą sudėtingose gyvenimo situacijos ir išvengti vienatvės bei atskirtis jausmo. Muzika gali būti naudojama kaip tarpininkas padedant paaugliui kalbėti jautriomis temomis, o tai gali atlikti terapinę funkciją ir mažinti vidinę įtampą. „Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė“ (2013) teigia jog dainų klausymas ir diskusija apie dainos tekstą turi didžiulį potencialą pradėti diskusiją apie probleminius mokinio išgyvenimus ir tai tinkama ypač paaugliams, nes jie klausia daug muzikos; dainos šiam tikslui labai tinkamos, nes „dainose kalbama apie žmonių tarpusavio santykius, vidinius konfliktus, svarbius įvykius ir įvairiomis kitomis temomis.“ (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 24).

Taigi, muzikos klausymasis ir disputas ne tik lavina muzikinį suvokimą, bet ir tampa priemone emocinei saviraiškai ir dvasinėms vertybėms ugdyti, taip prisidedant prie mokinio emocinės gerovės.

Dainavimas yra viena pagrindinių veiklų muzikos pamokose, kuri nereikalauja ypatingų ar sunkiai prieinamų priemonių. Kodaly išplėtotoje muzikinio ugdymo sistemoje, pagrindas yra **grupinis dainavimas**, ypač liaudies dainų atlikimas, kuris gali tapti kiekvieno vaiko ar suaugusiojo saviraiškos priemone. Anot Kodaly dainavimas, kaip ir kalba yra natūrali vaiko ar paauglio veikla, nes balsas yra natūralus muzikos instrumentas, kuris yra visiems prieinamas, o pats grupinis dainavimas yra „yra demokratiškiausia visuotinio bendravimo su muzika forma“ (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 70). Manoma, jog grupinis dainavimas, dėl savo savybių, pirmiausia evoliucionavo kaip „socialinio ryšio kūrimo mechanizmas“ (Pearce ir kt., 2015, p. 2). Užsiimant sinchroniška veikla, kaip, pavyzdžiui, kvėpavimo, ritmo, tempo, balso aukščio suderinimu grupėje, didėja endorfinų kiekis organizme, kuris siejamas su kūdikio ir mamos ryšiu, žmogišku prisilietimu ir romantiniais santykiais (Dunbar ir kt., 2015). Sinchronizuota veikla, kaip grupinis dainavimas pamokoje,

natūraliai Gerina emocinę savijautą ir mažina įtampą; mokiniai gali patirti atsipalaidavimą, malonumą ir bendruomeniškumo jausmą.

Grupinis dainavimas gali būti emocinės gerovės ugdymo veikla dėl savo potencialo socialiniams ryšiams kurti, sutelkti mokinius bendram išgyvenimui, suteikti žmonių bendrumo jausmą, tuo pačiu leidžiant patirti priklausymo ir saugumo jausmą.

Euritmija, sukurta Dalcroze, sujungė intelektualų muzikos mokymąsi su kūno judesiu, taip integruodama į mokymosi procesą emocinį patyrimą. Ši ugdymo sistema reikšminga ir šiandien, nes turi didelį potencialą prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės per ritmo pajautimą akcentuojant mokinių emocinę prigimtį ir suteikiant mokiniams ne tik žinias, bet ir emocinį išgyvenimą. (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 66). Euritmijos pagrindu atliekamas grupinis muzikavimas, kur „ritmas suvokiamas kaip emocinio-muzikinio vystymosi pagrindas“ (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 66), paauglys per muziką ir judėjimą gali atrasti savo unikalumą ir tuo pačiu jaustis grupės dalimi. Dalcroze teigė, jog neišvystyta muzikinė raiška yra viena iš pagrindinių muzikos mokinių problemų, todėl kūrė pratimus, kurie pagrįsti holistine ir kūnu išgyvenama muzikos patirtimi. (Juntunen ,2019, p. 54) Paauglystėje gausu intensyvių emocijų, kurias sunku išreikšti žodžiais, todėl euritmijos principų taikymas, gali pagelbėti paaugliams išreikšti emocijas per ritmingus judesius, vadinasi muzika gali pasitarnauti kaip emocinės savireguliacijos priemonė. Paaugliai yra daug jautresni savo pačių bei aplinkinių vertinimui, nei vaikai, todėl euritmijos užduotys turėtų būti pritaikytos jų labiau uždarami ir į savisaugą linkusiai prigimčiai.

Euritmija ir muzikavimas taip pat turi hedonistinį pobūdį, nes leidžia mokiniui išreikšti save per muziką, ritmą ir judesį, ir taip mėgautis šiuo procesu. (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 66). Mokytojui sukūrus saugią aplinką paauglio saviraiškai ir mėgavimuisi muzika per judesį, euritmija gali ženkliai prisidėti prie mokinio emocinės gerovės; mokins geriau suvokia save ir savo kūną ir taip įgyja pasitikėjimo savimi, jis, per kūną, išreiškia savo emociją ir atsikrato vidinės įtampos, taip pat patiria pozityvius jausmus, kurie leidžia jam pajauti emocinį saugumą.

Orff daugiausia dėmesio skyrė **muzikavimui, improvizavimui ir kūrybiškumui** ugdyti, teikdamas, jog kūryba yra svarbus žmogaus dvasingumo ugdymo komponentas (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė, 2013, p. 67). Vilkėlienė (2003, p. 32) teigia, jog Orff instrumentarius sukurtas būti įtraukiu ir suteikiančiu galimybę muzikuoti ir improvizuoti įvairaus lygio muzikos gebėjimus turintiems mokiniams; paauglys grodamas šiais instrumentais, įdėdamas mažas pastangas, gauna maksimalų rezultatą, kuris jam leidžia iškart pajusti muzikavimo džiaugsmą ir grožį. Šis procesas prisideda prie nesėkmės baimės

mažinimo, kas stiprina pasitikėjimą savimi, savivertę. Tokia patirtis ypač aktuali paauglystėje, kai paauglio savęs vertinimas yra itin jautrus. Pradedant mokytis muzikuoti, labai svarbus yra mokytojo paskatinimas ir palaikymas, sukuriant pozityvią emociją, kas ir nulemia ugdymo per muzikavimą sėkmę. (Kačiušytė-Skramtai, 2002)

Specialiai sukurti Orff instrumentai supaprastina improvizacijos procesą ir padaro jį įtraukų, leidžiant mokiniams susikoncentruoti į emocinį improvizavimo aspektą. „Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė“ (2013, p. 68) siūloma improvizuoti apie patiriamus jausmus, išgyvenimus, bendrus konfliktus arba džiaugsmus, taip leidžiant paaugliams patirti bendruomeniškumo džiaugsmą ir ugdyti gebėjimą išklausyti kitą, būti empatiškiems, užmegzti bei palaikyti tarpusavio santykius, bendrauti bei bendradarbiauti.

Paauglystės laikotarpis pasižymi intensyviu tapatybės formavimusi ir save patirčių, socialinių vaidmenų, vertybių reflektavimu. **Dainų kūrimas** gali būti naudojamas kaip terpė leidžianti „autoriui tyrinėti, kvestionuoti ir permąstyti savo savasties suvokimą, asmeninius gyvenimo naratyvus bei būdus, kaip jis suvokia ir patiria savo buvimą pasaulyje.“ (Gee, 2019, p. 2) Ypatingai svarbus tampa mokytojo vaidmuo kuriant saugią aplinką ir parenkant teisingus metodus padedančius paaugliams įsitraukti į kūrybos procesą, kuris gali būti susijęs su mokinių asmeniniais emociniais išgyvenimais ir svarstomomis problemomis. „Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė“ (2013, p. 47) kuriamą dainą vadina „terapiniu jausmų ir emocijų konteineriu“. Šis „konteineris“ leidžia paaugliui struktūruoti ir reflektuoti savo vidinius išgyvenimus ir suteikia galimybę pažvelgti į savo ar bendrą klasės patyrimą iš šalies, paverčiant išgyvenimą objektu, tai yra daina. Tai gali suteikti paaugliui emocinį aiškumą ir padėti auginti savivertę bei pasitikėjimą savimi.

Muzikiniai žaidimai yra naudojami muzikos terapijoje ne tik dirbant su vaikais, bet ir su paaugliais. (Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė“, 2013, p. 53) Muzikiniai žaidimai nesikoncentruoja tik į mokymąsi atlikti tam tikrus veiksmus, bet dar labiau į emocinį žaidimo aspektą; tai tampa „nuostabos, laukimo, susižavėjimo – skatinimas, muzikinės kulminacijos pajautimo lavinimas“ (Wylie, 2009, p. 55) Tokia orientacija į emociją, o ne rezultatą gali padėti sumažinti mokinių vertinimo baimę ir baimę klysti, kas leidžia jiems labiau atsipalaiduoti ir laisviau reikštis pamokoje. Muzikiniai žaidimai turi didelį potencialą kurti saugią erdvę saviraiškai ir pozityviam socialiniam kontaktui, taip prisidedant prie paauglio emocinės gerovės ugdymo. „Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė“ (2013, p. 54) įvardija devynis įgūdžius, kuriuos muzikiniai žaidimai gali padėti ugdyti: „gebėti tinkamai pradėti ir baigti kontaktą; gebėti išklausyti kitą ir pačiam pasireikšti; mokytis duoti ir imti; įgyti drąsos kurti, eksperimentuoti, ieškoti naujų raiškos, veiklos, elgesio būdų; plėtoti neverbalinę komunikaciją; aiškiau suvokti savo kūną, jausmus, emocijas; didinti

empatiją ir kooperacijos gebėjimus; didinti pasitikėjimą ir savivertę; ugdyti kūrybiškumą, vaizduotę, improvizavimo gebėjimus.” Taigi, muzikiniai žaidimai gali stipriai prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo, nes jie labiau orientuoti į emocinių patirčių kūrimą, nei į techninių įgūdžių lavinimą.

Apibendrinant galima teigti, jog septyni aptarti metodai – muzikos klausymasis ir disputas, grupinis dainavimas, euritmija, grupinis muzikavimas ir improvizacija, dainų kūrimas ir muzikiniai žaidimai – sukuria palankias sąlygas gimnazistų emocinės gerovės ugdymui. Šie metodai leidžia ne tik intelektualiai suprasti muziką, bet taip pat ją patirti emociškai, reflektuoti apie savo patyrimus bei juos išreikšti. Per sąmoningą muzikos klausymąsi, kūno judesį, kūrybines veiklas, grupinį improvizavimą ir muzikavimą ugdomas emocinis jautrumas, savęs pažinimas, saviraiška bei emocijų reguliavimo gebėjimai. Tuo pačiu, muzikinės grupinės veiklos stiprina ir moko kurti naujus socialinius ryšius, leidžia pajusti bendruomeniškumo ir saugumo jausmą. Taigi, teisingai taikant šiuos metodus, muzikos pamokos gali tapti gimnazistų emocinės gerovės stiprinimo erdve.

2. KOKYBINIO TYRIMO METODOLOGIJA IR IMTIS

Tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodai. Šiame darbe yra siekiama atskleisti pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes muzikos pamokose. Kadangi šiuo tyrimu siekiama atskleisti mokslinės problemos esmę kokybiniu aspektu, identifikuojant koks yra pedagogų požiūris į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes, todėl kaip tinkamiausias tyrimo metodas buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Kardelio (2017, 12 p.) teigimu, kokybinis tyrimo metodas yra puikus metodas, kai tyrėjo tyrimo tikslas yra atskleisti tyrimo esmę, išsiaiškinti tiriamųjų požiūrį, nuostatas nagrinėjamos problemos atžvilgiu, identifikuoti galimybes, gauti tyrimo duomenis ne skaitinėmis reikšmėmis, bet kokybiniais mato vienetais, remiantis individualia kiekvieno informanto nuomone ar patirtimi. O pasak Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017, 33 p.), kad kokybinis tyrimas yra tinkamiausias tyrimo metodas kai siekiama atskleisti informantų patirtis, nuostatas ar nuomonę nagrinėjama tema, o tyrimo duomenų analizei reikalinga surinktų duomenų interpretacija. Šiuo darbu siekiama ištirti individualius pedagogų požiūrius gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes muzikos pamokose, tad tyrimo tikslas nurodo, kad reikalinga interpretacija, ne statistinė duomenų analizė. Todėl kokybinis tyrimo metodas buvo pasirinktas kaip tinkamiausias tyrimo metodas šiam magistriniam darbui.

Tyrimo duomenų rinkimui buvo naudotas iš dalies struktūruoto interviu metodas. Kardelio (2017, p. 13) nuomone, iš dalies struktūruotas interviu yra naudingas tyrimo duomenų rinkimo įrankis, kai siekiama ištirti informantų nuomones, problemos esmę ar požiūrius nagrinėjama tema. Pasak autoriaus iš dalies struktūruotas interviu yra patogus tyrimo duomenų rinkimo metodas, nes nereikia laikytis labai griežtos interviu struktūros, kaip griežtai struktūruoto interviu atveju. Todėl naudojant iš dalies struktūruoto interviu, rinkdamas duomenis tyrėjas turi galimybę giliau ištirti nagrinėjamą temą, užduodant papildomus klausimus informantams.

Kokybinio tyrimo duomenų analizės atlikimui buvo pasirinktas turinio analizės metodas. Mayring (2014, p. 23), Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017, p. 22) teigimu turinio analizė yra puikus kokybinių duomenų analizės metodas pasižymintis teksto turinio analizės nuoseklumu, gautus atsakymus remiantis paskirstant į kategorijas ir subkategorijas bei pagrindžiant jas įrodančiais informantų teiginiais. Tad šiame tyrime naudojant turinio analizės metodą kokybinio tyrimo duomenų analizei bus galima struktūruotai išanalizuoti surinktus duomenis, identifikuoti pasikartojančias temas bei struktūruotai atskleisti pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes muzikos pamokose.

