



Monika Dacka

The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

ORCID 0000-0001-7029-7696

Rola środowiska szkolnego w kształtowaniu duchowości dzieci

The role of the school environment in shaping children's spirituality

Abstract: Spirituality is an important part of parenting, coping with stress and developmental tasks. According to Duff (2003), it can help the creative development of young children by guiding awareness, mentoring, stimulating imagination and developing possibilities. The aim of this study is to show the specifics of children's spiritual development and to signal the role of the school environment in shaping the spirituality of the youngest through appropriate educational influences. The method used was a review of foreign literature on the subject and research results. On this basis, the ways of understanding spirituality, children's spiritual development and its connections with other spheres of development were presented. The role of the non-family environment in shaping the spirituality of the youngest was also presented.

The analysis carried out showed, the influence of internal and external factors on the spiritual development of children. The school environment plays an important role in the development of the spirituality of the youngest. The analysis of theories of spiritual development, research on spirituality has shown the important role of developing children's spirituality through observation, communication and modelling. School education can also be a factor supporting the spiritual potential of the youngest, provided that it takes a holistic view of their development. It takes into account the individual capacities, experiences, aesthetic and sensory sensitivity of children and their needs: belonging, meaning, curiosity, exploration. It also seems legitimate to

reflect on the profile of the spiritual education programmes of contemporary schools, operating in a dynamic and unpredictable reality.

Keywords: child, spirituality, upbringing, family, school.

Wprowadzenie

Aktualnie wychowaniu i edukacji stawiane są nowe zadania, mające na celu nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również kształtowanie systemu wartości i osobowości młodych ludzi. Coraz częściej podkreśla się znaczącą rolę duchowości jako ważnego predyktora rozwoju działań humanitarnych i wolontaryjnych (Mahaarcha, 2010). Współczesne pokolenia ludzi młodych nie mają problemu z zastosowaniem osiągnięć technologicznych czy technicznych. Częstym problemem staje się natomiast zachowanie szacunku do siebie, innych ludzi oraz uczenie się ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory i decyzje. Zdaniem Brendana Hyde'a (2008a) coraz mocniej promowany materializm i indywidualizm prowadzi do narastania narcyzmu i kruchości wyzwaną wartości. Wychowanie ku pełni człowieczeństwa, a szczególnie troska o rozwój duchowy, wydaje się być ważnym zadaniem w społeczeństwie nastawionym na przyjemności i konsumpcję. Proces wychowawczy i edukacja powinny uwzględniać zatem wymiar psychiczny, cielesny i duchowy.

Duchowość niewątpliwie jest uznawana za nieodłączoną właściwość ludzkiej natury. Spostrzegana bywa ona jako odrębny aspekt doświadczenia człowieka, nie mieszczący się w kategoriach rozwoju społecznego czy moralnego. Powiązana jest z dobrostanem, relacjami, a niekiedy również z praktykami i wierzeniami religijnymi. Doświadczenia duchowe dzieci często wiążą się z tworzeniem znaczeń (Hyde, 2010, s. 94), podziwem, zdumieniem (Hay i Nye, 2006, s. 71), tożsamością (Webster, 2005, s. 5-6), więzią (de Souza, 2010, s. 3), kreatywnością, cudownością i zachwytem (de Souza, 2016). Mimo wielu próby wyjaśnień duchowości, pojęcie to wydaje się być nieuchwytnie, różnorodne a czasami nawet niejednoznaczne.

Wspierając rozwój i edukację dziecka, należy w sposób przemyślany uwzględniać również rozwój duchowy najmłodszych i rolę bliskiego otoczenia w rozwijaniu ich duchowości. Szkoła może stanowić jedno z miejsc umożliwiających samorealizację i poszukiwanie sensu życia (Crawford i Rossiter, 2006, s. 14-15). Rozwijanie wrodzonych zdolności i wzmocnienie potencjału duchowego i moralnego dzieci, może mieć pozytywny wpływ na ich przyszły rozwój i funkcjonowanie w świecie. Przyczynić się również może do wzmocnienia poczucia ich własnej wartości i skuteczności (de Souza, 2016, s. 134).

W niniejszym artykule zostanie przedstawiona specyfika duchowości najmłodszych i wybrane koncepcje rozwoju duchowego (wrodzone, poznawczo-rozwojowe, społeczno-ekologiczne). Omówiona zostanie również rola środowiska szkolnego w kształtowaniu duchowości dzieci.

Sposoby definiowania duchowości w literaturze przedmiotu

Duchowość jest terminem wielowymiarowym, trudnym do jednoznacznego zdefiniowania (Swinton, 2001). Stanowi zagadnienie o charakterze interdyscyplinarnym, wymagające uwzględniania różnych paradygmatów i metodologii (Lee, 2020). Stworzenie uniwersalnej definicji duchowości jest trudnym zadaniem, ze względu na złożoność analizowanego terminu oraz jego specyfikę, bowiem „naturą duchowości jest bycie nieuchwytną” (Taggart, 2001, s. 323). W literaturze przedmiotu spotykane są definicje duchowości natury niereligijnej i religijnej. Kluczowym elementem niereligijnych definicji są dwa elementy: relacyjność i autotranscendencja (Allen, 2008). Jeff Lewis określa niereligijną duchowość jako „orientację na siebie i nasze relacje z wszystkimi innymi rzeczami” (Lewis, 2000, s. 274). Religijna duchowość określana bywa jako „wewnętrzna ludzka zdolność do samo-transcendencji, w której jednostka uczestniczy w tym, co święte ... jest doświadczana, formowana, kształtowana i wyrażana poprzez szeroki zakres narracji religijnych, wierzeń i praktyk, i jest kształtowana przez wiele wpływów w rodzinie, społeczności, społeczeństwa, kultury i natury” (Yust, Johnson, Sasso i Roehlkepartain, 2006, s. 7-8).

