

MONIKA WĄTORSKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Rola wychowania religijnego w podmiotowym traktowaniu religijności dzieci upośledzonych umysłowo – aspekt integracyjny

W ramach badań nad rozwojem religijnym dziecka, prowadzonych przez Katedrę Psychologii Rozwojowej KUL, zwrócono uwagę na jego istotę i przebieg w wypadku dzieci z zaburzeniami rozwojowymi – upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz na psychologiczne uzasadnienie podejmowania oddziaływań w zakresie wychowania religijnego tych dzieci. Rozważania te, będące punktem wyjścia do podjęcia szerszych badań, nie są próbą pełnego ujęcia specyfiki rozwoju religijnego dzieci z upośledzeniem umysłowym, a tylko psychologiczną oceną tych spośród ich zachowań, które można ocenić jako przejawy religijności. Opracowanie stawia sobie za cel choćby częściowe pogłębienie wiadomości na temat religijności dzieci z upośledzeniem umysłowym, gdyż zapotrzebowania środowisk wychowawczych są pod tym względem bardzo wysokie, a uwidaczniają się zwłaszcza w pytaniach rodziców i opiekunów dzieci, którzy pragną włączyć je także w tę, istotną przecież dla siebie, sferę życia człowieka.

Uzyskane dane empiryczne stanowią efekt rocznego, intensywnego kontaktu z 42-osobową grupą dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym – uczniów SOS-W, czyli tzw. Szkoły Życia, w wieku od 9 do 18 lat. Wszystkie dzieci pochodziły ze środowisk, w których miały możliwość uczestniczenia w praktykach religijnych osób z otoczenia, choć ich poziom religijności i intensywność praktyk religijnych wahała się między wysoką i okazjonalną. Wszystkie dzieci brały udział w katechizacji specjalnej, prowadzonej 1 raz w tygodniu, uczestniczyły w niedzielnej Mszy św. i nabożeństwach świątecznych, uczniowie wyższych oddziałów przystępowali do sakramentu Eucharystii. Dzieci wprowadzane były

również w obrzędowość głównych świąt Kościoła Katolickiego, wspólnie odmawiały modlitwę poranną i wieczorną.

Opisując zachowania religijne dzieci skoncentrowano się głównie na wymienionych, dostępnych obserwacji, parametrach religijności, kontrolując je w warunkach codziennego kontaktu z dziećmi. W trakcie prowadzono z nimi swobodną rozmowę na tematy religijne, rozmowę na temat rysunków dzieci związanych z tematyką religijną, stawiano pytania dotyczące treści rysunków, treści zdarzeń religijnych, w których dzieci brały udział, treści dostępnych i używanych przez dzieci pojęć religijnych a ponadto – co należy szczególnie podkreślić – odpowiadano na pytania dzieci, stawiane spontanicznie a dotyczące treści religijnych.

Potencjał rozwojowy obserwowanych dzieci był bardzo niewyrównany (choć diagnoza psychologiczna umieszczała je w granicach upośledzenia umiarkowanego i znacznego), zaburzenia rozwojowe tak samo często miały charakter globalny, jak i ich poziom był zdecydowanie nieharmonijny. Na użytek prowadzonych obserwacji przyjęto więc taki sposób podziału kompetencji do realizowania zachowań religijnych, który uwzględniał przede wszystkim:

- możliwości komunikacyjne dziecka,
- spontaniczność (a więc dobrowolność) w podejmowaniu lub podtrzymywaniu zachowań religijnych,
- koncentrację poznawczą na zachowaniach i treściach religijnych,
- koncentrację emocjonalną na treściach i zachowaniach religijnych.

Rzeczą oczywistą jest, że w przypadku dzieci z umiarkowanym i znacznym stopniem upośledzenia umysłowego jakość zachowań religijnych odbiegała od przyjętych standardów – nie jest to jednak istotne – gdyż w przypadku ograniczonych możliwości realizacyjnych ewidentnie różnicuje i określa te zachowania, łatwo wyczuwalny w praktycznym kontakcie z dzieckiem, autentyzm tych zachowań, uwzględniający moment „twórczego opanowywania” rzeczywistości religijnej, poprzez jej kreację na miarę własnych możliwości rozwojowych, co widoczne było zwłaszcza w zabawach tematycznych dzieci.

