

**Rafał Fudala**

Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

ORCID: 0000-0003-1355-9375

## **Tożsamość etniczna jako zmienna. O możliwości implementacji narzędzi pomiarowych do badań nad problematyką tożsamości**

Członkowie mniejszości narodowych i etnicznych, będący polskimi obywatelami, mają prawo do darmowej edukacji, którą na łamach niniejszego artykułu określam mianem edukacji etnicznej. Może ona funkcjonować w nurcie formalnym, jako element polskiego systemu oświaty. Często rodzi się jednak pytanie o ewaluację, sprawdzenie skuteczności edukacji etnicznej, finansowanej z budżetu państwa. Jest ona bowiem ukierunkowana na kształtowanie tożsamości etnicznej, która niełatwo poddaje się operacjonalizacji i badaniom ewaluacyjnym. W tekście tym podejmuję więc namysł nad metodą i narzędziem, które mogłyby przyczynić się do rozwiązania zarysowanego powyżej problemu.

Podejście ilościowe do kwestii związanych z badaniem tożsamości etnicznej, popularne w USA, na gruncie polskich badań społecznych w zasadzie nie występuje. Dlatego też, chcąc wykazać pewne możliwości psychometrycznego podejścia do omawianej kwestii, podjąłem się dokonania kulturowej adaptacji testu *Multigroup Ethnic Identity Measurement*, funkcjonującego już od kilkunastu lat w amerykańskiej metodologii badania tożsamości etnicznej. Wyniki badania oraz parametry testu prezentuję na łamach niniejszego artykułu.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, edukacja etniczna, konfirmacyjna analiza czynnikowa, MEIM – R, mniejszości narodowe i etniczne, tożsamość etniczna

### **Ethnic identity as a variable. The possibility of implementing measurement tools for identity issues research**

Members of national and ethnic minorities, who are Polish citizens, have the right to free education, which I refer to in this article as ethnic education. Ethnic education is formally an element of the Polish education system. However, there is a question about the evaluation, checking the effectiveness of ethnic education, which is financed from the state budget. Ethnic education is aimed at shaping an ethnic identity which is not easily subject to operationaliza-

tion and evaluation research. In this text, therefore, I consider a method and a tool that could help to solve the problem outlined above.

The quantitative approach to issues of ethnic identity, popular in the USA, in principle does not exist on the basis of Polish social research. Therefore, in order to demonstrate some possibilities of a psychometric approach to the discussed issue, I undertook a cultural adaptation of the Multigroup Ethnic Identity Measurement test, which has been functioning for several years in the American methodology. The research results and test parameters are presented in this article.

**Keywords:** intercultural education, ethnic education, confirmatory factor analysis, MEIM – R, national and ethnic minorities, ethnic identity

Badania tożsamości, w tym tożsamości etnicznej, stanowią dość często poruszaną na gruncie krajowej i światowej pedagogiki problematykę badawczą. Szczególne miejsce zajmują w tej grupie badania dotyczące zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych. Zgodnie z ustawą z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141) Polskę zamieszkują członkowie dziewięciu mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej) oraz czterech mniejszości etnicznych (karaimskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej). Wspomniana ustawa, oprócz różnorodnych kwestii prawnych związanych z funkcjonowaniem grup, reguluje proces organizacji oświaty dla członków mniejszości narodowych i etnicznych, w ramach której prowadzona jest głównie edukacja językowa, ale również kulturowa, historyczna czy artystyczna. Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku ukazują, że łączny odsetek grup mniejszościowych w Polsce (na podstawie deklaracji osób, które wskazały przynajmniej jedną inną niż polska identyfikację tożsamościową) przekracza nieznacznie 2,2% ogółu obywateli polskich.

Członkowie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce mają zatem ustawowo zapewniony dostęp do edukacji we własnym języku, której całość finansowania i znacząca część organizacji zapewniona jest przez instytucje państwa. O ile więc jest ona ukierunkowana na rozwój tożsamości członków poszczególnych mniejszości, o tyle patrząc z drugiej strony, dotyczy ona wszystkich obywateli naszego kraju, gdyż finansowana jest z budżetu państwa. Dlatego w tym miejscu pojawia się pytanie o skuteczność tej edukacji, a właściwie jej efektywność, uwzględniającą bilans zysków i strat. Każdy bowiem obywatel ma prawo do informacji, czy budżet, w którym partycypuje, wykorzystywany jest odpowiednio. Rozmyślenia te wiodą nas więc w kierunku badań ewaluacyjnych, które na gruncie systemu oświaty stanowią integralną część nadzoru pedagogicznego, prowadzonego przez poszczególne kuratoria oświaty. O ile jednak zasady pracy ewaluatorów na gruncie *mainstreamowego* szkolnictwa, od przedszkoli, po szko-

ły ponadpodstawowe są dość przejrzyste, o tyle w przypadku kształcenia mniejszościowego, ukierunkowanego na kształtowanie tożsamości etnicznych, zastosowanie standardowych metod i narzędzi pomiarowych nie jest tak oczywiste. Artykuł ten ma zatem swój cel ulokowany w próbach wypracowania normatywnych narzędzi ewaluacji edukacji dla grup mniejszościowych w Polsce.