Duchowość spostrzegana bywa jako: zestaw przekonań i wartości (Selman, Harding i Speck, 2011), motywacja i siła napędowa w życiu (McKnight, 1987), cel lub świadomość (Cavanagh, 1999). Kojarzona bywa również z subiektywnymi doświadczeniami, abstrakcją, przekraczaniem tego, co fizyczne (Paul Victor i Treschuk, 2019). Duchowość jest związana z pewnymi aspektami: ideą wewnętrznego Ja (Lun i Wai, 2015), poszukiwaniem sensu życia (Fowler, 1996; Kale, 2004), połączeniem z innymi, połączeniem z Absolutem (Lun i Wai, 2015). Zawiera w sobie wartości, tradycje i unikalne doświadczenia. Spostrzegana bywa jako pewien zasób, potencjał rozwojowy, konstrukt zawierający obawy, pytania i nadzieje (Koenig, 2010). Operacjonalizacje duchowości akcentują poszukiwanie znaczenia w życiu, wzajemne połączenie z ludzkością, osobiste połączenie z transcendentną rzeczywistością (Benson i Roehlkepartain, 2008).

Problematyczny jest również pomiar duchowości za pomocą dostępnych metod, bowiem „duchowość sama w sobie jest nieobserwowalna i bezpośrednio niemierzalna (...). Jest rodzajem dyspozycji do określonego

zakresu funkcjonowania osoby, a ściślej – jest dyspozycją do transcendentcji przejawiającą się przez specyficzne formy obserwowalnej aktywności oraz formy doświadczenia wewnętrznego” (Kapała, 2017, s. 12). Duchowość niewątpliwie dopełnia, integruje, równoważy racjonalne oraz emocjonalne elementy natury ludzkiej.

Duchowość i jej znaczenie w życiu dziecka

Badania nad rozwojem duchowym dzieci rozwinęły się w oparciu o dwa nurty myślowe: ideę wrodzonej duchowości oraz badanie rozwoju koncepcji religijnych (Ratcliff i Nye, 2006). Pierwszy z nurtów uznawał duchowość za coś naturalnego dla dziecka (Hay i Nye, 1998), niezależnego od kultury, miejsca urodzenia czy pochodzenia. Duchowość w tym ujęciu ma istotne znaczenie dla optymalnego funkcjonowania najmłodszych (Zhang i Wu, 2012). Dziecko jest „istotą wielowymiarową; jednostką posiadającą umysł racjonalny, który myśli, umysł emocjonalny, który czuje oraz umysł duchowy, który inicjuje, wyobraża sobie, zastanawia się i tworzy” (de Souza, 2016, s. 123). W idei wrodzonej duchowości dostrzegano integralną część natury ludzkiej (Guntrip, 1969), biologiczny element natury ludzkiej (Hardy, 1966), naturalną predyspozycję człowieka (Hyde, 2008a), uniwersalny fenomen człowieka (Hay i Nye, 2006). James Fowler sugeruje, że dzieci rodzą się z „wrodzonym pre-potencjałem” do wiary, co oznacza, że dzieci przychodzą na świat gotowe do rozwoju wiary, zakładając, że środowisko minimalnie je wspiera (Fowler, 1996).

Drugi nurt rozwoju duchowości akcentował rolę badań nad koncepcjami religijnymi. Duchowość dzieci rozwija się przez podejmowaną przez nie aktywność, przez otaczający je świat oraz relacje w jakie wchodzi z innymi ludźmi (Ubani i Murtonen, 2018, s. 103). Aktywność dzieci związana jest z tworzeniem przez nie wyobrażeń i fantazji. Dzieci uwielbiają zabawy, podczas których obserwują i uczestniczą w różnych przestrzeniach, uczą się odbierać różne doznania z otoczenia. Potrzeby duchowe najmłodszych rozwijane są przez dotyk, słuch, działania i procesy myślenia. W okresie wczesnego i średniego dzieciństwa zachodzi intensywny rozwój wrażliwości duchowej. Doświadczenie przez dziecko rzeczywistości niematerialnej i materialnej w codziennych aktywnościach staje się podstawą kształtowania duchowości (Białek, 2009). Dzieci w początkowych latach życia odbierają wiele informacji o otaczającym świecie przez zmysły. Świadomość sensoryczna umożliwia spostrzeganie, rozróżnianie i odbieranie informacji o świecie właśnie za ich pośrednictwem. Przetwarzanie sensoryczne z kolei wiąże się ze zdolnością układu nerwowego do spostrzegania, przetwarzania i reagowania

na informacje sensoryczne (Jorquera-Cabrera i in., 2017). Świadomość sensoryczna pozwoliła Davidowi Hay i Rebecce Nye (1998, 2006) zauważyć wrażliwość sensoryczną obejmującą: wyczuwanie świadomości, tajemnicy i wartości. Wyczuwanie świadomości to koncentracja dziecka na działaniu tu i teraz. Poczucie zdumienia i fascynacji wiąże się z wyczuwaniem tajemnicy. Dzieci próbują zrozumieć zdarzenia i zjawiska zachodzące w otaczającym je świecie, natomiast wartości, zachwyty czy rozpacz przejawiają się w nadawaniu przez nie znaczenia ich doświadczeniom.

Wnikliwość, a zarazem ciekawość świata przejawiana jest także z czasem w pytaniach *Kim jestem?*, *Dlaczego tu jestem?* Małe dzieci demonstrują silną relację przez wyrażane uczucia, co stanowi ważny element ich duchowości (Bartlett 2004). Badaczka Jennifer Mata-McMahon (2017) zauważyła pewne elementy duchowości dzieci, do których zaliczyła: radość, śmiech, spontaniczny humor, zachwyty, eksplorację w zabawie i wyobraźnię. Inne cechy promujące duchowość dzieci to: estetyka, zabawa, zachwyty, empatia, szacunek do rodziców i innych (Heald, 2008).