Posługując się terminologią piagetowską owe zabawy tematyczne, w których udział dzieci podyktowany był ich możliwościami rozwojowymi (stopniem posługiwania się mową, naśladownictwem śpiewów, sprawnością fizyczną – co decydowało o przyjęciu w zabawie określonych ról: księdza, osób przystępujących do Sakramentu Eucharystii, osób towarzyszących procesjom) można określić jako przejaw asymilacji i akomodacji treści zachowań o charakterze religijnym, które postrzegane przez dzieci zostały włączone w ich dotychczasowy zakres wiedzy i zachowań.

O ile same możliwości komunikacyjne dzieci (tak werbalne, jak i pozawerbalne) umożliwiały im przekaz informacji w formie samodzielnych, spontanicznych wypowiedzi, odpowiedzi na zadawane pytania, odpowiedzi poprzez wskazanie przedmiotu lub gest, zwrócenie uwagi na interesujący je fakt lub przedmiot o tyle spontaniczność tych zachowań łączyła się wyraźnie (prawie we wszystkich przy-

padkach) ze znaną dzieciom obrzędowością religijną. Można przypuszczać, że stanowi ona jasno określony w ich percepcji konkret, ściśle wiążący się z tą rzeczywistością religijną, z której dzieci na ogół zdawały sobie sprawę (postać Boga, Chrystusa Ukrzyżowanego, sakrament Eucharystii, sakrament pokuty czy Chrztu św.), ale tylko w oparciu o ich konkretne i namacalne przedstawienie. To znowu – w połączeniu ze znaną im i atrakcyjną obrzędowością – stanowiło konkretny i możliwy do ogarnięcia percepcyjno-poznawczego fakt religijny.

Poznawcze odniesienie do konkretnego miało wpływ na swoiste, autentyczne reakcje emocjonalne dzieci, kojarzące np. fakt Odkupienia i męki krzyżowej Chrystusa z „cierpieniem, bólem, karą za nie popełnioną, nie swoją winę”, Istotne jest również to, że ujmowanie bólu, smutku, miłości, dobra, zła, ofiary, grzechu, w formie konkretnych przedstawień znanych dzieciom z ich życia sytuacji czy stanów psychicznych, były adekwatnie kojarzone z poszczególnymi prawdami wiary, ale zawsze w takiej sytuacji poznawczej, w której dziecko mogło posiłkować się dodatkowym, konkretnym punktem odniesienia, np. obrazkiem, widokiem ołtarza, religijnym filmem dziecięcym, widokiem konkretnego zachowania religijnego osoby dorosłej. Reakcje emocjonalne w tych sytuacjach, jeżeli występowały, miały zawsze charakter autentyczny, często nieadekwatnie wyolbrzymiony, łączyły się również ze spontanicznymi próbami werbalnego lub wykonawczego „naprawienia sytuacji”, z tendencją do przywrócenia, naturalnego w pojęciu dziecka, porządku rzeczy – najczęściej dotyczyło to zniesienia cierpienia czy naprawienia winy. Oczywiście najsilniej uwidaczniało się to w przypadku ewidentnych sytuacji negatywnych, połączonych z silnym odczuciem emocji, problem zaś rozumienia zasad moralności chrześcijańskiej, a zwłaszcza zasady odpowiadania dobrem na zło odbierany był często przez pryzmat wynikających stąd korzyści i dopiero wskazanie na konkretny powód i konsekwencje takiego działania czynił je zrozumiałym, przyjętym przez dzieci. Stąd też znany dzieciom z nauki religii fakt zadośćuczynienia cierpiącemu Chrystusowi przez własne dobre zachowanie i dobre uczynki miał raczej charakter wiedzy wyuczonej, gdyż nie odnosił się ani do konkretnej, życiowej sytuacji, ani do konkretnie postrzeganej osoby. Podobnie sprawa się miała w wypadku chleba konsekrowanego, ofiary Mszy św., faktu Zmartwychwstania. Tylko częściowe zrozumienie tych faktów zaobserwowano u dzieci, u których w nieznacznym stopniu zaburzeniu ulegała mowa, a tym samym pojęciowe opanowanie potocznych pojęć abstrakcyjnych i treści symbolicznych i u których, w ciągu edukacji kompensacyjnej, widoczny był postęp w sferze intelektualnej. Pozostałe dzieci funkcjonowały na poziomie odtwarzania wyuczonych zachowań, a jedynym osiągnięciem było adekwatne ich zastosowanie w wypadku do poznawania miejsc, faktów i sytuacji. Należy jednak zwrócić uwagę, że nawet na tym, prymitywnym poziomie zachowań religijnych, uwidaczniał się specyficzny sposób ich realizacji, połączony z wyciszeniem własnego zachowania, większym skupieniem uwagi, czy próbami naśladowania charakterystycznych dla sytuacji zachowań innych osób. Niemniej poznawcze ogarnięcie przedstawionych treści