Tyrimo instrumentas. Iš dalies struktūruoto interviu klausimyną (žr. 1 priedą) sudaro dvi pagrindinės dalys: informacinė ir diagnostinė. Informacinėje dalyje pateikiamas tyrėjos prisistatymas, prašoma sudalyvauti interviu, informantai supažindinami su tyrimo tikslu, informuojama apie anonimiškumo ir konfidencialumo užtikrinimo principus bei surinktų duomenų panaudojimo tikslus. Tuo tarpu diagnostinės dalies paskirtis surinkti reikiamą informaciją nagrinėjama tema. Diagnostinę klausimyno dalį sudaro 11 klausimų. Diagnostinės dalies struktūra pateikiama 1 lentelėje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė **Interviu klausimų suskirstymas į grupes**

Eil. Nr.	Klausimų blokas	Klausimo nr.	Klausimai
1.	Demografiniai duomenys.	1-4	1.Koks jūsų amžius? 2. Koks jūsų išsilavinimas? 3. Koks jūsų pedagoginio darbo su gimnazistais stažas? 4. Kuriame mieste dirbate?
2.	Emocinės gerovės samprata	5 – 7	5. Kaip apibūdintumėte gimnazistų emocinės gerovės sąvoką? 6. Kokius gimnazistų emocinės gerovės pokyčius pastebite, susijusius su jų amžiaus tarpsniu? 7. Kokie išoriniai ir vidiniai veiksniai, Jūsų nuomone, turi įtakos mokinių emocinei gerovei?
3.	Emocinės gerovės skatinimas muzikos pamokose	8 - 11	8. Ar muzikos pamokos, jūsų nuomone, prisideda prie mokinių emocinės gerovės? 9. Kokius metodus ar užduotis naudojate, kad muzikos pamokose skatintumėte mokinių emocinę gerovę? Kurie metodai, jūsų nuomone veikia geriausiai? 10. Ar visada griežtai laikotės ugdymo plano, ar jį koreguojate, atsižvelgdami į mokinių emocinę būseną, pageidavimus, klasės atmosferą? 11. Kaip, Jūsų manymu, mokytojo ir mokinio bendravimas muzikos pamokose veikia mokinių emocinę savijautą ir įsitraukimą į mokymosi procesą?
4.	Emocinės gerovės ugdymo muzikos pamokose sunkumai ir galimybės	12 - 13	12. Su kokiais sunkumais susiduriate bandydami integruoti emocinės gerovės ugdymą į muzikos pamokas? 13. Kaip manote, kokių pokyčių reikėtų mokyklose ar ugdymo sistemoje, kad muzikos pamokos labiau prisidėtų prie mokinių emocinės gerovės?

1 lentelėje matome, kad tyrimo diagnostinę dalį sudaro keturios pagrindinės dalys. Pirmoje dalyje siekiama surinkti informantų charakteristiką, o antroje išanalizuoti kaip muzikos pedagogai suvokia emocinės gerovės sampratą. Trečioje dalyje siekiama ištirti emocinės gerovės skatinimo ypatumus muzikos pamokose, o ketvirtoje identifikuoti emocinės gerovės ugdymo muzikos pamokose sunkumus ir galimybes.

Tyrimo imtis ir informantų charakteristika. Šiame darbe pasirinktas tikslinis (kriterinis) imties atrankos būdas, kai tyrimo informantais pasirenkami ekspertai, asmenys,

galintys išreikšti savo nuomonę nagrinėjama tema. Kardelio (2017, p. 11), Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017, p. 15) teigimu kokybiniuose tyrimuose imtis formuojama remiantis tyrimo tikslingumo ir duomenų pakankamumo principais, o tai reiškia, kad apklausiami tyrimo dalyviai yra ekspertai galintys pasisakyti nagrinėjama tema, o tyrimo imtis yra pakankama, kai vykdant interviu nebeatsiranda naujos informacijos. Todėl šio tyrimo atveju buvo apklausti septyni muzikos mokytojai iš skirtingų Lietuvos gimnazijų, o šių informantų charakteristika pateikiama antroje lentelėje (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. **Informantų charakteristika. (I=7)**

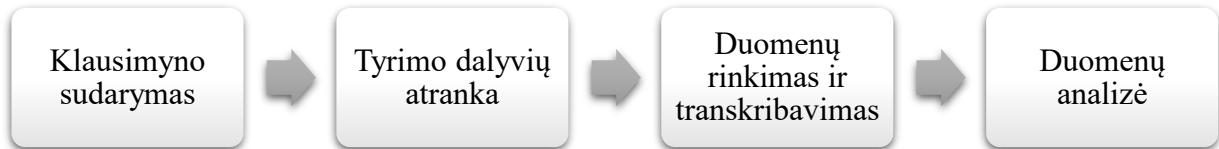
Informanto kodas	Amžius	Išsilavinimas	Pedagoginio darbo su gimnazistais stažas
I-1	53	Aukštasis universitetinis	29
I-2	54	Aukštasis universitetinis	34
I-3	27	Aukštasis universitetinis	5
I-4	34	Aukštasis universitetinis	9
I-5	50	Aukštasis universitetinis	23
I-6	53	Aukštasis universitetinis	13
I-7	31	Aukštasis universitetinis	6

Antroje lentelėje galime matyti, kad informantų amžius svyruoja nuo 27 iki 54 metų, o pedagoginio darbo stažas gimnazijoje – nuo 5 iki 34 metų. Tai leidžia teigti, jog tyrimo informantų imtis pasižymi įvairove – tyrime dalyvavo įvairioms amžiaus grupėms priklausančios mokytojai, taip pat dalyvavo tiek mažesnę, tiek didesnę profesinę patirtį turintys pedagogai. Toks informantų amžiaus ir darbo stažo įvairumas leidžia atskleisti skirtingą pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymą muzikos pamokose.

3. PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į GIMNAZISTŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMĄ MUZIKOS PAMOKOSE EMPIRINIS TYRIMAS

3.1. Kokybinio tyrimo eiga

Tyrimo eiga ir organizavimas. Tyrimo eiga pavaizduota 1 paveiksle (žr. 1 paveikslą).



1 paveikslas. Tyrimo eiga ir organizavimas. Sudaryta autorės.

Pirmajame etape (rugsėji – gruodis, 2024) buvo parengta mokslinės literatūros analizė, kurios pagrindu suformuluotas tyrimo tikslas, uždaviniai ir sudarytas pusiau struktūruoto interviu klausimynas.

Antrajame etape (sausis – gegužė, 2025) buvo atrinkti tyrimo dalyviai ir su jais suderintas interviu laikas bei forma.

Trečiajame etape (rugsėjis – gruodis, 2025) atlikti iš dalies struktūruoti interviu su muzikos mokytojais, kurie buvo įrašyti ir transkribuoti.

Ketvirtajame etape (sausis – gegužė, 2026) surinkti duomenys analizuoti taikant teminę analizę, siekiant išskirti pagrindines kategorijas, taip pat suformuluoti išvadas, atspindinčias mokytojų požiūrį į muzikos pamokas kaip mokinių emocinės gerovės ugdymo priemonę.

Galima matyti, jog tyrimą sudarė keturi etapai. Visų pirma buvo parengta mokslinės literatūros analizė, kuria remiantis buvo sudarytas tyrimo instrumentas. Antrame etape buvo atrinkti tyrimo dalyviai ir suderinti interviu laikai bei forma. Trečiame tyrimo etape buvo vykdomi iš dalies struktūruoti interviu. Tyrimo duomenys buvo renkami 2025 m. rugsėjo – 2025m. gruodžio mėnesiais. Tyrimo informantams sutinkant buvo daromas interviu garso įrašai, kurie vėliau buvo transkribuojami. Vieno interviu trukmė buvo nuo 20 iki 50 minučių. Surinkus tyrimui reikalingus duomenis, buvo atliekama kokybinio tyrimo duomenų analizė išskiriant pagrindines kategorijas ir subkategorijas, kurios atspindėtų pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes muzikos pamokose.

Tyrimo etika. Tyrimo etika yra svarbi kokybinio tyrimo sąlyga, kuri užtikrina tyrimo patikimumą ir tyrimo dalyvių pasitikėjimą (Kardelis, 2017). Todėl šio tyrimo metu buvo griežtai laikomasi tyrimo etikos principų. Informantai buvo supažindinti su tyrėja, tyrimo tikslu bei surinktų duomenų panaudojimo tikslu. Viso tyrimo metu buvo užtikrintas tyrimo dalyvių

anonimiškumas bei konfidencialumas, o tyrimo dalyvių atsakymai buvo pateikti informantų kodais I-1, I-2, I-3, I-4, I-5, I-6, I-7. Prieš renkant tyrimui reikalingus duomenis bei prieš darant interviu garso įrašus, buvo gautas tyrimo dalyvių sutikimas, o pats tyrimo dalyvių dalyvavimas buvo savanoriškas. Bet kuriuo metu tyrimo dalyviai turėjo teisę atsisakyti dalyvauti tyrime. (Kardelis, 2017, p. 73)

3.2. Tyrimo rezultatų analizė

Šio kokybinio tyrimo tikslas yra atskleisti pedagogų požiūrį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymo galimybes muzikos pamokose, todėl pirmuoju klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai suvokia emocinės gerovės sampratą. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 3 lentelėje (žr. 3 lentelę).

Išanalizavus informantų atsakymus apie emocinės gerovės sampratą, išskirta kategorija **Emocinės gerovės samprata** ir devynios subkategorijos, atspindinčios informantų nuomonę apie emocinės gerovės sampratą: 1) *saugumo jausmas*, 2) *drąsa suklysti ir būti savimi*, 3) *apsauga nuo patyčių*, 4) *gera emocinė savijauta*, 5) *pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grįstas ryšys*, 6) *dėmesys savijautai*, 7) *priėmimas ir pagalba*, 8) *drąsa reikšti savo nuomonę bei* 9) *patogi, pozityvi, kūrybiškumą skatinanti atmosfera*.

3 lentelė. **Emocinės gerovės samprata (I=7)**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
EMOCINĖS GEROVĖS SAMPRATA	Saugumo jausmas	„mokinys turi jaustis laisvas, gerai, nesuvaržytas, saugus“ (I-1) „ar jis mokykloje jaučiasi saugus“ (I-2).
	Drąsa suklysti ir būti savimi	„pakankamai drąsus, komunikabilus, nebijantis suklysti, nebijo būti savimi, parodyti savęs“ (I-2).
	Apsauga nuo patyčių	„kad nebus iš jo pasijuokta“ (I-1), „ar jis mokykloje jaučiasi saugus, nepatiria patyčių“ (I-2).
	Gera emocinė savijauta	„jie emociškai jaučiasi ten gerai – lyg namuose“ (I-3).
	Pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grįstas ryšys	„labai svarbu sukurti ryšį tarp mokytojo ir mokinio <...> labai svarbu, kad pasitikėtų mokytojais (I-1), „labai svarbu, turėtų būti abipusis bendradarbiavimas“ (I-5).
	Dėmesys savijautai	„mokytojai labiau kreipia dėmesį į mokinių savijautą“ (I-6), „pavyzdžiui, gale vaikinukas kažkoks dainuoja, ar atsisėdęs, neprašau atsistoti, dar mokymosi procese, tai, kad kiti negali atsisukt, kiti tikrai atidžiai klausosi, bet nežiūri, neatsisuka tai va taip vaikas jaučiasi saugesni“

		(I-2).
	Priėmimas ir pagalba	„ar jis turi žmogų, į kurį galėtų kreiptis pagalbos“ (I-2), „mokytoja turėtų priimti mokinių nuomonę“ (I-5).
	Drąsa reikšti savo nuomonę	„kad galėtų pasakyti savo nuomonę, <...> būti drąsus diskusijose“ (I-1), „kad kiekvienas nebijotų atsiverti ir išsakyti savo nuomonę“ (I-5),
	Patogi, pozityvi, kūrybiškumą skatinanti atmosfera	„būtų tenkinami jų kūrybiniai gebėjimai“, „kūrybiškai patogi aplinka“ (I-5), „turėtų būti meninė ir kūrybinė ta emocinė gerovė“ (I-7).

Informantų nuomone, emocinė gerovė visų pirma yra suvokiama kaip psichologinis saugumas ir emocinė savijauta: mokinio saugumo jausmas mokykloje, drąsa suklysti ir būti savimi, apsauga nuo patyčių bei gera emocinė savijauta. I-1 informanto teigimu „gimnazisto emocinės gerovės sąvoką man atrodo, kad pirmiausiai jisai turi jaustis laisvas, jis turi jaustis gerai, nesuvaržytas, saugus. Kad galėtų būti drąsus pamokoje, kad galėtų pasakyti savo nuomonę, kai jo kažko klausima, kad jis nebijotų klysti, kad jis nebijotų, kad jis nebijotų išeiti į kitą vietą, nes čia labai garsiai. Dar, kad jis nebijotų reikšti savo mintis ir kad jis nebijotų, kad jis būtų drąsus diskusijose, jeigu to reikia, jeigu tokia tema yra, apie ką norisi pasakyti savo nuomonę arba kažkokiomis žiniomis pasidalinti, kad kad jisai nebijotų, man atrodo <...>“. O I-2 informanto teigimu: „<...> emocinė gerovė tai ar vaikas gerai jaučiasi mokykloje, ar jisai ateina į mokyklą be streso, ar jisai mokykloje jaučiasi saugus nepatiria patyčių.

Muzikos pedagogų požiūriu gimnazistų emocinės gerovės sąvoka yra taip pat neatsiejama nuo mokytojo ir mokinio santykio, kuriam yra svarbus pasitikėjimu ir abipusiu bendradarbiavimu grįstas ryšys, dėmesys mokinių ir mokytojų savijautai, mokytojo pagalba mokiniui ir mokinio priėmimas. I-1 informanto teigimu „yra labai svarbu sukurti ryšį tarp mokytojo ir mokinio, kad būtent tada tie visi dalykai apie saugumą, kurį šnekėjau, jie tada visi ir atsiskleidžia. Nežinau, ar čia atsakiau taip plačiai, galbūt bet.. Man atrodo, kad labai svarbu, kad mokinyš pirmiausia jaustųsi saugus su mokytoja, kad jis žinotų, kad nebus iš jo pasijuokta <...>“.

I-5 informantas akcentavo abipusio bendradarbiavimo, mokinio priėmimo svarbą, teigdamas, kad „<...> kad kiekvienas nebijotų atsiverti pamokos metu, išsakyti savo nuomonę net ir muzikos klausimais, <...> mokytoja turėtų priimti mokinių nuomonę. Tai yra labai svarbu, turėtų būti abipusis bendradarbiavimas, tada mokiniai džiaugsmingai eina į pamokas ir būtent tai suteikia jiems tą pozityvią tokią atmosferą ir buvimą muzikos pamokose <...> aš leidžiu, kad

kiekvienas reikštų savo nuomonę.“. Tokie I-5 informanto pasisakymai pabrėžia, kad emocinės gerovės samprata yra neatsiejama nuo efektyvaus abipusio mokytojo ir mokinio bendradarbiavimo. Pedagoginio proceso metu mokiniai turi jaustis priimti. I-7 informantas pabrėžė, kad *„emocinė gerovė, manau, kad patys mokiniai pasidaro ta sąvoka tokia, kokia yra, ką pats pasidarai, kiek įdedi, kiek mokytojas įdeda, ta emocinė gerovė tokia ir susikuria.“* O I-6 informanto teigimu dėmesys mokytojo ir mokinio savijautai yra svarbi emocinės gerovės dalis, į ką pedagogai vis dažniau atkreipia dėmesį: *„mes visi labiau kreipiam, tiek mokytojai į mokinių, žodžiu, savijautą, kaip jie jaučiasi, kaip jie reaguoja, savo tą emocinę būseną, ir ir mes, mokytojai, kolegos labiau kreipiam irgi dėmesį kaip mes jaučiamės ir ką mes perduodam, ką mes transliuojam mokiniams.“*

Palanki mokymosi aplinka, kuri apima mokinių drąsą laisvai reikšti savo nuomonę bei patogią, pozityvią kūrybiškumą skatinančią aplinką yra taip pat svarbi emocinės gerovės sampratos dalis. I-5 informanto teigimu patogi mokymosi aplinka ir drąsa laisvai reikšti savo nuomonę yra gimnazistų emocinės gerovės dalis: *„patogi aplinka, emociškai patogi aplinka, kūrybiškai patogi aplinka, fiziškai patogi aplinka, komfortiška aplinka. Nu, tai čia tą patį reiškia, kad mokiniai jaustųsi gerai, nejaustų psichologinio spaudimo iš mokytojos pusės, būtų tenkinami jų kūrybiniai gebėjimai <...> Tai aš taip suprasčiau tą pirmą punktą, kad kiekvienas nebijotų atsiverti pamokos metu, išsakyti savo nuomonę net ir muzikos klausimais,“*

Taigi, apibendrinant gimnazistų emocinės gerovės sampratą, išsiaiškinta, kad, pedagogų supratimu, emocinė gerovė yra neatsiejama nuo psichologinio saugumo ir teigiamos emocinės savijautos, kai gimnazijoje mokiniai jaučiasi saugūs, yra drąsūs daryti klaidas ir būti savimi, yra apsaugoti nuo patyčių bei gerai jaučiasi mokykloje. Mokytojo ir mokinio santykis, o konkrečiau pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grįstas ryšys, dėmesys savijautai bei priėmimas ir pagalba, bei palanki mokymosi aplinka, kai mokiniai nebijo reikšti savo nuomonės bei patogi, pozityvi, kūrybiškumą skatinanti atmosfera yra taip pat svarbūs emocinės gerovės sampratos komponentai.