Nieodłącznym elementem kształtowania duchowości dzieci staje się również relacja z innymi osobami (O'Brien, 2014; de Souza, 2016). Dziecko, aby mogło działać zgodnie z oczekiwaniami i standardami społecznymi, potrzebuje wsparcia kochających rodziców i nauczycieli. Najmłodsi uczą się przez aktywne uczestnictwo i doświadczenie (Seitz, 2006). W interakcjach z osobami ważnym odkrywają tożsamość duchową, odczuwają wartości, tajemnice, lepiej poznają otaczający świat. Duchowość może służyć jako tarcza ochronna, w sytuacjach niepokoju, obaw i choroby. Wspomaga kształtowanie współczucia, uważności, akceptacji i szacunku (Miller, 2015). Z tego powodu niezwykle istotna jest troska o odkrywanie duchowego potencjału dzieciństwa dla zdrowego, a także holistycznego dobrostanu dzieci.

Zdaniem Margaret Crompton (1998) duchowość jest niezbędna do rozwoju i edukacji dzieci. W psychologii rozwojowej podkreślana jest jej rola w kształtowaniu charakteru oraz pozytywnych zmian u najmłodszych. Według Rachel Carson dziecko spostrzega świat jako „świeży i nowy i piękny, pełen zachwyty i ekscytacji” (Carson, 1956, s. 42). Duchowe skłonności najmłodszych wyrażają się w poznaniu estetycznym i świadomości relacyjnej (siebie, innych, środowiska, transcendentnego innego) (Hay i Nye, 1998).

Rozwój duchowy w wybranych teoriach poznawczych i ekologicznych

Rozwój duchowy, podobnie jak duchowość, religia, wiara uznawane są za kłopotliwe w rozwoju dzieci (Roehlkepartain, Benson, King i Wagener, 2006). Niektórzy badacze tradycyjnego podejścia do badań dzieci

wiążą duchowe zdolności z poznawczymi (Kvarfordt i Herba, 2018). Rozwój duchowy, podobnie jak poznawczy, emocjonalny stanowi ważną sferę funkcjonowania dziecka (Dewey, 1902). Duchowość jednak nie rozwija się w sposób liniowy, przewidywalny, jak w przypadku rozwoju fizycznego czy moralnego. Jest unikalna, zależna od indywidualnych doświadczeń. Chris Boyatzis (2003) uważał, że rozwój duchowy może być spostrzegany jako: naturalna skłonność, forma socjalizacji kształtowana przez doświadczenia (rodzinne, szkolne). Naturalna skłonność odnoszona bywa do wrodzonego, duchowego punktu wyjścia, mającego duże znaczenie w internalizacji przez dzieci norm, wartości (Mata-McMahon, 2016). Zdaniem Alister Hardy'ego (1979) dzieci mają wrodzone skłonności, pragnienia duchowe by móc więcej dowiedzieć się o świecie boskim oraz mentalnym (Hardy, 1979). Według Roberta Colesa (1990) wrodzone uczucia zdumienia i fascynacji pozwalają najmłodszym rozwijać ich duchowość.

Tradycyjne teorie rozwoju odrzucały pogląd, że najmłodsi mają autentyczne życie duchowe (Kohlberg, 1984; Piaget, 1929). Dzieci spostrzegane były przez nie jako niedojrzałe rozwojowo, nieprzygotowane intelektualnie do refleksyjnego, duchowego rozumienia przeżyć i relacji z Bogiem. Z czasem nastąpiła zmiana w sposobie spostrzegania poznawczych umiejętności dzieci. Dostrzeżono, że kształtowanie się różnych sposobów myślenia niekoniecznie jest powiązane z konkretnymi przedziałami wiekowym, a istotną rolę w doświadczaniu duchowości pełni również indywidualne doświadczenie, kontekst oraz występujące w życiu danej osoby wydarzenia.

W latach dziewięćdziesiątych XX w. zaczęto zauważać również znaczenie myślenia (Boyer, 1994). Kelly Cartwright (2001) dokonała integracji piagetowskiego podejścia z rozwojem duchowym. Stadium sensomotoryczne (od urodzenia do 2. roku życia) stanowi etap, w którym dziecko poznaje otaczający świat za pomocą reakcji zmysłowych, ruchowych i schematów. W aspekcie rozwoju duchowego najmłodsi nie potrafią odczuwać świadomie duchowości i przetwarzać informacji o niematerialnej rzeczywistości. Stadium przedoperacyjne (2-6/7 rok życia) wiąże się ze spostrzeganiem świata w sposób symboliczny. W rozwoju duchowym dominuje myślenie mistyczno-mitologiczne oraz mitologiczno-symboliczne. Stadium operacji konkretnych (6/7-10-11 rok życia) wiąże się z logicznym myśleniem wykorzystywanym do rozwiązywania konkretnych problemów. W rozwoju duchowym następuje poszukiwanie zdroworozsądkowych wyjaśnień relacji z Bogiem. Normy społeczne stają się oparciem dla świata emocjonalnego, intelektualnego i duchowego. Pod koniec tego okresu dziecko jest zdolne do dostrzegania różnych przekonań, opinii i akceptacji wielu z nich. Stadium

operacji formalnych (około 11. roku życia) wiąże się ze zdolnością do myślenia abstrakcyjnego. W rozwoju duchowym dziecko uzyskuje wówczas zdolność do kierowania swoim postępowaniem zgodnie z wyznawanymi wartościami i zasadami. Relacja z Bogiem jest kształtowana przez rzeczywiste przejawy dobroci oraz miłości wobec innych ludzi. Zdarza się, że osoba zaczyna wątpić w wyzwane wartości jako jedyną prawdę. Rozpoczyna się wówczas rozważanie różnych alternatywnych wersji rzeczywistości i dopasowywania ich do swojej niepowtarzalnej i najgłębszej wizji świata.

Teorie nurtu poznawczego rozwoju duchowego pozwalają dostrzec duchowość jako zjawisko rozwojowe, wewnętrzne i rozwijane wraz z przemianami myślenia. Wadą koncepcji poznawczych jest pomijanie oddziaływań środowiska rodzinnego i pozarodzinnego w kształtowaniu duchowości dzieci.