religijnych nie wykraczało poza typ poznania religijnego wczesnych okresów rozwojowych (etapu przedoperacyjnego czy wczesnooperacyjnego według stadiów piagetowskich). Dotyczy to jednak głównie sfery poznawczej i możliwości ogarnięcia rozumowego i pamięciowego przedstawionych dzieciom treści religijnych. Natomiast na poziomie zachowań wspólnotowych oraz opanowanych zachowań religijnych (nawet tych najprostszych), czy odpoznawania symboli religijnych dał się zauważyć, zwłaszcza u dzieci młodszych, stopniowy postęp wyrażający się wzrostem ich spontaniczności, dokładności i precyzji wykonawczej oraz zwiększaniem ilościowym opanowanych zachowań czy treści. Należy więc przypuszczać, że zachowania religijne i przejawy religijności wewnętrznej znajdują największy oddźwięk w sferze emocjonalnej i społecznej funkcjonowania psychiki tych dzieci, mniejszy albo znikomy w sferze poznawczej, co jednak nie znaczy, że realizowane przez dzieci zachowania religijne nie mają wymiaru autentycznego. Widoczne to było głównie w rezonansie emocjonalnym i społecznym ich zachowań, kiedy to skupienie przy odtwarzaniu czynności o charakterze religijnym (znak krzyża, przyklęknięcie, prosta artykulacja przy głośnej modlitwie innych) miały większą intensywność i dźwięk emocjonalny niż w wypadku innych zachowań, np. zabawowo-terapeutycznych. Dzieci przejawiały również wyraźną tendencję do współuczestnictwa w „działaniach” religijnych osób dorosłych, które z kolei – na użytek dzieci – wyraźnie akcentowały swoje skierowanie ku „czemuś dobremu”, „opiekującemu się nami”, „czekającemu na nas w Kościele”. Ten opis rzeczywistości nadprzyrodzonej, w zasadzie niedostępnej konkretnemu doświadczeniu ludzkiemu, ale przedstawionej na poziomie dostępnym dziecku, wydawał się przemawiać do dzieci najsilniej i wywoływał widoczny oddźwięk emocjonalny w zachowaniu. Na pewno łączyło się to również z faktem bliskości wspólnotowej osób modlących się, skoncentrowania uwagi na dziecku, wyciszenia własnej aktywności dorosłego, co zdecydowanie wpływało na skupienie uwagi dziecka. Powyższe ustalenia dotyczące specyfiki zachowań religijnych dzieci upośredzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym dokonane jednak zostały po dłuższym okresie wcześniejszej stymulacji w tym kierunku, z pierwotnie bardzo miernymi efektami. Czynnikiem istotnie wpływającym na efekt końcowy było więc konsekwentne, ciągłe i długotrwałe stymulowanie dzieci, jak również zaspokajanie – w wypadku działań religijnych – innych ich ewidentnych potrzeb, takich jak potrzeba bliskości, przynależności, poczucia więzi oraz potrzeba zdobywania szerszych i ogólnie akceptowanych kompetencji w zachowaniu. Stopniowe poszerzanie repertuaru zachowań religijnych odbywało się nie tylko na drodze wdrażania dzieci w gotowe wzorce postępowania – celowo dopuszczano pewną ich dowolność w celu bardziej kreatywnego opanowywania tej rzeczywistości (czego dowodem było chociażby częste naśladownictwo obrzędów religijnych w zabawach dzieci). Dzieci potrafiły więc spontanicznie i adekwatnie dobierać odpowiednie gesty czy postawę ciała w trakcie tych obrzędów, włączały się do wspólnych śpiewów (często w sposób nieartykułowany lecz z widocznym zaangażowaniem emo-

cyjnym) a także poszerzały zakres prostych wypowiedzi czy gestów aprobujących w wypadku modlitwy wspólnej z opiekunem, kiedy to dorosły tworzył tylko jej szkielet – dziecko natomiast uzupełniało ją spontanicznie (nie zawsze werbalnie).