Kitu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, kokius gimnazistų emocinės gerovės pokyčius, susijusius su jų amžiaus tarpsniais, informantai pastebi. Analizuojant kategoriją **emocinės gerovės pokyčiai**, buvo išskirtos septynios subkategorijos atspindinčios informantų nuomonę: 1) *didėjanti emocinė branda vyresnėse klasėse*, 2) *savęs pažinimo augimas*, 3) *didesnis emocinis jautrumas*, 4) *didesnis dėmesys emocinei savijautai*, 5) *socialinio bendravimo poreikio svarba ir kaita*, 6) *vidinės įtampos ir streso augimas*, 7) *didėjanti konkurencija*. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė. Emocinės gerovės pokyčiai (I=7)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
EMOCINĖS GEROVĖS POKYČIAI	Didėjanti emocinė branda vyresnėse klasėse	„devintoj klasėj ateina didesnė branda, kitoks bendraklasių priėmimas“ (I-5), „vyresni mokiniai jau ramesni<...> devintoj klasėj mokiniai garsesni, greitai išsiveidžia“ (I-2).
	Savęs pažinimo augimas	„vaikai analizuoja kaip jie jaučiasi<...> mokosi metodų kaip nusiraminti ar susidoroti su stresu“ (I-6), „pradedu suvokti save kaip asmenį“ (I-5).
	Didesnis emocinis jautrumas	„vaikai dabar jautresni“ (I-6), „devintoj klasėj mokiniai garsesni, greitai išsiveidžia“ (I-2).
	Didesnis dėmesys emocinei savijautai	„vaikai analizuoja savo emocinę būseną <...> daugiau kalbama apie emocinę savijautą nei anksčiau <...> mokiniai patys kalba apie nerimą ar stresą“ (I-6).
	Socialinio bendravimo poreikio svarba ir kaita	„su jais per tą emociją, o jau su vyresnėmis tom gimnazistų klasėmis, <...> jau reikia truputėlį tą tėvišką įjungti<...> ir jie nori jau lanksčiau žiūrėti <...> daugiau, bet jau smegenims viską kontroliuoti“ (I-7).
	Vidinės įtampos ir streso augimas	„vyresni mokiniai ramesni, bet iš kūno kalbos matosi įtampa <...> kartais jie nieko nesako, tik iš šypsenos matai, kad stresuoja“ (I-2).
	Didėjanti konkurencija	„nuo 9 klasės sustiprėja konkurencija tarp mokinių <...> atsiranda spaudimas dėl mokymosi pasiekimų“ (I-4).

Analizuojant kategoriją **Emocinės gerovės pokyčius** pastebėta, kad pedagogai įvardina, kad vyresni gimnazistai pasižymi didesne emocine branda, vis labiau auga savęs pažinimas. Tą akcentavo I-2, I-3, I-4, I-5 ir I-6 informantai. I-5 informanto teigimu emocinės gerovės pokyčiai labiausiai yra susiję su didesne emocine branda: „gal truputėlį didesnė branda. Iš tikrųjų tas vidurinis etapas yra, kaip sakau, pas linksmiausias iki 8 klasės mokytojam. Tai yra labai žiaurus toks etapas. Devintoj klasėj gal ateina branda, suvokimas, kitoks priėmimas, savo bendraklasių kitoks priėmimas, mokytojų matymas, kad kad jie trokšta gero, bet neblogo, trokšta ne kenkti jiems, bet padėti, tą matyčiau. Ir, be abejo, tas atveria didesnes galimybes.“. O I-3 informanto teigimu „ateina šioji tokia branda ir motyvacija vėl mokytis, kai jau yra šiek tiek per vėlu, nes 8, 9, 10 klasės, nu tai ten yra apie išsidirbinėjimus.“

Informantų teigimu gimnazijoje pastebimi emocijų raiškos ir elgesio pokyčiai tokie kaip didesnis emocinis jautrumas, didesnis mokinių dėmesys savo emocinei savijautai, socialinio bendravimo poreikio svarba ir kaita, auga vidinė emocinė įtampa ir stresas vyresnėse klasėse. I-6 informanto teigimu: „išprusę labiau jauni žmonės emociniam savęs pažinime <...> vaikai analizuoja kaip jie jaučiasi, kad jie mokomi yra metodų, kaip nusiraminti. I-6 informantas taip pat akcentuoja didesnę šiuolaikinių vaikų jautrumą, emocinę įtampą kylančią iš baimės: „<...> jeigu jisai vat baimę lanko mokinį dėl dėl to, kad jisai nežino atsakymą kažkokį klausimą, ar baimė prieš bendraamžius, ypač vat muzikos dalyke, ypač labai labai mokiniai išgyvena, kai reikia atlikti kažkokį kūrinį, kai girdisi jo balsas, jo balso tembras, jeigu jisai intonuoja, jeigu jeigu girdi šalia draugai, ten kažkas dar nusijuokia, tai labai labai jautriai išgyvena“. P6 informantas taip pat akcentuoja, kad mokiniai didesnę dėmesį teikia mokymuisi kaip suvaldyti stresą. Informanto I-6 teigimu, kuo vyresni vaikai, tuo daugiau jie turi žinių susijusių su jų emocinės būsenos valdymo būdais, tačiau taip pat akcentuoja, kad jaunesni vaikai dažniau naudoja įvairius metodus nusiraminiui: „<...> bet jie mokosi visokių ten tų praktikų ir ypač jaunesnius matau gal labiau naudojant visokius streso kamuoliukus ir pakvėpavimus. Žodžiu, o vyresni tai, žinau ką jau šiek tiek, bet vis tiek žinių jie tikrai turi, nes labai daug kas, net jie patys nusistato sau visokius, kokie ten yra? adhd? Visokie visokie sindromai yra pačių nusistatomi, jie jau kažkiek su tuo susipažinę. Aišku, kad netiksliai sau identifikuoja, bet faktas, kad jie kreipia dėmesį į tą nerimastingą būseną.“ O I-3 ir I-7 informantai labiausiai akcentavo socialinio bendravimo poreikio svarbą ir kaitą. P3 informanto teigimu: „jie susikuria tą tą emocinį, gerbūvį iš to, kad susitinka su draugais pakimarint ir praleisti smagiai laiko mokykloj“. O I-7 akcentavo, kad skiriasi socialinis bendravimas bendraujant su jaunesniais ir vyresniais gimnazistais: „patys mažiausi, tai jie dar jaučia.. <...> galima su jais per tą emociją, o jau su vyresnėm tom gimnazistų klasėm <...> jau nebeužtenka tos širdies ir širdį, o jau reikia truputėlį tą tėvišką įjungti, tą tokį.. tą emociją, kad su jais ir galėtum susitart. Nes jie jau truputėlį ir maištaut pradeda ir ir jie nori jau lanksčiau žiūrėt, <...> jau reikia pradėt nebe iš širdies į širdį daugiau, bet jau smegenim viską kontroliuot, kad jų ta emocija būtų per muzikos pamokas jau tokia jiems palanki.“

Apibendrinant gimnazistų emocinės gerovės pokyčius, kurie vyksta pagal jų amžiaus tarpsnį, tyrimu nustatyta, kad, pedagogų nuomone vyksta šie esminiai emocinės gerovės pokyčiai: emocinė branda vyresnėse klasėse didėja, savęs pažinimas auga, vaikai pasižymi didesniu emociniu jautrumu, didesnis dėmesys yra skiriamas jų pačių emocinei savijautai. Pastebėta socialinio bendravimo poreikio svarba ir kaita bei vidinės įtampos ir streso augimas.

Kitu klausimu buvo siekiama identifikuoti išorinius ir vidinius veiksnius, kurie lemia gimnazistų emocinę gerovę. Analizuojant kategoriją **išoriniai veiksniai**, buvo išskirtos penkios

pagrindinės subkategorijos, apibūdinančios informantų nuomonę šiuo klausimu: 1) *santykiai šeimoje*, 2) *bendraamžiai ir klasės mikroklimatas*, 3) *mokytojo vaidmens įtaka*, 4) *socialiniai tinklai*, 5) *akademinė sistema ir krūvis* (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Išoriniai veiksniai lemiantys gimnazistų emocinę gerovę (I=7)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
IŠORINIAI VEIKSNIAI	Santykiai šeimoje	„Jeigu namie įtampa kažkokia, rėkavimai, arba mažai tėvai skiria vaikui dėmesio, daug dirba, tai ir vaikui tai labai atsiliepia - vaiko emocinei būsenai, emocinei jo gerovei“ (I-2).
	Bendraamžiai ir klasės mikroklimatas	„Labai svarbu, kaip klasėj jisai jaučiasi, koks tas vadinamas klasės mikroklimatas <...> jei klasėje veikas patiria patyčių kažkokių, juokelių, tai visiškai užsidaro arba agresija“ (I-2).
	Mokytojo vaidmens įtaka	„Jeigu mokytojas bus autoritetas, tada jis klaus kažko“ (I-1), „laimingas mokytojas, laimingas mokinys“ (I-3), „tik kaip tu egzamino neišlaikys <...> tai toks gaunasi švelnios formos psichologinis smurtas“ (I-3).
	Socialiniai tinklai	„skaitmeninė aplinka daro stiprų poveikį mokinių emocinei būsenai: „socialiniai tinklai, man atrodo, veikia emocinę gerovę <...> neigiamos patirtys internete gali sukelti rimtas emocines pasekmes“ (I-2)
	Akademinė sistema ir krūvis	„Per didelis akademinis krūvis neigiamai veikia emocinę savijautą: „gimnazistai <...> būna labai pavargę dėl per didelio krūvio“ (I-2), „ugdymo turinys ir sistema gali kelti stresą ir frustraciją“ (I-3).

Santykių šeimoje svarbą gimnazistų emocinei gerovei pabrėžė I-2, I-3, I-5 ir I-6 informantai. I-2 informanto teigimu: „aš manau, kad pirmiausia tai santykiai šeimoje. Matai, kad vaikas jau iš ryto į mokyklą, ateina piktas. Pyksta ant visų, nelaimingas, nepatenkintas. Žodžiu, jeigu namie įtampa kažkokia, rėkavimai, arba mažai tėvai skiria vaikui dėmesio, daug dirba, tai ir vaikui tai labai atsiliepia - vaiko emocinei būsenai, emocinei jo gerovei. I-6 informanto teigimu: „tai išoriniai, tikrai santykis šeimoje. Kaip tas vaikas jaučiasi šeimoj, tai vienareikšmiškai. Ar jisai paliktas tokiam visiškai savam gyvenimui, ypač gimnazistai <...> Kiek yra to ryšio su tėvais, kiek yra to domėjimosi tėvų vaikais, atsiliepia labai tiesiogiai emocinei sveikatai“. Kitas svarbus išorinis veiksnys yra bendraamžiai ir klasės mikroklimatas, tą akcentavo I-2, I-6 ir I-7 informantai. I-7 informantas pabrėžė: „greičiausiai galėtumėm pasakyti, kad klasės aura labai didelę įtaką daro. Klasės, tas paklusnumas ir klasės lyderystė. Žiūrint, čia vėl galėčiau skirti klasę į 2 grupes, nes tikrai nėra taip, kad visa klasė ateina ir ir jie emociškai visi gerai jaučiasi, tai tiesiog vieni yra daugiau lyderiai, kiti yra tiesiog stebėtojai. Tai į 2 grupes

klasę, ten daugiau gal net neverta, bet esmė tokia. Tai manau, kad pagrindinis toksai pačios klasės branduolys ir ir tas šarvas kaip jie bendrauja tarpusavy, tai va ta grynai vat aurą galvoj“. Mokytojo vaidmuo taip pat, pasak pedagogų I-1, I-3 ir I-5 daro didelę įtaką gimnazistų emocinei gerovei muzikos pamokose. I-3 informanto teigimu mokykloje didžiausią įtaką vaiko emocinei gerovei daro mokytojai: „o mokykloj, tai yra mokytojai, kurie yra arčiausiai vaiko. Tai, jeigu mokytojas yra laimingas, bus ir mokiniai laimingi“. Kitas svarbus išorinis veiksnys yra socialiniai tinklai, jų įtaką gimnazistų emocinei gerovei pastebėjo I-1 ir I-2 informantai. I-2 informantas teigė: „manau, kad emocinei gerovei turi didelę įtaką socialiniai tinklai, nes yra buvę, kad gimnazistai pykosi socialiniuose tinkluose. Žinau atvejį kai buvo kažkoks video patalpintas socialiniuose tinkluose, dėl ko vaikas labai prastai jautėsi ir ten jau galėjo baigtis tragedija. Gerai, kad laiku ten klasės auklėtojas sužinojo kame reikalas. Tai va, socialiniai tinklai, man atrodo, veikia emocinę gerovę“.