Odmienne spojrzenie na rozwój duchowy i powiązanie go z rozwojem poznawczym przedstawił James Fowler (1981). Teoria ta bywa odnoszona do nieciągłych etapów rozwoju duchowego. Badacz ten starał się rozwijać ideę procesu rozwojowego ludzkiej wiary. Inspiracją do tworzenia etapów wiary stała się teoria rozwoju poznawczego Piageta i rozwoju moralnego Kohlberga. Zdaniem J. Fowlera rozwój wiary łączy się z rozwojem poznawczym i moralnym, tworząc podstawę do kształtowania relacji społecznych, tożsamościowych oraz znaczeń kulturowych (Fowler i Dell, 2004). Teoria Fowlera ukazuje etapowo-strukturalny rozwój duchowy dziecka – zgodnie z nią dzieci rodzą się z „wrodzoną pre-potencją” do wiary, czyli są gotowe by rozwijać swoją wiarę pod warunkiem, że środowisko udziela im chociaż minimalnego wsparcia (Fowler, 1996). Centrum rozwoju duchowego stanowi wiara (ważny element duchowości). J. Fowler wyróżnia przypadające na okres dzieciństwa cztery stadia. Pierwsze, nieróżnicowane (0-4. rok życia), związane jest z wiarą naturalną zależną od wpływu otaczającego środowiska na duchowość dziecka. Drugie stadium, wiary intuicyjnie-projekcyjnej (3-7. rok życia), wiąże się z wyobraźnią, symbolami, które są rozwijane przez opowieści. Trzecie stadium, wiary mistyczno-literackiej (6-12. rok życia), odnosi się do zdolności krytycznego myślenia, odróżniania prawdy od mitycznych opowieści. Natomiast czwarte stadium, wiary syntetycznie-konwencjonalnej (11-18 lat), wiąże się z rozwojem myślenia abstrakcyjnego i konformizmu. Analizując rozwój wiary w koncepcji Fowlera dostrzegalne są przejścia od logicznego, konkretnego rozumienia wiary w kierunku większej złożoności i jej symboliki. Fundament wiary zostaje wyłoniiony w interakcjach z głównymi opiekunami. Relacje z ważnymi osobami budowane na

zaufaniu lub nieufności stanowią podstawę nawiązania relacji z transcendencją i własną wiarą.

Koncepcja wiary J. Fowlera została potwierdzona przez Joyce Mercer (2006), która dostrzegła specyficzne cechy duchowości dzieci m.in. doświadczenie, poczucie świadomości, odniesienia do cudów, tajemnicy, do innych ludzi, doświadczeń i relacji. J. Fowler (1981) w swojej koncepcji rozwoju wiary nie tylko akcentuje rozumienie przez jednostkę siebie, ale również innych, posiadanie wspólnych wartości i zaangażowanie.

Rolę potencjału, możliwości dzieci w rozwoju ich własnej duchowości oraz w odczuwaniu świata, zachodzących w nich zdarzeń czy przekraczaniu ograniczeń opisali Hart (2003) i Conn (1993). Tobin Hart (2003) dostrzegł większą zdolność, płynność u dzieci w rozumieniu złożonych kwestii duchowych przy ograniczonych możliwościach ich werbalizacji. Zauważył on „pozorną wrodzoną zdolność dzieci do rozpoznawania niesprawiedliwości, współczucia, cierpienia” (Hart 2003, s. 9). Hart (2003) twierdził, że dzieci są zdolne do zadawania pytań egzystencjalnych.

Joann Conn (1993) skoncentrowała się natomiast na rozwoju ego, samoświadomości i autonomii. Przyjęła ona, że dojrzała duchowość wiąże się z pewnym rodzajem autotranscendencji umożliwiającym wyjście poza siebie w prawdziwym poznaniu, autentycznym zaangażowaniu oraz tworzonych relacjach. Wadą tej koncepcji jest brak wyjaśnienia w jakich sposób człowiek osiąga dojrzałą duchowość.

Z czasem zaczęto dostrzegać w teoriach nutu poznawczego rozwoju duchowego znaczenie zmiennych kontekstowych oraz społecznych dla zmian rozwojowych duchowości. Istotne dla rozwoju duchowości okazywały się tworzone interakcje społeczne oraz kontekst życia. Rozwój duchowy stanowi zatem ważny, złożony, wymiar życia ludzkiego, który trzeba lepiej zrozumieć i pielęgnować w ramach holistycznego ujmowania rozwoju (Roehlkepartain i in., 2006).

Zwolennicy podejścia ekologii społecznej podkreślają istotną rolę kontekstu społecznego dla rozwoju duchowego. Systemy w jakich funkcjonują najmłodsi (rodzina, szkoła) kształtują ich wzrost duchowy. Szczególnie w tym podejściu analizowane są mechanizmy rodzinne oraz wsparcie duchowe wpływające na rozwój dziecka (Regnerus, Smith i Smith, 2004). Kenneth Hyde (1990) uważa, że dziecko postrzega Boga w sposób antropomorficzny. Najmłodsi obdarzają Stwórcę i rodziców zdolnościami zarówno naturalnymi, jak i nadprzyrodzonymi. Transcendentna, nadprzyrodzona moc Boga w życiu dziecka połączona jest z jego indywidualną wiarą oraz przekonaniami. K. Hyde (2008b), na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych

z udziałem dzieci w wieku 8-10-lat odkrył cztery cechy ich duchowości: poczucie sensu, integrującą świadomość, duchowe poszukiwanie i nadawanie znaczeń. Badacz określił dzieci jako duchowych poszukiwaczy, „(...) którzy znajdują autentyczne sposoby łączenia się z sobą, innymi, światem i z Bogiem” (Hyde, 2008a, 32). Dzieci, podobnie jako osoby dorosłe, posiadają koncepcję Boga, któremu przypisują cechy naturalne i nadprzyrodzone. Założenia pierwotne tej koncepcji zostały potwierdzone w pracach Justin Barrett i Rebekah Richert (2003). Dzieci są zdolne do postrzegania Boga jako wyjątkowego, a nie podobnego do człowieka. Poznanie cech Stwórcy zachodzi przy wsparciu otoczenia.