Tempo nabywania i opanowywania nowych sprawności w ramach religijności tych dzieci był różny w zależności od zakresu ich deficytów rozwojowych. Oczywiście nieopanowane pozostały w pełni abstrakcyjne treści religijne, wymagające wyobraźni na poziomie myślenia abstrakcyjnego. Jest to faktem oczywistym i w ramach działań katechetycznych nie starano się przekroczyć tej bariery. Tak więc w rozwoju podłużnym, obejmującym dojście do najwyższych kompetencji poznawczych, w przypadku omawianych dzieci, dawał się wyczuć nieprzekraczalny próg ostatnich faz rozwoju poznawczego, co jednak nie negowało postępu czyli poszerzania swoich kompetencji nie tylko na drodze wyrobienia prostych nawyków, ale samodzielnego opanowywania swym aparatem poznawczo-dążeńiowym tej rzeczywistości, która była możliwa do ogarnięcia i włączania jej w system dotychczasowej wiedzy i sposobów działania. Rzeczywistość religijna jako nie w pełni możliwa do przyswojenia a jednocześnie atrakcyjna ze względu na akceptowany przez dzieci sposób jej realizacji w działaniach dorosłych i w swej obrzędowości prowokowała powstanie zachowań o charakterze przystosowawczym, jakby „wypróbującym” swe kompetencje w jej opanowywaniu w zabawie czy też w formie zadawanych pytań, nawet tych dotyczących przyczynowości zjawisk. Tak było w wypadku pytań dotyczących krzyża na ścianie i znaku krzyża czynionego przez człowieka, pytań dotyczących obrzędu pogrzebu i śmierci, pytań na temat Eucharystii. Sposób ich formułowania był prosty i bardzo konkretny, niemniej zdradzał istnienie ewentualnych wątpliwości w samodzielnym, poznawczym opanowywaniu rzeczywistości religijnej. Wyjaśnienia otrzymywane na, dostępnym dzieciom, poziomie konkretnych faktów i znaczeń były przyswajane na tyle dobrze, że mogły być odtwarzane w przypadku podobnych sytuacji czy kontaktu z odpoznanymi symbolami, natomiast nadanie znaczenia adekwatnemu do nich zachowaniu pozwalało wprowadzić je samoczynnie w sferę opanowanych przez dziecko zachowań społecznych z uwzględnieniem wymogów naszej kultury religijnej.

Stymulacja w zakresie wiedzy i działań religijnych, poza niekwestionowanym przez osoby wierzące zasadniczym jej efektem jakim jest kontakt z Bogiem osoby ludzkiej – bez względu na jej możliwości rozwojowe – daje również możliwość włączenia na poziomie społecznie akceptowanych zachowań osób upośledzonych umysłowo do życia wspólnotowego, a potrzeba kontaktu społecznego tych osób jest przecież aż nadto widoczna. Dalej – poprzez poszerzanie w wymiarze poziomym, a więc w sensie ilościowym, własnych kompetencji w dziedzinie zachowań społecznych czy umiejętności poznawczych, dziecko czy dorosła osoba upośledzona wyraźnie wykorzystuje nowo osiągnięte sprawności rozwojowe, spontanicznie włączając je w repertuar opanowanych zachowań i czerpiąc z tego faktu uzewnętrzniającą się satysfakcję. Tak więc przyjęty przez Kościół udział osób