Nagrinėjant kategoriją **vidiniai veiksniai** (žr. 5 lentelę), darantys įtaką gimnazistų emocinei gerovei muzikos pamokose, buvo išskirtos dvi pagrindinės subkategorijos: 1) *psichologinis atsparumas ir emocinis stabilumas* bei 2) *savivertė* (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Vidiniai veiksniai lemiantys gimnazistų emocinę gerovę (I=7)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
VIDINIAI VEIKSNIAI LEMIANTYS GIMNAZISTŲ EMOCINĘ GEROVĘ	Psichologinis atsparumas ir emocinis stabilumas	„nuo asmens <...> kiek jis yra iš psichologinės pusės, kiek jis yra stabilus, kiek jis gali apginti savo nuomonę“ (I-1) „kitas nusispjauna ir nueina, o kitas <...>visą vakarą gali verkt kamputy <...> perfekcionizmas <...> trukdo gerai jaustis <...> jautrumas - kaip reaguoja į kritiką į patyčias“ (I-2).
	Savivertė	„žema savivertė <...> trukdo gerai jaustis“ (I-2), „žmogus jaučia savo nevisavertiškumą, jisai jaučiasi atmetinas, jisai užsidaro“ (I-5)

I-2 informantas pabrėžė tiek savivertės, tiek asmenybės ir emocinio stabilumo svarbą emocinei gerovei: „o vidiniai veiksniai.... emocinė gerovė. Tai turbūt apie mano jau minėtą perfekcionizmą. Jisai trukdo gerai jaustis, žema savivertė, ir kaip čia.. reakcija? Jautrumas - kaip reaguoja į kritiką į patyčias, nes kitas nusispjauna ir nueina, o kitas išgirdęs ne tokį truputį žodį, jisai visą vakarą gali verkt kamputy“.

P5 informantas antrino sakydamas, kad gimnazistų patirtys formuoja nepilnavertiškumo jausmą: „žmogus patiria, patiria vidinių dramų, nes nemažai yra, be abejo, draugysčių tarp vaikinių, tarp merginų, įvairiausios intrigos. Vis dėlto, tas amžius dar yra labai jautrus šitiems

dalykams, jie neturi „storos odos“ užsiauginę. Ir tie išoriniai konfliktai pereina į vidų, žmogus jaučia savo nevisavertiškumą, jisai jaučiasi atmestinas, jisai užsidaro ir, be abejo, veda tada ne prie labai gero to išrišimo“.

Taigi, apibendrinant vidinius ir išorinius veiksnius, lemiančius gimnazistų emocinę gerovę, buvo išskirti penki pagrindiniai išoriniai veiksniai: santykiai šeimoje, bendraamžiai ir klasės mikroklimatas, mokytojo vaidmens įtaka, socialiniai tinklai, akademinė sistema ir krūvis. Taip pat išskirti du vidiniai veiksniai: asmenybė bei emocinis stabilumas, bei savivertė. Vardindami išorinius veiksnius, pedagogai daugiausiai įvardijo veiksnius susijusius su ugdymo procesu ir tik du su paauglio aplinka už mokyklos ribų susijusius veiksniais – santykiai šeimoje bei socialinės medijos. Vidinius veiksnius lemiančius gimnazistų emocinę gerovę mokytojai taip pat įvardijo tik du, tai yra asmenybė ir emocinis stabilumas bei savivertė. Galime daryti išvadą, jog mokytojų nuomone, daugiausiai paauglio emocinei gerovei įtaką daro išoriniai veiksniai ir paauglio aplinka daro didelę įtaką jo emocinei gerovei.

Kitu interviu klausimu buvo siekiama ištirti, ar pedagogai pritaria teiginiui, jog muzikos pamokos gali prisidėti prie mokinių emocinės gerovės stiprinimo, bei kokiais būdais, jų manymu, šis poveikis pasireiškia. Išskirta kategorija **Muzikos pamokų poveikis moksleiviams** ir penkios subkategorijos atskleidžiančios informantų nuomonę: 1) *kintančios mokinių emocijos*, 2) *atsipalaidavimo aspektas*, 3) *saugumo jausmą kurianti atmosfera pamokoje*, 4) *galimybė emocinei raiškai ir saviraiškai*, 5) *mokytojo vaidmens svarba*. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. **Muzikos pamokų poveikis moksleiviams (I=7)**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MUZIKOS PAMOKŲ POVEIKIS MOKSLEIVIAMS	Kintančios mokinių emocijos	<i>„matau tikrus pavyzdžius, kaip vaikų emocijos gali kisti pamokos metu<...> keičiasi jų nuotaika, atsiranda šypsenos“ (I-2).</i>
	Atsipalaidavimo aspektas	<i>„vaikas atsipalaiduoja, jisai nusiima savo tą kaltę“ (I-5), „mokiniai labai pavargę ir įsitempę <...> ir tas dalykas tikrai atpalaiduoja juos“ (I-6).</i>
	Saugumo jausmą kurianti atmosfera pamokoje	<i>„galėjimas kalbėt, galėjimas išsakyti savo nuomonę <...> mano klasė jie jaučiasi pakankamai saugiai“ (I-4).</i>
	Galimybė emocinei raiškai ir saviraiškai	<i>„muzika leidžia išreikšti emocijas“ (I - 2), „kiekvienas gali <...> kalbėti apie ją, ką jisai jaučia jos klausydamas“ (I-5).</i>

	Mokytojo vaidmens svarba	„emocinė gerovė pirmiausiai priklauso nuo mokytojo profesinių ir asmeninių kompetencijų <...> mano mokinių labai priklauso nuo paties mokytojo emocinės būklės“ (I-1).
--	--------------------------	--

6 lentelėje galime matyti, jog mokytojai pritaria, kad muzikos pamokos gali daryti teigiamą poveikį moksleivių emocinei būsenai. I-2 atkreipia dėmesį, kad mokinių emocijos muzikos pamokos metu gali kisti (subkategorija – „kintančios mokinių emocijos“). I-2 informanto teigimu „matau tikrus pavyzdžius, kaip vaikų emocijos gali kisti pamokos metu<...> keičiasi jų nuotaika, atsiranda šypsenos“ (I-2). O I-2 taip pat pabrėžė, kad muzikos pamokose mokiniai turi galimybę atsipalaiduoti (subkategorija „atsipalaidavimo aspektas“): „matau kaip vaikai atsipalaiduoja žodžiu“. I-5, I-6 informantai taip pat akcentavo, atsipalaidavimo svarbą muzikos pamokose. I-5 informanto teigimu muzikos pamokose „vaikas atsipalaiduoja, jisai nusiima savo tą kaltę“. I-6 informantas taip pat pabrėžė atsipalaidavimo galimybę muzikos pamokose, kaip svarbų emocinės gerovės užtikrinimo elementą, sakydama „tas dalykas tikrai atpalaiduoja juos <...> muzikinė raiška<...> nusiramina tokį emocinį duoda“. Tai leidžia daryti išvadą, kad muzikos pamokos gali veikti kaip priemonė emocinei savijautai keisti realiu laiku - nuo negatyvių ar įsitempusių, iki labiau atsipalaidavusių ir pozityvių emocijų.

Trečioji subkategorija – *palanki emocinė atmosfera pamokoje* – siejama su saugia, laisva, įgalinančia aplinka muzikos pamokoje, kurioje vaikai nebijo išreikšti savo nuomonę, jaučiasi saugiai, gali laisvai išreikšti savo mintis. Tokių muzikos pamokos poveikį mokiniams akcentavo I-4 informantas, teigdama, kad vaikai „laisvai pamokoj gali kalbėt [...] nesigėdyt šito“ <...> galėjimas kalbėt, galėjimas išsakyti savo nuomonę. Informantas taip pat pabrėžė, kad palanki emocinė atmosfera pamokoje yra neatsiejama nuo galimybės vaikams jaustis saugiai : „mano klasė jie jaučiasi pakankamai saugiai“ (I-4).

Ketvirtoji subkategorija - *galimybė emociškai ir saviraiškai* – atspindi I-2, I-4, I-5 ir I-7 informantų nuomonę, kad muzikos pamokoje vaikai turi galimybę laisvai reikšti savo emocijas bei saviraiškai. P2 ir P4 informantų teigimu „muzika leidžia išreikšti emocijas“. I-5 informantas pabrėžė emocinės raiškos per jausmus galimybę teigdama, kad „kiekvienas gali <...> kalbėti apie ją, ką jisai jaučia jos klausydamas“. O I-7 informantas akcentavo galimybę saviraiškai ir kūrybai teigdamas, jog muzikos pamokose pasiima kūrybinę dalį ir sugalvoja sukurti kažkokį kūrinį. Taigi, galimybė emociškai ir saviraiškai muzikos pamokose yra informantų suvokiamas kaip vienas iš teigiamų poveikių mokiniams.

Penktoji subkategorija - *mokytojo vaidmens svarba* – buvo siejama su mokytojo vaidmeniu kuriant saugią, palaikančią pamokos aplinką: „Jeigu pats mokytojas ateis ramus,

užtikrintas, bus puikiai pasiruošęs pamokai, jo niekas nedirgins, tai <...> tada ir pamokos eiga bus sklandi ir emocinės įtampos nebus galimai.“ (I-1). I-1 informantas taip pat teigė, kad emocinė gerovė muzikos pamokose pirmiausiai priklauso nuo mokytojo profesinių ir asmeninių kompetencijų, pačio mokytojo emocinės būklės: „jeigu mokytojas ateis įsitempęs <...> nukentės visos pamokos veiksena“ (I-1). Svarbu paminėti, jog I-3 taip pat akcentavo, jog mokytojas prisideda prie pamokos emocinės atmosferos kūrimo, bet pabrėžė neigiamą šio teiginio aspektą, jog mokytojui gali trūkti įgūdžių sukurti pozityvią ir emociškai palankią atmosferą: „man atrodo, kad menai iš esmės atlieka šitą pareigą ir savo užduotį, bet gal kai kurie mokytojai neatlieka“ (I-3).

Apibendrinant muzikos pamokų poveikį moksleiviams, nustatyta, kad muzika gali turėti reikšmingą poveikį mokinių emocinei būsenai. Muzikos pamokose kinta mokinių emocijos, mokiniai gali atsipalaiduoti ir nurimti, sukurama palanki emocinė atmosfera, vaikai turi galimybę laisvai reikšti savo emocijas, leisti skleistis jų saviraiškai, tačiau pabrėžiama mokytojo vaidmens svarba. Jei mokytojai turi reikiamas profesines ir asmenines kompetencijas, padedančias kurti pozityvią emocinę atmosferą klasėje, muzikos pamokų poveikis moksleiviams bus teigiamas.

Išanalizavus pedagogų požiūrį į muzikos pamokų emocinį poveikį moksleiviams, svarbu išsiaiškinti, kokius konkrečius metodus mokytojai naudoja ir kurie iš jų veiksmingiausiai atliepia į mokinių emocinius poreikius, ką siekiama išsiaiškinti kitu klausimu. Išskirta kategorija – **muzikos pamokose taikomos veiklos ir metodai emocinei gerovei ugdyti**. Analizuojant išskirtos aštuonios pagrindinės subkategorijos, atspindinčios informantų nuomonę: 1) *disputas klausant muzikos*, 2) *instrumentinė improvizacija ir muzikavimas*, 3) *muzikos kūrimas*, 4) *audiovizualinė kūryba*, 5) *skaitmeninių priemonių naudojimas*, 6) *individualizuotos muzikinės veiklos*, 7) *netradicinės priemonės*, 8) *žaidybinės veiklos*, 9) *dainų atlikimas*. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė. **Muzikos pamokose taikomi metodai emocinei gerovei ugdyti (I=7)**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MUZIKOS PAMOKOSE TAIKOMOS VEKLOS IR METODAI EMOCINEI GEROVEI UGDYTI	Disputas klausant muzikos	„Manau, kad geriausiai dispuoto metodas veikia“ (I-1) „klausydami muzikos <...> aptaria tą muziką“ (P5).
	Instrumentinė improvizacija ir muzikavimas	„Na, paskutiniu laiku pasiteisino kaip vienas efektyviausių metodų, tai yra improvizacija.“ (I-2), „daug daug improvizacijos“ (I-7).
	Muzikos kūrimas	Tai žodžiu, kūrybinę pasiimam, tarkim, sugalvojam sukurti kūrinį. (I-7) „ar ten kūryba, kad sukurt eilėraščių, ar sukurt muziką, ar sukurk...“ (I-3)

Audiovizualinė kūryba	<i>„Kiti yra kažkokį video vaizdelį sukūrę ir pridėję muziką, emocijai išreikšti. Pavyzdžiui, vaidina, kad jie kažko susipyko ir pritaiko prie tų emocijų muziką.“ (I-2)</i>
Skaitmeninių priemonių naudojimas	<i>„Aišku, visos kūrybinės užduotys padeda, tai jie kuria muziką su „Audacity“ programa. Dar mes turim prie kompiuterio klaviatūras, kur jie gali kurti.“ (I-2), „gali groti online klaviatūra“ (I-5).</i>
Individualizuotos muzikinės veiklos	<i>„Man labai svarbu yra tas emocinis ryšys, tas emocinio ryšio kūrimas. Galbūt net individualizuojant tam tikrus dalykus muzikinius.“ (I-3)</i>
Netradicinės priemonės	<i>„kuriam muziką iš triukšmo <...> kažkokiais keisčiausiais instrumentais“ (I-4).</i>
Žaidybinės veiklos	<i>„jie ateina surūgę po kažkokių tai sudėtingų atsiskaitymų <...> tai va, pastebiu, tą kokią žaidybinį elementą įmetį ir labai labai jiems tas patinka“ (I-5).</i>
Dainų atlikimas	<i>„gali labai lengvai juos paveikti per, pavyzdžiui, dainavimą. <...> Tu duodi kūrinį tai nuotaikai, pavyzdžiui, atlikti, ir tu matai, kad mokinys tiesiog paleidžia tą emociją, išreiškia tą emociją ir palengvėja“ (I-3)</i>

disputas klausant muzikos, instrumentinė improvizacija ir muzikavimas, muzikos kūrimas, audiovizualinė kūryba, skaitmeninių priemonių naudojimas, individualizuotos muzikinės veiklos, netradicinės priemonės, praktinės, žaidybinės veiklos, dainų atlikimas.

Pedagogai akcentavo disputą/diskusiją muzikos klausymosi metu kaip efektyvų būdą skatinti emocinę gerovę muzikos pamokose. Antrasis informantas teigė: *„jeigu labai išsiblaškę rėkaujantys, šaukiantis tiesiog pasirenki, ramesnę muziką klausyti.“ (I-2).* Trečiasis informantas pabrėžė, kad muzikos klausymas, pasitelkus disputo metodą, yra efektyvus įrankis paskatinti mokinių išreikšti savo emocijas: *„bet aš tai visada einu į emocijas per tuos atlikimus visus, žinai, arba per muzikos klausymą“.* (I-3). I-1 informanto teigimu disputas, kai mokytojas išklauso mokinius veikia kaip geriausias metodas, siekiant ugdyti mokinių emocinę gerovę muzikos pamokose: *„manau, kad geriausiai disputo metodas veikia“ (I-1).* I-4 informantas irgi pabrėžia diskusiją kaip vieną iš emocinės gerovės ugdymo metodų muzikos pamokose teigdamas, kad *„vienas iš tų metodų yra diskusija“ (I-4).* Muzikos klausymosi poveikį emocinei gerovei pastebėjo taip pat P3 ir I-5 informantai teigdami, kad *„muzikos klausymas <...> gali labai lengvai juos paveikti“ (I-3), „klausydami muzikos <...> aptaria tą muziką“ (I-5).* Būtent paauglių klausomų dainų tekstų analizę pabrėžė I-2, I-3, I-5 informantai. I-2 informanto teigimu:

„pagrinde dainų tekstų analizė, ypač repo vaikai Eminemo - klausosi, tai išsiverčiam ir kalbam, ką jis norėjo pasakyti, ką mums tai primena, kuo tai panašu į mum, ar mums tai aktualus tekstas, kokią emociją nori išsakyti autorius ir taip toliau.“ (I-2).