Chris Boyatzis (2012) analizując ekologiczny model mikrosystemów Bronfenbrennera (1979) (np. szkoła, grupa religijna) i makrosystemów (np. krajobrazu kulturowego i ideologii), uważa, że relacje dzieci z boskością pojawiają się przez oddziaływania socjalizacji religijnej (Boyatzis, 2012). Możliwości konstruktywnego ukierunkowania duchowości, odkrywania marzeń, zainteresowań przez dziecko w relacji z osobami znaczącymi przyczynia się do ich integralnego rozwoju (Kessler, 2000). Model społeczno-ekologiczny ukazuje pewien wpływ różnych środowisk, w jakich dziecko przebywa, na jego rozwój duchowy. Istotna w tej koncepcji jest nie tylko ocena wpływu kontekstu, ale również interakcji, jakie zachodzą między różnymi środowiskami oddziałującymi na dziecko.

Podejście społeczno-ekologiczne umożliwia dostrzeżenie znaczenia różnych środowisk w rozwijaniu duchowości dzieci. Badania nad duchowością dzieci ukazały istotną rolę więzi z samym sobą, innymi ludźmi, naturą i Bogiem (Hay i Nye, 1998, 2006). Ważnym elementem rozwoju duchowego jest także tożsamość i poczucie przynależności. Dziecko stara się poznać siebie w relacjach z innymi i odnaleźć swoje miejsce w świecie (Fowler, 1981). Istotne znaczenie ma również poszukiwanie powiązań i sensu w napotykanym wydarzeniach. W duchowości dzieci ważną rolę pełni także poczucie zachwyty i wyobrażenia (Hay i Nye, 2006; Hyde, 2008a, 2008b) i mądrość (Hart, 2003). Rozwój duchowy dzieci jest zależny nie tylko od czynników wewnętrznych, ale także oddziaływań środowiska rodzinnego, pozarodzinnego i warunków społecznych, biologicznych, politycznych i ekonomicznych, w jakich najmłodszy rozwijają się i dorastają. W miarę dojrzewania dzieci mają większą zdolność do bycia bardziej świadomymi i zaangażowanymi w swoją duchowość.

Rola środowiska szkolnego w kształtowaniu duchowości dzieci

Duchowość małego dziecka może być jednym z najbardziej kontemplacyjnych zwyczajów pomagających zrozumieć, że ludzie wiedzą poza tym, co widziane (Miller, 2015).

Coraz większą popularność w ostatnim czasie zyskuje edukacja holistyczna definiowana przez John Millera (2007) jako „związek między myśleniem linearnym a intuicją, związek między umysłem a ciałem, związki między różnymi dziedzinami wiedzy, związek między jednostką a społecznością, związek z ziemią i nasz związek z duszą” (Miller, 2007, s. 13). Celem edukacji holistycznej jest umożliwienie jak najpełniejszego rozwoju człowieka i stworzenie mu warunków do tego, by stawał się on lepszy i rozwijał swoje zdolności. Czasami ten rodzaj edukacji w literaturze przedmiotu określany bywa jako edukacja integralna (O’Sullivan, 1999) i edukacja partnerska (Eisler, 2000). Podejście do holistycznego spojrzenia na dziecko, sposób jego uczenia się i rozwoju pojawiło się w teoriach naturalnego uczenia się Marii Montessori (1966) oraz Braiana Swinne i Thomasa Berry’ego (1992). Duchowość w edukacji obejmuje program nauczania, który „kształci dla wszystkich wymiarów ludzkości i zapewnia źródło utrzymania dla ducha, które docenia fizyczną, umysłową i duchową wiedzę i umiejętności” (Whitehead, 2009, s. 16). Zdaniem Parkera Palmera (1999) duchowość jest nieodłączną częścią całego programu nauczania, a nie czymś w stosunku do niego odrębnym. Rozwój duchowy oraz jego integracja z systemem edukacji mogą przyczynić się do lepszego funkcjonowania społeczeństwa, które pielęgnować będzie wyższe wartości, szacunek do życia oraz relacje. Opracowanie programów, metod i narzędzi rozwoju duchowego powinno być istotnym celem współczesnego nauczania. Wychowanie duchowe i moralne dzieci powinno obejmować zagadnienia dotyczące dobra, zła, szacunku do siebie oraz do innych i pomocy (Khoshimjonovna, 2021). Duchowość w edukacji obejmuje program nauczania, który „kształci dla wszystkich wymiarów ludzkości i zapewnia źródło utrzymania dla ducha, który docenia fizyczną, umysłową i duchową wiedzę i umiejętności” (Whitehead, 2009, s. 16). Programy skierowane do dzieci młodszych kładą nacisk na uczenie uczciwości, szacunku, tolerancji i odpowiedzialności (Morrison, 2009). Na przykład „Radość z właściwych wyborów” to ośmiotygodniowy program dla przedszkolaków mający na celu rozwijanie chrześcijańskich wartości w życiu przedszkolaka (Egeler i Egeler, 2007). W ciągu ośmiu tygodni trwania programu rozwijane są takie wartości, jak wdzięczność, radość i skupienie na Bogu, cierpliwość, opanowanie, przebaczenie, życzliwość i miłość. Rodzice otrzymują od nauczycieli materiały by promować i wzmacniać rozwijane w przedszkolu wartości.