upośledzonych w życiu religijnym, jako odpowiedni dla ich poziomu rozwoju sposób życia i działania, posiada również walor o charakterze socjalno-terapeutycznym. Oczywiście z punktu globalnej oceny stymulacji specyficznego przebiegu rozwoju religijnego dzieci upośledzonych umysłowo efekt tych działań pozostaje mierny, bo najwyżej na poziomie „prymitywnej” religijności dziecięcej. Niemniej patrząc na nią pod kątem autentycznych motywów religijnych osób odpowiadających za wychowanie swego upośledzonego dziecka, ta forma kontaktu z Bogiem staje się osiągnięciem szczytowym, ponieważ kontakt ten zaistniał, a ponadto wspomaga w rozwoju społecznym tych osób powstawanie szeregu nastawień ukierunkowanych na dobro innych ludzi. Jak podkreśla Krzysztof Lausch^{*}, autor kilku opracowań na ten temat, wiara w Boga i kontakt z Nim na poziomie religijności dziecięcej kształtuje się w oparciu o stosunek do innych ludzi, przez pryzmat którego dostrzega się analogie w kontakcie z Bogiem. Jeżeli więc przyjąć, że chrześcijaństwo jest nie tyle filozofią operującą pojęciami abstrakcyjnymi a sposobem życia, to nie można odmówić udziału w nim osobom mogącym je realizować w stopniu niższym niż potencjalnie możliwy na danym poziomie wiekowym. Sposób realizacji wymogów życia chrześcijańskiego, przez dzieci upośledzone określa więc – jak się wydaje – opanowanie wiedzy, umiejętności, nawyków adekwatnych do indywidualnego poziomu rozwoju ogólnego, a nie tylko do poziomu rozwoju poznawczego. Efektem tu bowiem nie jest tylko wdrożenie dziecka w pewien system zachowań, ale również wypracowanie u niego – możliwych do osiągnięcia – postaw dążeńiowych, wskazujących na spontaniczne ukierunkowanie na rzeczywistość religijną. O ile więc zachowania religijne dziecka upośledzonego umysłowo sugerowałyby funkcjonowanie na poziomie nawykowym i bez zrozumienia przyjętych zachowań, to jednak jego istota leży raczej w specyfice kontaktu z Bogiem oraz w stopniowym poszerzaniu i rozwijaniu posiadanych sprawności, umożliwiających pełniejszy kontakt ze społecznością i kulturą religijną środowiska dziecka.

Rzecz, wymagającą w tym miejscu podkreślenia, jest rola środowiska wychowawczego w rozwoju religijnym tych dzieci. Jak już wspomniano sfera rozwoju religijnego dziecka zależy od atmosfery religijnej panującej w rodzinie i w najbliższym otoczeniu społecznym. W wypadku dzieci o ograniczonych możliwościach poznawczych i społecznych rola tych oddziaływań jest o tyle większa, że nie tylko umożliwia rozwój religijny, ale decyduje również o jakości i formie przekazu wzorców zachowań i wiadomości religijnych (jest bowiem dostosowana do jego możliwości rozwojowych) oraz stymuluje dziecko w zakresie działań, które ze względu na istniejące deficyty nie byłyby spontanicznie przez nie podejmowane. Zwróćmy uwagę na działania różnorodnych grup społecznych czy religijnych poświęcających się włączeniu dzieci i osób dorosłych z niepełnosprawnością umy-

^{*} Por. K. Lausch, *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, ATK 1987.

słową do życia religijnego oraz na coraz częściej pojawiające się w opracowaniach katechetycznych nowe formy katechizacji tych osób. Podejmują one dwa zasadnicze zadania. Pierwszym z nich jest dostosowanie sposobu informowania (a więc przekaz wiadomości religijnych – w ramach katechizacji specjalnej) do możliwości poznawczych osób upośledzonych umysłowo, drugim – dostosowanie działań o charakterze religijnym (liturgii nabożeństw, modlitw, życia sakramentalnego) do ich możliwości, co pozwala tym osobom nie tylko na pełniejsze w nich uczestnictwo, ale również ma wymiar formacyjny. I tu pojawia się problem, tak szeroko obecnie dyskutowanych, działań o charakterze integracyjnym. Wszyscy oczywiście zgodzą się, że owo dostosowywanie i włączanie do życia ogółu jest w pełni uzasadnione. Pozostaje jednak pytanie w jaki sposób należy to czynić. Czy poprzez włączanie tych osób we wszystkie formy życia religijnego bez selekcji, czy przez dostosowanie tychże form do możliwości rozwojowych tych osób. Wydaje się, że problem ten ma szersze znaczenie i dotyczy ogólnie wszelkich działań o charakterze integracyjnym. Wydaje się, że odpowiednią formą byłyby tu działania integracyjne dostosowujące środowisko do potrzeb i możliwości dziecka, a jednocześnie dostosowujące dziecko do swych wymogów przez stopniowe, prowadzone wg indywidualnego tempa rozwoju i nabywania nowych sprawności działania stymulacyjne. Inaczej mówiąc nie chodzi o umożliwianie dziecku kontaktu z rzeczywistością (zachowaniami ludzi, treściami, formami modlitwy czy życia religijnego) które – ze względu na deficyt – nie będą mogły być przyswojone i właściwie odebrane a tworzenie form kontaktu i przekazu możliwych do ogarnięcia przez dziecko, w czym może być pomocna właściwa ocena możliwości rozwojowych w tym względzie. Tam natomiast, gdzie jest to niemożliwe, działania integracyjne, polegające na biernym włączaniu dziecka w rzeczywistość je przekraczającą może nie przynieść zamierzonego efektu.