I-3, I-4, I-7 pedagogai paminėjo įvairią muzikinę kūrybą kaip metodą tinkamą gimnazistų emocinei gerovei ugdyti, o I-7 informantas kūrybą įvardijo kaip vieną iš veiksmingiausių metodų: „ritmuoti, improvizuoti, kurti. Ir tada tada jų emocinė gerovė iš karto šauna į aukštumas“ (I-7);

Mokytojai (I-2, I-3, I-5) paminėjo skaitmeninių priemonių panaudojimą kaip vieną iš būdų emocinei saviraiškai ir kūrybiškumui skatinti; I-2 išskyrė aktyvaus įsitraukimo reikalaujančią programą „Audacity“, o I-3 paminėjo labiau pasyvų būdą – filmo žiūrėjimą – skatinti mokinius atpažinti savo emocijas: „kartais veikia ir filmo pažiūrėjimas muzikos pamokoje, tiktais nepiktinaudžiaujant“. (I-3). O I-5 informantas išskyrė „online“ klaviatūrą kaip vieną iš skaitmeninių priemonių, kuri gali būti naudojama emocinės gerovės ugdymui muzikos pamokose. Du mokytojai (I-2 ir I-3) akcentavo „individualizuotos muzikinės veiklos“ (šeštoji subkategorija) svarbą: „netgi, jeigu nenori kalbėti, jie gali parašyti kokią trumputę esė apie tą muziką, arba ką jiems viena ar kita daina reiškia, arba su kuo asocijuojasi ir panašiai“ (I-2). Abu pedagogai akcentavo, jog kuriant emocinį ryšį, pamokos užduotis gali tekti keisti pagal individualius mokinių poreikius.

Mokytojai įvardijo instrumentinę improvizaciją ir muzikavimą kaip efektyvius metodus mokinių emocinei gerovei ugdyti. I-2 teigimu improvizacija yra vienas labiausiai pasiteisinusių ir efektyviausių metodų: „paskutiniu laiku pasiteisino kaip vienas efektyviausių metodų, tai yra improvizacija“ (I-2). Improvizacijos svarbą pabrėžė ir I-7 informantas, teigdamas, kad muzikos pamokose mokinių emocinės gerovės ugdymui reikia „daug daug improvizacijos“ (I-7). I-2 informantas pabrėžė saviraiškos ir emocinės reguliacijos svarbą per muzikavimą: „net patys nustemba, kaip jie įsijaučia į tą procesą ir, aptariant, supranta, kad iš tikrųjų per muziką galima išreikšti savo jausmus savo nuotaikas.“ (I-2), o I-4 informantas paminėjo socialinį muzikavimo ir improvizavimo aspektą: „Visos muzikavimo užduotys ten, ar ten mes kokiais vamzdžiais grojam, ar kažkokių prisikraunam instrumentų į tą rato vidurį, ir ten rankiojam kas su kuo grosim, kuo akomponuosim. Tai va tiesiog toks, nu kaip pasakyti, labiau komandą gaunasi daugiau.“ (I-4). Taigi, mokytojai įvardijo instrumentinę improvizaciją ir muzikavimą kaip metodą padedantį mokinių saviraiškai, emocinei reguliacijai bet kurti su bendraamžiais sveikus socialinius ryšius.

I-2 informantas išskyrė audiovizualinės kūrybos, kaip metodo, svarbą mokinių emocinei gerovei. I-2 informanto teigimu: „kiti yra kažkokį video vaizdelį sukūrę ir pridėję muziką, emocijai išreikšti. Pavyzdžiui, vaidina, kad jie kažko susipyko ir pritaiko prie tų emocijų

muziką.“ (I-2). Taigi, informanto nuomone, audiovizualiniai kūrybiniai projektai padeda mokiniams atpažinti ir išreikšti savo emocijas.

I-4 informantas išskyrė *netradicines priemones*, o I-5 ir I-7 akcentavo *žaidybines veiklas*, kaip veiklas, naudojamas muzikos pamokose emocinės gerovės ugdymui. I-4 informanto teigimu netradicinės priemonės, tokios kaip muzikos kūrimas pasitelkiant triukšmą ar naudojant neįprastus instrumentus, sukuria teigiamą atmosferą muzikos pamokose ir teigiamai paveikia vaikų emocinę būseną ir gerovę. O I-5 įvardijo žaidybinį elementą teigdama, kad, pedagogai naudoja žaidybinius elementus pamokoje („*žaidybinį elementą įmeti*“ (I-5)) sukurti pozityvią atmosferą pamokoje. I-2 taip pat paminėjo žaidimų naudojimą muzikos pamokose kaip priemonę padedančią gimnazistams išreikšti savo emocijas: „*Žaidžiam, kad pasirinkt dainą, kuri atitinka šiandien tavo nuotaiką, nes paauglių labai retai klausiu, kad pasakyk ką jauti.*“ (I-2) Taigi, netradicinės priemonės bei žaidybinės veiklos yra dar kelios svarbios priemonės, padedančios pedagogams ugdyti mokinių emocinę gerovę muzikos pamokose, kuriant pozityvią atmosferą klasėje ir padedant mokiniams reikšti savo emocijas.

I-3 informantas išskyrė *dainų atlikimą* kaip veiklą, kurį daro reikšmingą įtaką mokinio emocijoms („*matai, kad mokinyš tiesiog paleidžia tą emociją, išreiškia tą emociją ir palengvėja*“ (I-3)), bet taip pat pabrėžė, jog šis metodas tinkamas tik tam tikriems gimnazistams, kuriuos įvardino kaip atlikėjus („*turiu labai daug atlikėjų, kurie nemoka reikšti emocijų*“ (I-3)). I-4 informantas taip pat įvardijo, jog dainavimas yra veiksminga priemonė emocinei gimnazistų gerovei ugdyti, bet ši veikla tinkama tik kai kuriems mokiniams, kurie jau turi pomėgį dainuoti: „*Aplamai išvis dainavimas, sakykim, dainavimas veikia teigiamai ir būna žmonių, kurie labai, nu nori taip natūraliai, tiesiog vat nu noriu dainuot. Kai kuriems būna labai sunku ir tiesiog gėdijasi balso, nenori, kažkaip nepatinka, tai tada tam žmogui duodu kažkokį instrumentą*“ (I-4).

Apibendrinant galima teigti, kad muzikos mokytojai pasitelkia įvairius metodus emocinei gerovei ugdyti, derindami tradicinius bei šiuolaikinius metodus ir veiklas, taip kurdami saugią ir pozityvią mokymosi aplinką, pasitikėjimu ir pagarba grįstą bendravimą su mokiniais, bei padėdami mokiniams atpažinti ir išreikšti emocijas. Pedagogai muzikos klausymą ir disputą, bei instrumentinę improvizaciją įvardino kaip efektyviausias veiklas ugdant gimnazistų emocinę gerovę. Įvairios kūrybinės veiklos taip pat buvo akcentuojamos – tiek tradiciniais metodais bei instrumentais, tiek pasitelkiant į pagalbą skaitmenines technologijas ir kitas netradicines priemones. Buvo įvardytos ir žaidybinės veiklos, bei individualizuotos muzikinės veiklos, bet šios veiklos nebuvo akcentuojamos kaip efektyviausios.

Kitu klausimu buvo siekta atskleisti muzikos mokytojų požiūrį į ugdymo planų taikymą emocinės gerovės kontekste. Buvo išskirta kategorija – **mokytojų požiūris į ugdymo planus**. Analizuojant mokytojų požiūrį į ugdymo planus, išskirtos penkios subkategorijos, atspindinčios

informantų nuomonę: 1) lankstus požiūris į ugdymo plano taikymą pamokoje, 2) subalansuotas ugdymo planas pagal atnaujintas programas, 3) ugdymo plano adaptacija psichologinei pagalbai suteikti, 4) prioritetas yra mokinio gerovė, 5) ugdymo planai kaip bendradarbiavimo ir santykio kūrimo priemonė. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė. Mokytojų požiūris į ugdymo planus (I=7)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į UGDYMO PLANUS	Lankstus požiūris į ugdymo plano taikymą pamokoje	„mano pamokos tikrai yra labai lanksčios“ (I-1) „mes apsieikiame <...> jiems bus gal įdomu po 2 savaitių“ (I-7).
	Subalansuotas ugdymo planas pagal atnaujintas programas	„Dabar pagal atnaujintas programas, tai yra labai gerai mums. Net 30 % ugdymo plano leidžia kurti patiems, tai tuos 30 % aš išnaudoju dažniausiai toms situacijoms, kai matau, kad reikia kažkokios kitokios muzikos pamokos.“ (I-2)
	Ugdymo plano adaptacija psichologinei pagalbai suteikti	„Mes pernai neturėjome psichologo, tai aš atlikau tą vaidmenį mokykloje, kur niekada neišvairdavau, niekada neatstumdavau, visada išklauskdavau ir, kiek galėdavau, patardavau.“ (I-3).
	Prioritetas yra mokinio gerovė	„mokytojai turi būti svarbiausias vaikas“ (I-2), „ar planas dėl žmogaus, ar žmogus dėl plano? <...> svarbiausia, kad vaikui neišugdyti neapykantos muzikai“ (I-5).
	Ugdymo planai kaip bendradarbiavimo ir santykio kūrimo priemonė	„padarai „deal‘q“ su jais <...> mes galim nieko neveikti <...> bet kitą pamoką turėsime pasimokyti <...> visada išklauskdavau, patardavau“ (I-3).

Interviu atsakymo analizė atskleidė, kad I-1, I-2, I-3, I-4, I-7 pedagogai turi lankstų požiūrį į ugdymo plano taikymą pamokoje (subkategorija - lankstus požiūris į ugdymo plano taikymą pamokoje). I-1, I-3 ir I-7 informantai pasidalino, jog dažnai pamokos eigą apsprendžia pagal tos dienos mokinių emocinius poreikius („savijautą“, „atmosferą“): „mano pamokos tikrai yra labai lanksčios, labai atsižvelgia į mokinių savijautą“. (I-1) „labai atsižvelgiu į klasės atmosferą - kokie ateina, kokios nuotaikos. <...> Tokį padarai „deal‘q“ su jais ir tada jie žino, kad šią pamoką mes galim „pačilinti“ telefonuose, <...> bet jie žino, kad kitą pamoką jie turės pasimokyti“ (I-3). I-2 informanto teigimu „niekada nebuvo iš tų mokytojų, kurie aklaik laikosi

ugdymo plano“. O I-7 pabrėžė, kad ugdymo planų lankstumas yra svarbus, nes mokinių poreikiai su laiku gali keistis ir tai, kad jiems atrodo neįdomu dabar po dviejų savaitių gali būti labai įdomu: „mes apsiukeičiam <...> jiems bus gal įdomu po 2 savaitių“ (I-7).

I-2 teigimu, muzikos ugdymo planas yra pakankamai subalansuotas ir suteikia mokytojui galimybę savarankiškai formuoti ugdymo turinį – 30 % plano leidžiama kurti pačiam pedagogui (subkategorija – *subalansuotas ugdymo planas pagal atnaujintas programas, ugdymo aplinką ir kontekstą*). Tai, informanto nuomone, sudaro sąlygas prisitaikyti prie mokinių poreikių ir situacijų klasėje. Ši galimybė pedagogams suteikia daugiau erdvės kūrybiškai reaguoti į emocinį klimatą klasėje. I-6 informanto teigimu subalansuotas ugdymo planas pagal ugdymo aplinką ir kontekstą yra svarbus emocinės gerovės ugdymui: ugdymo planas turi būti sudaromas: „pagal renginius <...> pagal aplinkybes“ (I-6).

Kai kuriais atvejais ugdymo planas koreguojamas, kad muzikos pamoka galėtų būti priemone emocinei paramai teikti (subkategorija – *ugdymo plano adaptacija psichologinei pagalbai suteikti*), ypač kai mokykloje trūksta kitų specialistų, tokių kaip psichologai: „mes pernai neturėjom psichologo, tai aš atlikau tą vaidmenį mokykloj“ (I-3). Kiti pedagogai (I-2 ir I-5) pabrėžė mokinių emocinės gerovės prioritetą prieš formalius ugdymo planus (subkategorija – *prioritetas yra mokinio gerovė*). I-2 informanto teigimu „mokytojai turi būti svarbiausias vaikas“ (I-2), o I-5 informanto teigimu: „ar planas dėl žmogaus, ar žmogus dėl plano? <...> svarbiausia, kad vaikui neišugdyti neapykantos muzikai“ (I-5). Tuo tarpu I-3 informantas į formalius ugdymo planus žiūri kaip į priemonę bendradarbiavimui su mokiniu užtikrinti ar kaip santykio su mokiniu kūrimo priemonę: „padarai „deal“ą“ su jais <...> mes galim nieko neveikt <...> bet kitą pamoką turėsime pasimokyti <...> visada išklausydavau, patardavau“ (I-3). Taigi, pasak pedagogų, emocinės gerovės ugdymui yra svarbu, kad ugdymo planai būtų adaptuoti taip, kad mokinio gerovė būtų didesnis prioritetas už formalius ugdymo planus, kad ugdymo planai būtų kaip priemonė bendradarbiavimui ir santykio su mokiniu kūrimui užtikrinti, kad pedagogai galėtų suteikti psichologinę pagalbą, ypač, kai mokykloje trūksta psichologų.

Apibendrinant mokytojų požiūrį į ugdymo planus išsiaiškinta, kad mokytojų požiūris į ugdymo planus yra lankstus ir subalansuotas, o ugdymo planai yra adaptuodami pagal mokinių emocinius poreikius, atnaujintas programas, ugdymo aplinką ir kontekstą. Galima teigti, kad mokytojai vertina ugdymo planus kaip orientyrą, tačiau jį lanksčiai taiko, atsižvelgdami į mokinių emocinę savijautą ir poreikius, prioretizuodami mokinių gerovę, atsižvelgdami į galimybę suteikti psichologinę pagalbą mokiniui, ypač esant psichologų mokykloje trūkumui, naudodami ugdymo planus kaip priemonę santykio ir bendradarbiavimo su mokiniais kūrimui.