M. Montessori podkreślała wiarę w duchową siłę, która kieruje ludzkim rozwojem i zachęcała nauczycieli, by w swoich działaniach dążyli do szanowania naturalnego rozwoju ludzkiej duszy, szczególnie w ciągu pierwszych sześciu lat życia dziecka (Montessori, 1966). Ten okres, jak twierdziła, jest szczególnie ważny dla holistycznego i duchowego rozwoju dziecka. Nauczyciele uznawani są wówczas za wzory do naśladowania w edukacji życiowej i duchowej (Lee, 2020). Badania przeprowadzone na nauczycielach szkół podstawowych w 12 krajach wykazały, że większość respondentów (około 76%) postrzegala duchowość jako sposób, w jaki dzieci mogą rozwijać swoje relacje z innymi (Gow, 2017). Zabawa w początkowym okresie edukacji może stać się jedną z form pielęgnowania duchowości dzieci. Odpowiednio zorganizowane klasy z wyznaczonym miejscem do zabaw mogą pomóc dzieciom w odczuwaniu zachwyty, podziwu, wewnętrznej radości (Epstein, 2007; Schein, 2014).

Dzieci przeważnie wyrażają swoją duchowość przez zachowania. Wills (2011) przeprowadził wywiady z uczniami szkół podstawowych, w których ich duchowość była rozwijana przez kontakt z muzyką. W przeprowadzonych sześciu wywiadach z dziećmi w wieku 9-11 lat, badacz dostrzegł, że śpiewanie w chórze zapewniło dzieciom możliwość wyjścia poza to co bezpośrednio doświadczane, umożliwilo wyrażanie siebie, uczyło współpracy i pozwalało dostrzec wspólne cele. Wills zauważył również, że muzyka pomagała dzieciom doświadczać spełnienia i szczęścia.

Hyde (2008b) na podstawie obserwacji, rozmów nagrań wideo zachowań dwunastu dzieci w wieku 8-10 lat odkrył cztery charakterystyczne cechy duchowości dzieci związane z odczuwaniem sensu, świadomością sensoryczną, poszukiwaniem znaczenia i duchowości. Badacz ten postulował, by szkoły australijskie wykorzystały w swoich programach zajęcia dotykowe z edukacji religijnej, dostrzegły i promowały spontaniczną aktywność dzieci w nadawaniu znaczeń otaczającemu ich światu. Istotna okazała się również potrzeba stworzenia przestrzeni do pielęgnowania duchowości, czyli „umożliwienia uczniom splatania ze sobą wątków znaczeniowych i poszukiwanie autentycznych sposobów bycia w świecie” (Hyde, 2008b, s. 126).

Nauczyciele obserwując najmłodszych powinni starać się zatem zrozumieć, co odczuwają uczniowie (Myers, 1997). Mogą oni również wspierać ich rozwój duchowy w sposób niewidoczny, np. przez rozmowy, sztukę oraz współpracę. Duchowość dzieci może być również wspierana poprzez integracyjne podejście do nauczania, oparte na mocnych stronach i sprawiedliwości społecznej. Tworzy ono chroniące duchowo, ciepłe i przyjazne środowisko

uczenia się, które umożliwia pracę w grupach, dostrzeganie zaangażowania dziecka oraz promuje rozwój odporności i radości.

W wielu krajach podejmowane są działania mające na celu rozwijanie duchowości dzieci. Do państw, które promują możliwości rozwoju duchowego w klasie należą Australia i Nowa Zelandia (Zhang i Wu, 2012). Australijskie szkoły w programach rozwijania duchowości wykorzystują: zajęcia dotykowe, potrzebę poszukiwania autentycznych znaczeń, sposobów poznawania świata (Hyde, 2008b). W edukacji duchowej istotne znaczenie pełnią zajęcia dotykowe i sensoryczne - dzięki tej formie dzieci angażują się w analizowany obszar fizycznie. Pytania o to, co dziecko myśli czy czuje, mobilizuje je do zastanawiania się, wyobrażania sobie danej sytuacji. Warto podkreślić, że także w brytyjskim systemie edukacji rozwój duchowy stanowi ważny aspekt programu nauczania religii. Innym przykładem programu podkreślającego znaczenie rozwoju duchowego jest program edukacji w Nowej Zelandii (1996) kładzie nacisk na kształtowanie kompetentnych, pewnych siebie uczniów, zdrowych na ciele i duchu, czujących się bezpiecznie w społeczeństwie i wnoszących wartościowy wkład w życie społeczne (Ministry of Education, 1996). Istotnym elementem tego programu jest kształtowanie umysłowych, fizycznych i duchowych umiejętności i wiedzy już od wczesnych etapów edukacyjnych. Efekty wprowadzonych programów są widoczne w bardziej autonomicznym, refleksyjnym funkcjonowaniu dzieci na dalszych etapach rozwoju, większej odpowiedzialności społecznej, odwoływaniu się do wartości, szerszym patrzeniu na problemy oraz jasnym określaniu celów życiowych.

Szkoły mogą zachęcać dzieci do rozwoju duchowego poprzez: stwarzanie możliwości do poznania wartości, przekonań, w tym religijnych, zachęcanie do rozwijania, odkrywania tego, co ich motywuje (Ruddock i Cameron, 2010). Zdaniem Teresy Buchanan i Jennifer Baumgartner (2010) podejście do duchowości powinno obejmować trzy elementy: poczucie przynależności, szacunek do siebie, innych oraz świadomość tego co nieznane.

Zakończenie

W okresie dzieciństwa duchowość utożsamiana bywa z wrodzoną zdolnością, skłonnością, ale również pewną specyfiką myślenia dzieci (tworzeniem wyobrażeń, fantazji, dostrzeganiem tajemniczości) i ich skłonnością do zachwyty otaczającym światem. Dokonany przegląd teorii rozwoju duchowego dzieci ukazał różny sposób podejścia do tego zagadnienia badawczego – od postrzegania duchowości jako wrodzonej skłonności, przez podkreślanie powiązań rozwoju poznawczego, duchowego, moralnego, ukazanie

spontanicznej aktywności dziecka, po ukazanie w teoriach społeczno-ekologicznych znaczenia środowisk, w którym dziecko przebywa i się rozwija. Dzieci są otwarte na doświadczenia, poszukiwanie znaczenia zachodzących wydarzeń, empatyczne i niezwykle wrażliwe, a ich duchowość niewątpliwie podlega wpływom i jest kształtowana przez różne czynniki, m.in. ich wrodzony potencjał, spontaniczną aktywność, interakcje z innymi ludźmi oraz kontekst w jakim żyją i funkcjonują.