Postulaty te mają oczywiście charakter ogólny, całościowo obejmujący proces wychowania religijnego, natomiast indywidualne postępowanie wychowawcze powinno obejmować szeroki zakres oddziaływań szczegółowych, wypracowanych w ramach metodyki katechizacji specjalnej i szeroko pojętego wychowania religijnego.

Poza czysto religijnym znaczeniem owego podejścia, w pełni sankcjonującego podejmowanie wychowania religijnego tych dzieci, ma ono również znaczenie szersze, bowiem – poprzez uzasadnione wprowadzanie osób z upośledzeniem umysłowym w sferę życia duchowego człowieka – uzasadnia ono w pełni podmiotowe podejście do życia tych osób, co nie jest zawsze i w każdym środowisku uznawane za oczywiste; podnosi również rangę oddziaływań wychowawczych rodziny dziecka, która najczęściej postrzega się na marginesie życia poprzez fakt posiadania dziecka z upośledzeniem umysłowym i nie odczuwa pełni swego – względem niego – rodzicielstwa.

Integracja w ramach działań religijnych, to też integracja w ramach oddziaływań uspołeczniających dziecko (obrzędowość, przyjęte formy zachowania, poczu-

cie kompetencji w działaniach ogólnie akceptowanych i atrakcyjnych, gdzie nie kładzie się nacisku na osiągnięcia w ramach sfer najbardziej zaburzonych – por. szkoła).

Stymulacja w zakresie życia religijnego sprzyja również podniesieniu motywacji do podejmowania spontanicznie działań o charakterze społecznym, podnosi poczucie pewności, oparcia w grupie nie tylko rodzinnej, ale szerszej, co wzmacnia ogólną spontaniczność dziecka w zachowaniu i gotowość do podejmowania nowych działań i kontaktów.

Przyjmując powyższe uwagi jako podstawę do szerszych badań nad rozwojem religijnym dzieci upośledzonych umysłowo stwierdza się, że:

- oceniając religijność tych dzieci w kategoriach rozwojowych możemy mówić raczej o poszerzaniu na poziomie dziecięcej religijności konkretnej wiadomości, nawyków i repertuaru zachowań religijnych, a nie o stopniowym dochodzeniu do coraz bardziej dojrzałych form religijności;

- sfera religijności dziecka powiązana jest na zasadzie wpływu wzajemnego z jego rozwojem społecznym i emocjonalnym a także poznawczym i stymulacja w ramach tych sprawności poszerza możliwości realizacji zachowań religijnych, a więc określanie prognoz rozwojowych umożliwia również prognozowanie w ramach podejmowanego wychowania religijnego;

- badania empiryczne nad rozwojem zachowań religijnych dzieci upośledzonych umysłowo powinny uwzględniać metody stosowane do diagnozy poziomu rozwoju religijnego dzieci na etapie inteligencji przedoperacyjnej i początkowych etapów myślenia operacyjnego;

- uzyskiwanie osiągnięć w rozwoju zachowań religijnych oraz poszerzanie ich zakresu związane jest istotnie z jakością i intensywnością stymulacji środowiskowej i wychowawczej;

- stymulacja zachowań religijnych ma również walor integracyjny poprzez włączanie dzieci z upośledzeniem umysłowym w jedną z najbardziej popularnych sfer życia społecznego.

Wnioskiem ogólnym jest stwierdzenie, że odmienność zachowań religijnych dzieci z upośledzeniem umysłowym jest jednocześnie religijnością optymalną na osiąganym przez nie poziomie rozwoju.