Kitu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti pedagogų nuomonę, apie tai, kaip jų manymu, mokytojo ir mokinio bendravimas muzikos pamokose veikia mokinių emocinę savijautą ir

įsitraukimą į mokymosi procesą. Išskirta kategorija **bendravimo ir elgesio strategijos emocinei savijautai ir įsitraukimui** ir 5 subkategorijos: 1) *pozityvus santykis ir emocinis saugumas*, 2) *tarpusavio pagarba*, 3) *palaikymas ir nekritikuojanti aplinka*, 4) *individualus dėmesys ir atviras bendravimas*, 5) *mokytojo indėlis ir gebėjimas sudominti*. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė. **Bendravimo ir elgesio strategijos emocinei gerovei ugdyti (I=7)**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
BENDRAVIMO IR ELGESIO STRATEGIJOS EMOCINEI SAVIJAUTAI IR ĮSITRAUKIMUI	Pozityvus santykis ir emocinis saugumas	„Nuo bendravimo priklauso, kaip vaikas jausis ir nuo to priklausys, kaip jisai įsitrauks į visas muzikines veiklas <...> Muzika yra tokia labai atvira pamoka, nes mokiniai čia parodo <...> ir emocijas“ (I-2),
	Tarpusavio pagarba	„Mes turim pagarbų santykį“ (I-6), „yra pagarba mokiniui ir jo mintims“ (I-7).
	Palaikymas ir nekritikuojanti aplinka	„Aš pati nekritikuoju niekada vaiko, kritikuoju kažkokį konkretų veiksmą <...> visada noriu, kad vaikas norėtų pakartoti, pabandyti“ (I-2).
	Individualus dėmesys ir atviras bendravimas	„Leidžiu tikrai išsikalbėti vaikams, pasišnekam“ (I-2), „jie jau labiau žiūri kaip į draugą <...> jisai ateina – „labas, žiūrėk..“ <...> jam nebėra tos baimės mokytojui“ (I-7).
	Mokytojo indėlis ir gebėjimas sudominti	„kiek kiek tą vaiką įtraukšiu, sudominsiu, kiek jisai norės daugiau tą dalyką pažinti, tai nuo santykio viskas ir prasideda <...> jeigu tu pats <...> kaifuoji nuo to, ką tu darai, tai tu vaiką <...> turėsi tą santykį“ (I-6),

Nagrinėjant bendravimo ir elgesio strategijas gimnazistų emocinei gerovei ugdyti nustatyta, kad gerai gimnazistų savijautai ir efektyviam mokytojo ir mokinio bendradarbiavimui muzikos pamokose svarbus *pozityvus santykis ir emocinis saugumas* (I-2, I-3, I-5), 2) *tarpusavio pagarba* (I-6, I-7), *palaikymas ir nekritikuojanti aplinka* (I-2, I-4), *individualus dėmesys ir atviras bendravimas* (I-2, I-7), *mokytojo indėlis ir gebėjimas sudominti* (I-1, I-2, I-6). I-1 informantas pabrėžė mokytojo indėlio ir gebėjimo sudominti svarbą, teigdama, kad: „aš galvoju, kad pirmiausiai viskas priklauso nuo pamokos turinio. Jeigu turinys yra dėstomas neįdomiai, tai apie emocijas net neverta turbūt kalbėt. Arba kaip tik verta kalbėt, nes jos bus neigiamos. Bet jeigu turinys bus įdomus, jeigu mokytojas gebės kažkaip įdomiai, patraukliai dėstyti medžiagą,

tai, manau, tok tokia pamoka jina turi išliekamąją vertę ir galbūt ne tik išliekamąją, bet ir, netgi po to, kai mokytojas nebedėsto tom klasėm, ten trečioj ketvirtoj klasėj, kai mokiniai turi pasirinkti dalyką, Aš manau, kad tai, kas yra sukuriamą pamokų metu per tą pirmą ir antrąją klasę, devintoj, dešimtoj, kitaip tariant, gimnazinėj klasėj, tai vėliau tas ryšys išlieka iki pat, kol mokiniai susitinka su mokytoju koridoriuose. Tai aš manau, kad galbūt nuo turinio priklauso ir nuo paties mokytojo, kiek jisai geba įdomiai dėstyti savo dalyką“. O I-2 informantas akcentavo individualaus dėmesio ir atviro bendravimo, pozityvaus santykio ir emocinio saugumo svarbą, palaikymo ir nekritikuojančios aplinkos bei mokytojo indėlio ir gebėjimo sudominti svarbą gimnazistų emocinei gerovei muzikos pamokose. I-2 informanto teigimu: „manau, kad muzikos pamokoj tai, ypač. Nuo bendravimo priklauso, kaip vaikas jausis ir nuo to priklausys, kaip jisai įsitrauks į visas muzikines veiklas, ir apskritai muzika yra tokia labai atvira pamoka, nes mokiniai čia parodo ne tik balsą, ritmo, pojūtį ir visus kitus muzikinius dalykus, bet ir emocijas - kaip reaguoja į dainuojamus kūrinis, kaip reaguoja į grojamus kūrinis ir apskritai kaip reaguoja į muziką. Todėl aš pati nekritikuoju niekada vaiko, kritikuoju kažkokį konkretų veiksmą ar nepavykus. Visada noriu, kad veikas norėtų pakartoti, pabandyti, o ne sakyti, kad „viskas aš čia nemoku, aš čia nežinau“ ir taip toliau.“

I-2 informantas taip pat akcentavo, mokytojo indėlio, gebėjimo sudominti: „<...> vis tiek susiveda į mokytoją, nes jeigu mokytojas yra pakankamai laisvas - pats vaikams parodo, kaip galima elgtis, kokiam laisvam galima būti ir kaip galima improvizuoti tiek ritmą, tiek muziką, tiek viską - tada jie supranta viską.“ Toliau bekalbėdama I-2 informantas taip pat pabrėžė, kad emocinės gerovės ugdymui yra svarbus individualus dėmesys mokiniui bei atviras bendravimas: „<...> tikrai išsikalbėti vaikams, pasišnekam, bandau padėti atsakymais į jų klausimus ir, na, aš tikrai labai džiaugiuosi. Manau, kad mokiniai gerai elgiasi, gerai jaučiasi mano pamokose todėl, kad visada mokslo metų pradžioje parašome tokią kaip anketą, kokias dainas norėtų dainuoti - galbūt išgirdo kažkokį kūrinį ar rado youtube, kad galėtų pasidalinti, ir mes jį galėtume groti ir panašiai. Ir vienas iš klausimų yra „jeigu būtum muzikos mokytojas, ką pakeistum?“ Ir man mane labai gerai nuteikė toks atsakymas, kad „nieko nekeisčiau todėl, kad muzika yra vienintelė pamoka, į kurią einu be streso“<...> tai manau, kad bendravimas muzikos pamokose labai veikia emocinę savijautą. Ir ypatingai įsitraukimą paauglių į visas muzikines veiklas ir viskas yra mūsų – mokytojų – rankose“. Taigi, pozityvus santykis ir emocinis saugumas, tarpusavio pagarba, palaikymas ir nekritikuojanti aplinka, individualus dėmesys ir atviras bendravimas, mokytojo indėlis ir gebėjimas sudominti yra pagrindinės bendravimo ir elgesio strategijos muzikos pamokoje, lemiančios gerą gimnazistų savijautą ir didesnį įsitraukimą.

Kitu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti su kokiais sunkumais muzikos pedagogai susiduria bandydami integruoti emocinės gerovės ugdymą į muzikos pamokas. Išskirta kategorija

– **emocinės gerovės ugdymo iššūkiai muzikos pamokose.** Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė. **Emocinės gerovės ugdymo iššūkiai muzikos pamokose. (I=7)**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMO IŠŠŪKIAI MUZIKOS PAMOKOSE	Muzikos pamokos nuvertinimas	„Sunkumas yra tas, kad reikia įrodyti man asmeniškai [...] kad aš turiu įrodyti, kad muzika yra dalykas, <...> „muzika nėra dalykas <...> kas čia ta muzika?““ (I-1), „vaikai ateina su tuo požiūriu, kad muzikos pamoka yra apie nieką, <...> vat pakvailioti, nesąmones padaryti“ (I-5).
	Laiko trūkumas	„Laiko stoka <...> trūksta laiko, ir tu turi rinktis, ar tu dabar pabendrausi su vaikais <...> ar tu akiai vis tiek sieksi savo pamokos tikslo“ (I-2).
	Mokinio emociniai ir socialiniai sunkumai	„Kiti vaikai labai uždari ir na, prie jų sunku prisibrauti“ (I-2), „mokiniam yra labai sunku kalbėti apie jas. <...> ...kad jie suprastų, kad čia yra saugu ir čia tu nebūsi šmeižiamas..“ (I-3).
	Mokytojo vaidmens nuvertinimas ir santykio iššūkiai	„Daug daug paniekos, pašaipų, netolerancijos pedagogo atžvilgiu <...> mes labai retai galvojame apie pedagogus, kaip jie jaučiasi“ (I-4), „labai sunku sugaudyt tas temas, <...> kad nebeišsikalbėt į asmeniškumus kažkokius“ (I-7).

Susisteminus informantų nuomonę apie patiriamus iššūkius, siekiant integruoti emocinės gerovės ugdymą muzikos pamokose, išskirtos keturios subkategorijos: 1) *muzikos pamokos nuvertinimas* (I-1, I-5), 2) *laiko trūkumas* (I-2), 3) *mokinio emociniai ir socialiniai sunkumai* ir (I-2, I-3) bei 4) *mokytojo vaidmens nuvertinimas ir bendravimo iššūkiai* (I-4, I-7). I-1 informantas pabrėžė, kad muzika kaip pamoka yra nuvertinama ir, kad tai yra vienas didžiausių sunkumų su kuriuo susiduriama: „sunkumai dar būna pačioje pradžioje 9 klasėje, kol ,vėlgi pasikartosiu, nežinau, aš labai pabrėšiu tą stereotipišką mąstymą žmonių, kad muzika nėra dalykas. Tai sunkumas yra tas, kad reikia įrodyti man asmeniškai, aš pastoviai su tuo susiduriu, kad aš turiu įrodyti, kad muzika yra dalykas. Vat mano pagrindinis sunkumas, kad muzikos irgi reikia irgi mokytis, kad tai nėra tralialia ar kaip ten vaikai kitą kartą pasako, tėvų žargonai šneka vaikai dažniausiai: „kas čia ta muzika?““. I-5 informantas taip pat nurodė, kad muzikos pamokos yra nuvertintos teigdamas: „<...> vienas iš kliūčių, va, sakyčiau, tokia būtų, kad dar vis velkasi šleifas seno to supratimo apie muzikos pamokas, kuris yra perduodamas iš tėvų vaikams

ir vaikai ateina su tuo požiūriu, kad muzikos pamoka yra apie nieką, kad tai yra tiesiog na leidžiamas laikas, bet ką aš galiu veikti, galiu, žodžiu, triukšmauti, padaryti kažkokius namų darbus kažkokio kito dalyko.“ Tuo tarpu I-2 informantas akcentavo laiko trūkumo, mokinių emocinių ir socialinių sunkumų bei neigiamos ankstesnės patirties įtaką teigdamas, kad „turbūt visi mokytojai tą patį pasakytų, kad laiko stoka. Jeigu tu susiplanavęs pamoką ir turi tikslą padaryti tam tikrus dalykus, jų nepaaukojęs iš karto, tada trūksta laiko, ir tu turi rinktis, ar tu dabar pabendrausi su vaikais, kad jie emociškai gerai pasijustų, ar tu akiai vis tiek sieksi savo pamokos tikslo ir neskirsi jiems laiko tai emociškai gerovei pagerinti.“

I-2 informantas pabrėždamas laiko trūkumą, kaip didžiausią trukdį su kuriuo susiduria muzikos pamokose emocinės gerovės gerinimui, akcentuoja, kad nepaisant laiko ribojimo, jai svarbiausi yra vaikai ir jų emocinė gerovė: „<...> žodžiu, laiko trūkumas, bet aš visada renkuosi vaikus, visada emocinę gerovę. Kam man tas, jeigu mes toliau dainuosim arba grosim, kam man tas robotukų darbas. Nereikalingas.“ I-2 informanto teigimu mokinių emociniai ir socialiniai sunkumai daro neigiamą įtaką emocinės gerovės ugdymui muzikos pamokose: „<...> dauguma vaikų bijo būti išjuokti. Ir, jeigu, klasėje vaikas jaučiasi nesaugiai, tai jokios emocinės veiklos nevyks - nei jisai kalbės su tavim, jeigu turės baimę, kad kažkas išgirs jau kažkokį tai atsakymą ar pasiskundimą, ar dar kažką, jeigu klasė šaiposi <...> laikas labiausiai riboja mokytoją integruoti tą emocinę gerovę, mokinių uždarumas ir patyčių baimė.“. I-4, I-7 informantai pabrėžė mokytojo vaidmens ir bendravimo iššūkius. I-7 informanto teigimu vienas iš sunkumų yra išlaikyti ribas, nenuieiti į asmeniškumus: „šiaip sunkumų va tai gal yra tikrai tas, kaip neperžengt ribos tarp asmeninio draugavimo su mokiniiais, nes labai jos greitai tirpsta, nes tu tiesiog šneki ir vaikas, ne nejausdamas pradeda šnekėt. Ir tada tu turi save stabdyt, kaip pedagogas, kad nebeišsikalbėt į asmeniškumus kažkokius, vis tiek tam turi būt ribos. Taigi, apibendrinus emocinės gerovės ugdymo muzikos pamokose sunkumus, identifikuoti šie pagrindiniai sunkumai, su kuriais susiduria pedagogai, tai: muzikos pamokos nuvertinimas, laiko trūkumas, emociniai ir socialiniai sunkumai bei mokytojo vaidmens ir santykio iššūkiai.

Kitu klausimu siekta išsiaiškinti pedagogų požiūrį į galimas švietimo sistemos tobulinimo kryptis, kurios, jų nuomone, galėtų prisidėti prie mokinių emocinės gerovės stiprinimo muzikos pamokose. Išskirta kategorija - **švietimo sistemos tobulinimo galimybės mokinių emocinės gerovės ugdymui**. Analizuojant švietimo sistemos tobulinimo galimybės mokinių emocinės gerovės ugdymui, išskirtos aštuonios pagrindinės subkategorijos apibūdinančios informantų nuomonę: 1) *pedagogų idėjų įtraukimas į švietimo ministerijos sprendimus*, 2) *jaunų mokytojų pritraukimas didinant atlyginimus*, 3) *požiūrio keitimas į meninio ugdymo svarbą bendrojo ugdymo mokyklose*, 4) *aukštųjų mokyklų pedagoginių studijų programų atnaujinimas*, 5) *pozityvaus požiūrio į pradedančiuosius mokytojus ugdymas mokyklų bendruomenėse*, 6)

seminarai mokytojams apie emocinės gerovės stiprinimą pamokose, 7) ugdymo proceso tobulinimas, 8) aplinkos, bendruomenės ir finansinių sąlygų gerinimas. Susisteminti informantų atsakymai pateikiami 11 lentelėje.