Analizując różne podejścia do realizacji edukacji duchowej można dojść do wniosku, że powinna ona niewątpliwie stanowić nieodłączny element programu nauczania współczesnych szkół. Istotne jest jednak, by była ona oparta o rzetelną, obiektywną i sprawdzoną wiedzę, która przyczyni się do wzmocnienia poczucia własnej wartości i skuteczności dzieci oraz pozwoli im budować szacunek do samych siebie i do innych ludzi. Edukacja duchowa może stać się również elementem konstruowanego odkrywania zainteresowań dziecka, pod warunkiem, że odbywało się ono będzie pod kierunkiem zaangażowanych, otwartych i dostrzegających indywidualny potencjał i wrażliwość duchową opiekunów. Oparcie tej formy edukacji na fałszywych przesłankach może spowodować wiele problemów wychowawczych oraz wzmocnić tendencje do zachowań autodestrukcyjnych.

Bibliografia:

- Allen, H. C. (2008). Exploring Children's Spirituality from a Christian Perspective. W: H. C. Allen (red.), *Nurturing Children's Spirituality: Christian Perspectives and Best Practices* (s. 5–20). Eugene, OR: Cascade Books.
- Bartlett, J. (2004). *Parenting with Spirit: 30 Ways to Nurture Your Child's Spirit and Enrich Your Family's Life*. New York: Marlowe & Company.
- Barrett, J. L., Richert, R. A. (2003). Anthropomorphism or preparedness? Exploring children's God concepts. *Review of Religious Research*, 44, 300–312.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. (2008). Spiritual development: A missing priority in youth development. *New Directions for Youth Development*, 2008(118), 13–15.
- Białek, E. D. (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Boyatzis, C. J. (2012). Spiritual development during childhood and adolescence. In: L. Miller (ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (s. 151–164). Oxford: Oxford University Press
- Boyatzis, C. J. (2003). Religious and spiritual development: An introduction. *Review of Religious Research*, 44(3), 213–219.
- Boyer, P. (1994). *The naturalness of religious ideas: A cognitive theory of religion*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Buchanan, T. K., Baumgartner, J. J. (2010). Supporting each child's spirit. *Young Children*, 65(2), 173–184.
- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*. New York, London, Toronto: Harper & Row.
- Cartwright, K. B. (2001). Cognitive developmental theory and spirituals development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213–220.
- Cavanagh, G. F. (1999). Spirituality for managers: context and critique. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 186–199.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. London: Harper Collins.
- Conn, J. W. (1993). Spirituality and personal maturity. In: R. J. Wicks, R. D. Parsons, D. Capps (eds.), *Clinical handbook of pastoral counseling*, Vol. 1: Expanded edition (s. 37–57). Mahwah, New Jersey: Paulist Press.
- Crawford, M, Rossiter, G. (2006). *Reasons for Living: Education and Young People's Search for Meaning, Identity and Spirituality – A Handbook*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.

- Crompton, M. (1998). *Children, spirituality, religion and social work*. London: Ashgate.
- de Souza, M. (2016). *Spirituality in Education in a Global, Pluralised World*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- de Souza, M. (2010). The Roles of Conscious and Non-conscious Learning in Impeding and Enhancing Spirituality: Implications for Learning and Teaching. In: M. de Souza, J. Rimes(eds.), *Meaning and Connectedness: Australian Perspectives on Education and Spirituality* (s. 31–45). Mawson: Australian College of Educators.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duff, L. (2003). Spiritual development and education: A contemplative view. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 227–237.
- Eisler, R. (2000). *Tomorrow's children: A blue print for partnership education in the 21st century*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Egeler, D., Egeler, K. (2008). A work in progress: Faith development and spiritual formation in early education. *Christian Early Education*, 7(3), 22–23.
- Epstein, R. M. (2007). Assessment in Medical Education. *The New England Journal of Medicine*, 356(4), 387–396. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJ-Mra054784>
- Fowler, J. W. (1996). *Faithful Change: The Personal and Public Challenges of Postmodern Life*. United States of America: Abingdon Press.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: HarperCollins.
- Fowler, J., Dell, M. L. (2004). Faith and identity: Birth to teens. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(1), 17–33.
- Gow, M. (2017). The Core Socialist Values of the Chinese Dream: Towards a Chinese Integral State. *Critical Asian Studies*, 49(1), 92–116.
- Guntrip, H. (1969). Religion in Relation to Personal Integration. *British Journal of Medical Psychology*, 42(4), 323–333.
- Hardy, A. (1979). *The spiritual nature of man: A study of contemporary religious experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Hardy, A. (1966). *The Divine Flame: An Essay towards a Natural History of Religion: The Second of Two Series of Gifford Lectures on Science, Natural History and Religion Delivered in the University of Aberdeen, during the session, 1964–5*. London: Collins.