11 lentelė. Švietimo sistemos tobulinimo galimybės mokinių emocinės gerovės ugdymui (I=7)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
ŠVIETIMO SISTEMOS TOBULINIMO GALIMYBĖS MOKINIŲ EMOCINĖS GEROVĖS UGDYMUI	Pedagogų idėjų įtraukimas į švietimo ministerijos sprendimus	„daugiau negu pusė žmonių, tikiu, nėra mokykloje sėdėję kaip mokytojai, žinai, ir jie kažkokius utopiškus reikalavimus leidžia iš dangaus ir tu daryk, ką tu nori.“ (I-3).
	Jaunų mokytojų pritraukimas didinant atlyginimus	„Kelti atlyginimus. Pritraukti jaunų mokytojų į studentus, pirmiausia“ (I-3).
	Požiūrio keitimas į meninio ugdymo svarbą bendrojo ugdymo mokyklose	„muzika vis dar nėra lygiavertis dalykas“ (I-1), „nu, žinai, čia į tuos menus, tai yra požiūris: „kas ta muzika, kas tada dailė? Čia yra vat matematika, chemija... Mes turim mokytis, o tie menai, žinai, nu čia kas? čia - niekas.“ (I-3).
	Aukštųjų mokyklų pedagoginių studijų programų atnaujinimas	„studijos, kurios ruošia pedagogus, taip pat turėčiau kritikos.“ (I-3)
	Pozityvaus požiūrio į pradedančiuosius mokytojus ugdymas mokyklų bendruomenėse	„Ir tada dar susilauki iš administracijos, mokytojų: „jaunas durnas – praeis. Suprasi, kaip dirbti. Pradirbi 10 metų, tada save mokytoju galės vadinti““ (I-3)
	Seminarai mokytojams apie emocinės gerovės stiprinimą pamokose	„manau, kad reiktų mokytojams suteikti galimybę tobulėti emocinės gerovės srityje. Manau, kad turėtų būti tokių seminarų su psichologais, psichoterapeutais, kurie su praktinėm užduotim.“ (I-2).
	Ugdymo proceso tobulinimas	„viena pamoka muzikos yra labai mažai“ (I-5), „reikėtų įtraukti papildomų pamokų <...> galbūt kažkokia tai pamoka mokytis atsipalaiduoti, kažkaip emocijas savo išlieti per menus“ (I-6).
	Aplinkos, bendruomenės ir finansinių sąlygų gerinimas	„mokyklos atmosfera... yra labai, labai svarbi mokiniui“ (I-4), „reikia lėšų, kaip ir kiekvienoj mokykloj trūksta pinigų <...> mokyklos nelabai gal turi finansų įrengt tokius muzikos kabinetus“ (I-7).

Atsižvelgiant į pedagogų įžvalgas, išryškėjo keletas esminių krypčių, kuriose, jų manymu, švietimo sistema galėtų būti tobulinama siekiant veiksmingiau ugdyti mokinių emocinę gerovę. Viena iš jų, pirmoji subkategorija – *pedagogų idėjų įtraukimas į švietimo sistemos keitimo sprendimus*. Mokytojai (I-1 ir I-3) išreiškė neigiamą požiūrį į juntamą atotrūkį tarp švietimo ministerijos sprendimų ir realios mokyklinės praktikos: „aš galvoju, kad iš viršaus turi

būti nuleista, nes yra tam tikrų žmonių grupių, kurie vadovaujasi tik tuo, kas parašyta, priešingai nei aš galvoju, kad turėtų elgtis“ (I-1). O I-3 teigimu „daugiau negu pusė žmonių, tikiu, nėra mokykloje sėdėję kaip mokytojai, žinai, ir jie kažkokius utopiškus reikalavimus leidžia iš dangaus ir tu daryk, ką tu nori.“ (I-3). Tad švietimo politikos ir valdymo pokyčiai, įtraukiant pedagogų idėjas į švietimo sistemos sprendimus yra viena iš galimybių švietimo sistemos tobulinimui, siekiant efektyvesnio mokinių emocinės gerovės ugdymo.

Iš informantų atsakymų taip pat išryškėjo poreikis skatinti jaunų pedagogų pritraukimą į mokyklas. Viena iš siūlomų priemonių – atlyginimų didinimas (subkategorija – *jaunų mokytojų pritraukimas didinant atlyginimus*). Taip pat I-3 informantas pabrėžė būtinybę kurti pozityvesnį požiūrį į pradedančiuosius mokytojus mokyklų bendruomenėse (penktoji subkategorija - *pozityvaus požiūrio į pradedančiuosius mokytojus ugdymas mokyklų bendruomenėse*). Tai atskleidžia vyraujančias nepalankias nuostatas ir sąlygas naujiems mokytojams pradėti savo karjerą.

Du informantai (I-1 ir I-3) akcentavo reikmę keisti bendrai susiformavusį požiūrį į meninio ugdymo svarbą (trečioji subkategorija - *požiūrio keitimas į meninio ugdymo svarbą bendrojo ugdymo mokyklose*) ir išreiškė savo nuomonę, kad menų pamokos mokyklų bendruomenėse yra dažnai nuvertinamos: „yra dar stereotipiškai mąstančių šiuolaikinių vadovų arba administracijos atstovų, kurie galvoja, kad muzika vis dar nėra lygiavertis dalykas, kitiems“. (I-1). O I-3 informanto teigimu į meninius dalykus nėra žvelgiama rimtai: „Nu, žinai, čia į tuos menus, tai yra požiūris: „kas ta muzika, kas tada dailė? Čia yra vat matematika, chemija... Mes turim mokytis, o tie menai, žinai, nu čia kas? čia -niekas.“ (I-3).

Galiausiai, išryškėjo dar vienas svarbus aspektas – mokytojų kvalifikacijos kėlimas ir tobulėjimas emocinės gerovės srityje, kurį apibūdina dvi subkategorijos: *seminarai mokytojams apie emocinės gerovės stiprinimą pamokose ir aukštųjų mokyklų pedagoginių studijų programų atnaujinimas*. I-2 pasisakė už praktinius specialistų vedamus seminarus mokytojams: „manau, kad reiktų mokytojams suteikti galimybę tobulėti emocinės gerovės srityje. Manau, kad turėtų būti tokių seminarų su psichologais, psichoterapeutais, kurie su praktinėm užduotim.“ (I-2), o trečiasis informantas paminėjo aukštųjų mokyklų, ruošiančių pedagogus, programų atnaujinimo poreikį.

Kitos dvi išskirtos subkategorijos buvo ugdymo proceso tobulinimas, kurį akcentavo ir pabrėžė I-5 ir I-6 informantai, ir aplinkos, bendruomenės ir finansinių sąlygų gerinimas – tą išsakė I-4 ir I-7 informantai. I5 informanto teigimu vienos muzikos pamokos per savaitę vaikams yra per mažai. Jam antrino I-6 informantas teigdamas, kad „reiktų įtraukti papildomų pamokų <...> galbūt kažkokia tai pamoka mokytis atsipalaiduoti, kažkaip emocijas savo išlieti per menus“ (I-6). O I-4 informantas akcentavo, kad mokyklos atmosfera yra svarbi emocinei

gerovei. Tuo tarpu I-7 pabrėžė finansinių resursų trūkumą: „*reikia lėšų, kaip ir kiekvienoj mokykloj trūksta pinigų <...> mokyklos nelabai gal turi finansų įrengt tokius muzikos kabinetus*“ (I-7). Taigi, ugdymo proceso tobulinimas ir aplinkos, bendruomenės ir finansinių sąlygų gerinimas yra dar dvi kryptys, siekiant efektyvesnio mokinių emocinės gerovės ugdymo muzikos pamokose.

Apibendrinant švietimo sistemos tobulinimo galimybes mokinių emocinės gerovės ugdymui, susisteminus informantų nuomonę, buvo išskirtos aštuonios pagrindinės švietimo sistemos tobulinimo kryptys mokinių emocinės gerovės ugdymui muzikos pamokose. Pasak pedagogų, siekiant emocinės gerovės ugdymo tobulinimo švietimo ministerijai reikia labiau atsižvelgti į pedagogų nuomones priimant sprendimus dėl švietimo sistemos pokyčių, pritraukti jaunų pedagogų gerinant mokytojų darbo sąlygas, *keisti požiūrį į meninio ugdymo svarbą bendrojo ugdymo mokyklose, atnaujinti aukštųjų mokyklų pedagoginių studijų programas, mokyklų bendruomenėse skatinti pozityvų požiūrį į pradedančiuosius mokytojus, užtikrinti pedagogų profesinį tobulėjimą emocinės gerovės srityje, siūlant seminarus mokytojams apie emocinės gerovės stiprinimą pamokose*. Siekiant emocinės gerovės ugdymo tobulinimo, pedagogai taip pat rekomendavo tobulinti ugdymo procesą bei gerinti aplinkos, bendruomenės ir finansines sąlygas.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai mato platų potencialą gimnazistų emocinės gerovės ugdymui(si) muzikos pamokose, tačiau šio potencialo realizavimas priklauso nuo keleto esminių veiksnių. Mokytojai akcentavo, kad emocinė atmosfera pamokoje yra neatsiejama nuo paties pedagogo asmeninių ir profesinių gebėjimų. Visi pedagogai pasisakė už lankstaus ugdymo plano taikymą, kuris leidžia prisitaikyti prie besikeičiančių mokinių emocinių ir psichologinių poreikių. Pedagogai, derindami tradicinius bei šiuolaikinius metodus ir veiklas (pvz., improvizacija, muzikos analizę, skaitmeninių priemonių taikymą, netradicines bei individualizuotas priemones) siekia kurti saugią ir pozityvią mokymosi aplinką, pasitikėjimu ir pagarba grįstą bendravimą su mokiniais, bei padėti mokiniams atpažinti ir išreikšti emocijas. Interviu metu buvo atskleisti ir iššūkiai, trukdantys pedagogams, tiek instituciniu, tiek bendruomeniniu lygmeniu, išnaudoti visą muzikos pamokų potencialą gimnazistų emocinės gerovės ugdymui(si). Tai rodo, kad emocinės gerovės stiprinimas muzikos pamokose reikalauja ne tik pačių mokytojų iniciatyvos, bet ir nuoseklios švietimo politikos bei didesnio visos mokyklos bendruomenės įsitraukimo.

DISKUSIJA

Visi muzikos mokytojai pasisakė už lankstų ugdymo plano taikymą muzikos pamokose, vadinasi, galima daryti išvadą, jog mokytojai labiau vertina pedagoginį jautrumą mokinio poreikiams, nei metodinį tikslumą ir konkrečių žinių perdavimą. Šis mokytojų požiūris puikiai atitinka tris teorinėje tyrimo dalyje nagrinėtas edukacines paradigmas – pragmatizmo, egzistencializmo ir konstruktyvizmo – kuriose pedagogas prisitaiko prie mokinio poreikių ir išlieka jiems jautrus; neslopina mokinio individualumo, bet padeda atsiskleisti jo stipriosioms pusėms. Lankstumas pamokoje leidžia mokytojui adaptuoti veiklas pagal bendrą klasės nuotaiką (pavyzdžiui džiaugsmingą arba įtemptą), energijos lygį ir reaguoti į situaciją kūrybiškai. Taigi, informantai mato daug potencialo muzikos pamokas naudoti kaip lanksčią emocinės gerovės kūrimo erdvę.

Muzikos klausymą ir disputą bei instrumentinę improvizaciją ir muzikavimą mokytojai įvardijo kaip efektyviausius būdus. Galima būtų daryti išvadą, kad mokytojai renkasi metodus, kurie padeda mokiniams reflektuoti, geriau pažinti save, išreikšti savo emocijas, skatina jų kūrybiškumą, bei sukuria sąlygas socialiniam kontaktui. Kita vertus, galima būtų svarstyti, jog mokytojai gali rinktis šiuos metodus dėl lengvesnio šių veiklų organizavimo aspekto – šių metodų taikymas yra prieinamas įvairaus pasirengimo mokiniams, nes joms nereikalingas išankstinis muzikinis pasirengimas ar gylus muzikos teorijos išmanymas. Pedagogai instrumentinę improvizaciją ir muzikavimą apibūdino labiau kaip patyriminę veiklą, nei mokymąsi įvaldyti konkretų instrumentą, o muzikos klausymą ir disputą mokytojai daugiau apibūdino kaip nusiramino ir emocijų atpažinimo priemonę, nei kaip įrankį muzikos teorijos ir muzikos istorijos žinioms gilinti.

Pedagogai paminėjo įvairių skaitmeninių technologijų taikymą mokinių emocinei gerovei ugdyti priskirdami juos prie kūrybinių ir muzikinės raiškos veiklų, tačiau labiau akcentuodami balso ar akustinių instrumentų naudojimą kaip veiksmingesnę priemonę emocinei gerovei ugdyti. Galima daryti prielaidą, jog mokytojai skaitmeninių priemonių galimai nemato kaip tiesioginės emocinės gerovės ugdymo priemonės, bet labiau kaip pagalbinį ar papildomą įrankį to siekti. Galbūt skaitmeninės technologijos labiau siejamos su interaktyviu turinio perteikimu, nei su emocinio ryšio kūrimu. Šis rezultatas gali atspindėti pedagogų kompetencijų stoką ar nepasitikėjimą naudojant skaitmenines technologijas, ypač siekiant emocinio ar vertybinio ugdymo tikslų, bet tikslesniems rezultatams gauti, būtų reikalingas išsamesnis pedagogų požiūrio į skaitmeninių technologijų naudojimą muzikos pamokose tyrimas. Galima teigti, jog pedagogai prioretizuoja tiesioginį ir gyvą patyrimą klasėje emocinei gerovei ugdyti. Tuo pačiu, tai gali suponuoti mokytojų poreikį stiprinti įgūdžius ir įgyti kompetenciją naudojant skaitmenines

technologijas, kad jos galėtų būtų naudojamos gimnazistų emocinės gerovės ugdymui. Šių teiginių patikslinimui reikėtų atlikti išsamesnį tyrimą orientuotą į mokytojų požiūrį į skaitmeninių technologijų naudojimą gimnazistų emocinės gerovės ugdymo kontekste.

Analizuojant mokslinius šaltinius buvo atskleista, jog saviraiška per muziką, pavyzdžiui dainavimas (saviraiška per balsą) ir euritmija (saviraiška per ritmingą judėjimą) turi didžiulį potencialą prisidėti prie paauglio emocinės gerovės ugdymo(si), nes paauglystėje gausu intensyvių emocijų, kurias sunku išreikšti žodžiais, tačiau analizuojant tyrimo rezultatus atrasta, jog, pedagogų požiūriu, dainavimas labiau tinka atskiriems mokiniams, nei visai grupei, nes dainavimas, kai kuriems gimnazistams, gali kelti įtampą. Tai pat, nei vienas informantas nepaminėjo euritmijos metodo kaip tinkamo paauglių emocinei gerovei ugdyti. Galima būtų suponuoti, jog pedagogai vengia muzikinių metodų ir veiklų, kurios reikalauja intensyvaus kūno judesio ar tų, kuriose vienintelis paauglio pasirinkimas muzikinei raiškai yra jo balsas. Panašu, jog pedagogai yra linkę rinktis saugesnes veiklas, kurios per daug neakcentuoja dėmesio į paauglio fizinius ir vokalius pokyčius brendimo laikotarpiu dėl šio tarpsnio padidinto jautrumo aplinkinių bei savo pačių vertinimui.

Aptariant švietimo sistemos tobulinimo galimybes gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si) kontekste, buvo išskirtos septynios subkategorijos susijusios su mokytojo darbo sąlygų gerinimu bei ugdymo proceso bei aplinkos tobulinimu, ir tik viena subkategorija siūlanti gilinti žinias ir įgūdžius. Galima būtų diskutuoti, kad gimnazistų emocinės gerovės ugdymas(is), mokytojų požiūriu, labiausiai susijęs su pačio mokytojo emocine gerove ir palankiomis darbo sąlygomis, nes mokytojo bendravimas su mokiniais daro esminį poveikį jų emocinei patirčiai. Pedagogai įvardijo institucijas ir bendruomenes - švietimo ministeriją, aukštąsias mokyklas ugdančias pedagogus, finansinės įstaigas atsakingas už mokytojų atlyginimus ir ugdymo proceso bei aplinkos tobulinimo finansavimą, mokyklos darbuotojus – kurios, jų nuomone, galėtų prisidėti prie mokytojo darbo sąlygų gerinimo bei pačio ugdymo proceso bei aplinkos tobulinimo. Panašu, kad mokytojams trūksta ne tik įgūdžių, įgalinančių mokytojus prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si), bet ir pagalbos iš išorinių įstaigų ir bendruomenių, kurios muzikos mokytojams suteiktų galimybes įgyvendinti jų idėjas, susijusias su gimnazistų emocinės gerovės ugdymu, ir palaikytų pačių mokytojų emocinę gerovę, kuri tiesiogiai susijusi su gimnazistų emocine gerove.

Apibendrinant galima teigti, jog pedagogai yra linkę atsižvelgti į paauglystės laikotarpio padidėjusį gimnazistų emocinį jautrumą. Dažniausiai mokytojų pasirenkami metodai ir veiklos siejamos su saugios mokymosi aplinkos kūrimu, refleksija, saviraiška, savęs pažinimu, kūrybiškumu bei socialinių ryšių kūrimu. Tuo pačiu, pedagogų pasirenkami metodai ir veiklos gali būti susijusios su jų praktiniu pritaikymu ribotų gimnazistų muzikinių įgūdžių bei teorinių

žinių kontekste. Planuojant prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si), pedagogams trūksta ne tik žinių ir įgūdžių, bet ir pagalbos iš išorinių institucijų ir bendruomenių, kurios prisidėtų prie mokytojo darbo sąlygų gerinimo, tai pat prie mokymosi aplinkos bei proceso tobulinimo.

IŠVADOS

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad muzikos pamokos turi išskirtinį potencialą tapti terpe prisidedančia prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si). Mokytojo vaidmuo yra ypač svarbus ir lemiantis muzikos pamokų indėlį į gimnazistų emocinės gerovės ugdymą(si); per palaikantį, pagarbų ir pasitikėjimu grįstą bendravimą su gimnazistais, muzikinę raišką, emocijų per muziką atpažinimą ir bendruomeniškumo patirtį, mokytojas gali ženkliai prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si).
2. Paauglystės amžiaus tarpsnio biologiniai, psichologiniai ir socialiniai pokyčiai yra tiesiogiai susiję su gimnazistų emocine gerove. Šis amžiaus tarpsnis pasižymi fiziniu bei emociniu brendimu ir besivystančiais emocijų reguliavimo įgūdžiais, tapatybės tyrinėjimu bei savivertės raida, sustiprėjusiu priklausymo poreikiu (ypač bendraamžių tarpe) bei padidėjusiu jautrumu aplinkinių vertinimui. Dėl šių brendimo ypatumų, paaugliui ypatingai reikalinga saugi, palaikanti ir pozityvi ugdymo aplinka.
3. Atskleista, kad gimnazistų emocinę gerovę veikia individualūs paauglio emociniai ir psichologiniai aspektai kaip savivertė ir pasitikėjimas savimi, ir išoriniai veiksniai: saugi mokymosi aplinka ir supratimu, pasitikėjimu bei pagarba grįstas bendravimas su mokytojais ir bendraamžiais. Taigi, ugdymo aplinka gali daryti tiek neigiamą, tiek teigiamą įtaką gimnazistų emocinei gerovei. Metodai ir veiklos turinčios potencialą prisidėti prie emocinės gerovės ugdymo(si) yra muzikos klausymasis ir disputas, grupinis dainavimas, euritmija, grupinis muzikavimas ir improvizacija, dainų kūrimas ir muzikiniai žaidimai, kurie leidžia intelektualiai suprasti muziką, ją patirti emociškai, reflektuoti apie savo patyrimus bei juos išreikšti, taip pat kuria bendruomeniškumo patirtį ir taip tiesiogiai prisideda prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si.).
4. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai muzikos klausymą ir disputą bei instrumentinę improvizaciją laiko efektyviausiais ugdant gimnazistų emocinę gerovę. Taip pat, efektyviomis veiklomis buvo įvardintos kūrybinės veiklos, tiek tradiciniais metodais ir instrumentais, tiek netradiciniais metodais ir skaitmeninių technologijų pagalba. Įvairios žaidybinės veiklos, taip pat individualizuotos užduotys buvo įvardintos kaip turinčios potencialą prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės. Tyrimo dalyvių nuomone, muzikos pamokos turi didžiulį potencialą prisidėti prie gimnazistų emocinės gerovės ugdymo(si), bet pasižymi specifiniais iššūkiais, susijusiais su muzikos pamokos ir mokytojo vaidmens nuvertinimu, laiko trūkumu ir mokinių emociniais bei socialiniais iššūkiais.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai. I tomas*. Ugdymo filosofija. Ugdymo idėjos ir problemos. Vilnius: Edukologija, 372.

Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai, III*. Vilnius: Edukologija.

Brans, K., Verduyn, P. (2014) Intensity and Duration of Negative Emotions: Comparing the Role of Appraisals and Regulation Strategies. *PLOS ONE* 9(3): e92410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0092410>

Dunbar, R. I. M., Kaskatis, K., MacDonald, I., & Barra, V. (2012). Performance of Music Elevates Pain Threshold and Positive Affect: Implications for the Evolutionary Function of Music. *Evolutionary Psychology*, 10(4), 688-702.

Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., Reynolds, K. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Sci Rep* 12, 2134 <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991.

Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2011), Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21: 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Elmer, T., Boda, Z., Stadtfeld, C. (2017). The co-evolution of emotional well-being with weak and strong friendship ties. *Network Science*, 5(3), 278–307. doi:10.1017/nws.2017.20

- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., & Wells, K. B. (2018). Emotional well-being and public health: Proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136–141. <https://doi.org/10.1177/0033354918754540>
- Goldblum, P., Espelage, D. L., Chu J., Bongar B. (2015). *Youth suicide and bullying: Changes and strategies for prevention and intervention*. New York: Oxford University Press.
- Gee, K. A., Hawes, V., Cox N. A. (2019) Blue Notes: Using Songwriting to Improve Student Mental Health and Wellbeing. A Pilot Randomised Controlled Trial. *Front. Psychol.* 10:423. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00423
- Gu, H., Zhang, P. & Li, J. (2024). The effect of self-esteem on depressive symptoms among adolescents: the mediating roles of hope and anxiety. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 932 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03249-1>
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2020). *World Happiness Report 2020*. UN Sustainable Development Solutions Network.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Juntunen, M.-L. (2019). Dalcroze Eurhythmics – a Method, an Approach, a Pedagogy, or a Philosophy? *Le Rythme*, 49–59.
- Kardašienė, A. (2023). *Gimnazijos įtraukiosios kultūros kūrimas neformaliąja muzikine veikla* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas]. eLABa. <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.534>

- Kačiūšytė-Skramtai L. (2002) *5–7 m. mikičiojančių vaikų ugdymo optimizavimas muzikine veikla*.
Daktaro disertacija. Vilnius.
- Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Kim, J. Y. J., Kim, E., & Lee, I. (2021). Influence of Self-Esteem of Middle School Students for Mental Care on Academic Achievement: Based on the Mediation Effect of GRIT and Academic Enthusiasm. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 7025.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18137025>
- Legkauskas, V. (2013) *Vaiko ir paauglio psichologija*. Leidykla Vaga. Vilnius.
- Mann, M. M., Hosman, C., Schaalma, H., & de Vries, N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175–190.
doi: 10.1037/1528–3542.5.2.175
- Mažeikienė, V. (2019) *Kai augti sunku. Vaikų ir paauglių psichologinės problemos ir jų sprendimo būdai*. NBDB Vilnius: „Tyto alba“
- McClure, A. C., Tanski, S. E., Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010). Characteristics associated with low self-esteem among US adolescents. *Academic pediatrics*, 10(4), 238–44.e2. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.03.007>
- Meijer, J. W. (2005). *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Muzikos terapijos modelio įgyvendinimas mokyklose: metodinė priemonė. (2013). Vilnius: Justitia, 2013.

Nisser, D. von A. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874–891. Prieiga per internetą: <http://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>

Nogueras, E. (2024). *The middle school developmental vocal methodology: A middle school vocal music instructional methodology – The vocal pedagogy branch* (daktaro disertacija, Liberty University). <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5656/>

OECD (2017), “How much of a problem is bullying at school?”, *PISA in Focus*, No. 74, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/728d6464-en>.

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

OECD (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper No. 173*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/04/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_6c36aec7/db1d8e59-en.pdf

Park, C. L., Kubzansky, L. D., Chafouleas, S. M., Davidson, R. J., Keltner, D., Parsafar, P., Conwell, Y., Martin, M. Y., Hanmer, J., & Wang, K. H. (2022). Emotional Well-Being: What It Is and Why It Matters. *Affective science*, 4(1), 10–20. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00163-0>

Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M. D. M., & Saracostti, M. (2019). Self-Expressive Creativity in the

- Adolescent Digital Domain: Personality, Self-Esteem, and Emotions. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224527>
- Pearce E, Launay J, Dunbar R. I. M. (2015) The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society open science*, 2: 150221. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Petkevičienė, A. (2008). Edukacinės aplinkos kūrimas priešmokyklinėje grupėje. *Informacinis leidinys „Švietimo naujienos“*, Nr. 9 (264).
- Petrulytė, A. (2003). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Vilnius: Presvika.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). *Educational psychology handbook series. International Handbook of Emotions in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Piličiauskaitė, L. J. (2021). *Auklėjimo ir mokymo sinergija emocinio imitavimo metodo taikymo kontekste: pedagogo praktinės patirties aspektas*. Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
- Piščalkienė, V. (2019) *Praktiniai patarimai tėveliams, auginantiems negalią turintį vaiką*. Kaunas.
- Rinkevičius, Z., & Rinkevičienė, R. (2006). *Žmogaus ugdymas muzika*. Monografija. JS leidykla-spaustuvė.
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Rupšienė, L. (2000) *Nenoras mokytis: socialinis pedagoginis reiškiny*s. Klaipėda.

Sketerskienė, R. (2009). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų 6 ir 8 klasių mokinių mokymosi krūvis bei jo sąsaja su sveikata* (Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas)

Stay Well Project. (2020). Emocinės gerovės sistema. *Erasmus+ Programme of the European Union*, Project No. 2020-1-LT01-KA202-078016. https://staywell-project.eu/outputs/StayWell_Wellbeing%20Mapping%20Frame_LT_Final.pdf

Slušnys, L. ir Šukytė, D. (2014) *Dėmesio: paauglystė: tėvų knyga*. Vilnius: Tytoalba.

Švietimo ir mokslo ministerija. (2013). *Švietimo kokybės užtikrinimo savivaldybėse apžvalga. Įvadas* (Nr. 8). Švietimo kokybės ir regioninės politikos departamento informacinis biuletenis.

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022, gruodžio 5). *Švietimo įstatymo pataisos: kas ir kodėl keičiasi ir kaip tai padės pasiekti geresnių rezultatų*. <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos-1/pranesimai-ziniasklaidai-1/svietimo-istatymo-pataisos-kas-ir-kodel-keiciasi-ir-kaip-tai-pades-pasiekti-geresniu-rezultatu/>

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025, sausio 13). *Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimo „dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo nr. I-1489 43 straipsnio pakeitimo įstatymo projekto nr. XIVP-3942“ projekto*. <https://lrv.lt/media/viesa/saugykla/2025/1/q8hI7DSSLz8.pdf>

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025, birželio 20). *Patvirtinti kitų metų pagrindinio ugdymo ir nacionalinių mokinių pasiekimų patikrinimų tvarkaraščiai*. <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos-1/pranesimai-ziniasklaidai-1/patvirtinti-kitu-metu-pagrindinio-ugdymo-ir-nacionaliniu-mokiniu-pasiekimu-patikrinimu-tvarkarasciai>

Tūkstantmečio mokyklų akademija. (2023). *Universalaus dizaino mokymuisi gairės: mokymosi sėkmės kelias kiekvienam ir kiekvienai* (elektroninis leidinys). Kopa. ISBN 978-609-8234-36-7.

Vilkėlienė A. (2003) *Ypatingųjų vaikų integruotas muzikinis ugdymas*. Vilnius: Kronta.

Wang, N., Young, T., Wilhite, S. C., Marczyk, G. (2011). Assessing students' emotional learning in higher education: Development and validation of the Widener Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 47-62.

Wylie, J. (2009). Muzikinių žaidimų universalumas. *Vaiko muzikos pasaulis: vaikų muzikinio ugdymo straipsnių rinkinys* (pp. 55–58). Kronta.

Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vaga.

Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.

PRIEDAI

1 priedas.

Tyrimo klausimai gimnazinių klasių muzikos mokytojams

1. Kaip apibūdintumėte gimnazistų emocinės gerovės sąvoką?
2. Kokius gimnazistų emocinės gerovės pokyčius pastebite, susijusius su jų amžiaus tarpsniu?
3. Kokie išoriniai ir vidiniai veiksniai, Jūsų nuomone, turi įtakos mokinių emocinei gerovei?
4. Ar muzikos pamokos, jūsų nuomone, prisideda prie mokinių emocinės gerovės?
5. Kokius metodus ar užduotis naudojate, kad muzikos pamokose skatintumėte mokinių emocinę gerovę? Kurie metodai, jūsų nuomone veikia geriausiai?
6. Ar visada griežtai laikotės ugdymo plano, ar jį koreguojate, atsižvelgdami į mokinių emocinę būseną, pageidavimus, klasės atmosferą?
7. Kaip, Jūsų manymu, mokytojo ir mokinio bendravimas muzikos pamokose veikia mokinių emocinę savijautą ir įsitraukimą į mokymosi procesą?
8. Su kokiais sunkumais susiduriate bandydami integruoti emocinės gerovės ugdymą į muzikos pamokas?
9. Kaip manote, kokių pokyčių reiktų mokyklose ar ugdymo sistemoje, kad muzikos pamokos labiau prisidėtų prie mokinių emocinės gerovės?