- Hart, T. (2003). *The Secret Spiritual World of Children*. Novato, CA: New World Library.
- Hay, D., Nye, R. (1998). *The Spirit of the Child*. London: HarperCollins.
- Hay, D., Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (Rev. ed.). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Heald, D. (2008). An Exhaustible Web of Meaning: The Many Dimensions of Spirituality. *Early Education*, 44, 13–15.
- Hyde, B. (2010). Agency, Play and Spiritual Development in the Early Years' Curriculum. In M. de Souza, J. Rimes (eds.), *Meaning and Connectedness: Australian Perspectives on Education and Spirituality* (s. 92–104. Vols. 1–6). Mawson: Australian College of Educators.
- Hyde, K. E. (1990). Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of the research. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Hyde, B. (2008a). *Children and Spirituality: Searching for Meaning and Connectedness*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hyde, B. (2008b). I Wonder What You Think Really, Really Matters? Spiritual Questing and Religious Education. *Religious Education*, 103(1), 32–47.
- Jorquera-Cabrera, S., Romero-Ayuso, D., Rodriguez-Gil, G., Triviño-Juárez, J. M. (2017). Assessment of Sensory Processing Characteristics in Children between 3 and 11 Years Old: A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 57. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00057>
- Kale, S. H. (2004). Spirituality, Religion, and Globalization. *Journal of Macromarketing*, 24(2), 92–107.
- Kapała, M. (2017). Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 30(1), 7–37.
- Kessler, R. (2000). *The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion and Character at School*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Khoshimjonovna, R. M. (2021). Issues of spiritual and moral education in the upbringing of preschool children. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9(2), 161–164.
- Koenig, H. G. (2010). Spirituality and mental health. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 7(2), 116–122.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Vol. 2. New York: Harpercollins College Div.
- Kvarfordt, C. L., Herba, K. (2018). Religion and Spirituality in Social Work Practice with Children and Adolescents: A Survey of Canadian

- Practitioners. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(2), 153-167.
- Lee, J. C.-K. (2020). Children's spirituality, life and values education: cultural, spiritual and educational perspectives. *International Journal of Children's Spirituality*, 25(1), 1-8.
- Lewis, J. (2000). Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake and Carr. *Oxford Review of Education*, 26, 263-283.
- Lun, A., Wai, M. (2015). A Qualitative Study of Students' Perception of Spirituality and Religion. *Social Work & Christianity*, 42(2), 178-92.
- Mahaarcha, W. (2010). Happiness of Thai Youths in Kanchanaburi Province. *NIDA Development Journal*, 50(2), 47-47.
- Mata-McMahon, J. (2017). Spirituality and Humour: Making Connections for Early Childhood Education. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(2), 170-178.
- McKnight, R. (1987). Spirituality in the Workplace. In: J. D. Adams (ed.), *Transforming work: a collection of organizational transformation readings* (s. 24-45). Duke St., Alexandria: Milles River Press.
- Mercer, J. A. (2006). Children as mystics, activists, sages, and holyfools: Understanding the spirituality of children and its significance for clinical work. *Pastoral Psychology*, 54, 497-515.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*, 2nd ed. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Miller, L. (2015). *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*. New York: St. Martin's Press.
- Ministry of Education. (1996). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Learning Media.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. Trans. M.J. Costelloe. New York: Ballantine Books.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamentals of early childhood education* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Myers, B. K. (1997). *Young children and spirituality*. New York: Routledge.
- O'Brien, M. E. (2014). *Spirituality in Nursing: Standing on Holy Ground*. 5 ed. United States of America: Jones & Barlett Learning.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the twenty-first century*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Palmer, P. J. (1999). Evoking the spirit. *Educational Leadership*, 56(4), 6-11.
- Paul Victor, C. G., Treschuk, J. V. (2020). Critical Literature Review on the Definition Clarity of the Concept of Faith, Religion, and Spirituality.

- Journal of Holistic Nursing: Official Journal of the American Holistic Nurses' Association*, 38(1), 107–113.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Ratcliff, D., Nye, R. (2006). Childhood spirituality: Strengthening the research foundation. In: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, P. L. Benson (eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (s. 473–483). United States: SAGE Publications.
- Regnerus, M. D., Smith, C., Smith, B. (2004). Social context in the development of the adolescent religiosity. *Applied Developmental Science*, 8(1), 27–38.
- Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., King, P. E., Wagener, L. M. (2006). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Moving to the Scientific Mainstream. In: E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, P. L. Benson (eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (s. 1–15). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Ruddock, B., Cameron (Seán), R. J. (2010). Spirituality in children and youngpeople: A suitable topic for educational and childpsychologists? *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 25–34.
- Schein, D. (2014). Children's Spiritual Development and Nature. In: M. S. Rivkin, (ed.), *The Great Outdoors: Advocating for Natural Spaces for Young Children*, 57–72. Washington, DC: NAEYC.
- Seitz, H. J. (2006). The Plan: Building on Children's Interests. *Young Children*, 61(2), 36–41.
- Selman, L, Harding, R, Speck, P. (2011). The Measurement of Spirituality in Palliative Care and the Content of Tools Validated Cross-Culturally: A Systematic Review. *Journal of Pain and Symptom Management*, 41(4), 728–753.
- Swimme, B., Berry, T. (1992). *The universe story: From the Primordial Flaring Forth to the Ecozoic Era—A Celebration of the Unfolding of the Cosmos*. San Francisco: Harper.
- Swinton, J. (2001). *Spirituality and Mental Health Care: Rediscovering a 'Forgotten' Dimension*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Taggart, G. (2001). Nurturing Spirituality: A Rationale for Holistic Education. *International Journal of Children's Spirituality*, 6(3), 325–339.

- Ubani, M., Murtonen, S. (2018). Issues in Spiritual Formation in Early Life-span Contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2), 103–108.
- Watson, J. (2012). Knowing through the Felt-sense: A Gesture of Openness to the Other. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(1), 118–130.
- Webster, R. S. (2005). Personal Identity: Moving beyond Essence. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 5–16.
- Whitehead, A. (2009). Revitalising Incorporating the spirituals dimension in early childhood practice. *Early Education*, 45, 16–20.
- Wills, R. (2011). The Magic of Music: A Study into the promotion of Children's Well-being through Singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37–46
- Yust, K., Johnson, A. N., Sasso, S. E., Roehlkepartain, E. C. (eds.) (2006). *Nurturing Child and Adolescent Spirituality: Perspectives from the World's Religious Traditions*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Zhang, K. C., Wu, D. I. (2012). Nurturing the Spiritual Well-Being of Children with Special Needs. *Support for Learning: British Journal of Learning Support*, 27(3), 119–122.