W tekście tym nawiązuję do działań edukacyjnych organizowanych dla członków mniejszości narodowych i etnicznych oraz operuję pojęciem edukacji etnicznej w dość szerokim znaczeniu<sup>1</sup>. Zakładam, że jest ona zespołem oddziaływań ukierunkowanych na dokonanie zmian w obszarze jednostkowych i zbiorowych tożsamości etnicznych członków mniejszościowych grup narodowych i etnicznych. W definicji tej, w zależności od przyjętego paradygmatu czy też kreowanej przez liderów wizji edukacji, w różny sposób traktowane będzie kluczowe pojęcie „zmiany”, której celem może być podtrzymywanie lub wzmacnianie tożsamości, czy też jej rozwijanie w kierunku tożsamości wielobiegunowej, oscylacyjnej. Zakładam również, że oprócz najistotniejszego komponentu tożsamościowego edukacja etniczna służy wzmacnianiu pozycjonowania społecznego grup mniejszościowych, wynikającego z prestiżu przypisywanego organizowaniu własnej oświaty. Szerokie spektrum oddziaływań skupione może być zarówno w nurcie edukacji formalnej (przede wszystkim w przedszkolach i szkołach różnego typu, zgodnie z ustawodawstwem polskim), jak i pozaformalnej i nieformalnej. W przypadku edukacji etnicznej w ramach nurtu pozaformalnego, zajęcia (w zróżnicowanych formach) organizowane są zazwyczaj przez stowarzyszenia i różnego typu organizacje mniejszościowe, skupione wokół bardziej wyspecjalizowanych dziedzin, takich jak muzyka, taniec, literatura czy inne formy sztuki. Zajęcia te nie są certyfikowane, choć uczestnicy często otrzymują pełniący symboliczną funkcję dyplom lub świadectwo uczestnictwa. Nieformalna edukacja etniczna jest również ważna z punktu widzenia procesów konstruowania tożsamości, kiedy realizowana jest poprzez indywidualne eksploracje, stanowiąc wartość dodaną nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także grupowym.

## Tożsamość etniczna jako zmienna

James Marcia (1980) rozwinął i uzupełnił teorię tożsamości Erika Eriksona poprzez wyróżnienie dwóch wymiarów, na których rozpisać można kryzys tożsa-

---

<sup>1</sup> W ustawodawstwie polskim nie funkcjonuje określenie *edukacja etniczna*. Rozporządzenie MEN określa „warunki i sposób wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym”. Również w rozprawach naukowych termin ten jest raczej rzadko stosowany, jednak w moim odczuciu oddaje on najlepiej przedmiot badań prezentowanych w niniejszej pracy.

mości w adolescencji: poszukiwania (*exploration*) i podejmowania zobowiązań (*commitment*). Pierwszy z nich obejmuje przede wszystkim wczesną fazę okresu dorastania (10/12 r.ż. – 15/16 r.ż.) i wiąże się z eksperymentowaniem, aktywnym poszukiwaniem rozwiązań problemów, przed którymi staje jednostka funkcjonująca w świecie społecznym. Testowane są wówczas granice norm ustalonych zewnętrznie, ustalone punkty krytyczne i nieprzekraczalne. Pojawiające się wówczas zachowania są zazwyczaj bardzo wyraziste, często przybierają formę buntu, manifestacji. W drugim okresie adolescencji (16/17 r.ż. – 18/20 r.ż.) wraz ze zwiększoną presją społeczną pojawiają się zachowania bardziej odpowiedzialne, oparte na konsekwencji i stabilizacji. Jest to czas podejmowania zobowiązania (*commitment*). Na podstawie kombinacji tych dwóch kryteriów Marcia wyróżnił cztery statusy tożsamości:

- 1) tożsamość osiągnięta (etap poszukiwania i podejmowania zobowiązań zakończony powodzeniem);
- 2) tożsamość rozproszona (obydwa etapy nieukończone);
- 3) tożsamość nadana (ograniczony etap poszukiwania i ukończony etap podejmowania zobowiązań);
- 4) tożsamość moratoryjna (zakończony etap poszukiwania bez osiągnięcia etapu podejmowania zobowiązań).

Koncepcja Marcii posłużyła jako baza do opracowania (na początku lat 90. XX wieku) testu MEIM (*Multigroup Ethnic Identity Measure*). Jego autorka, Jean S. Phinney (1992) podjęła się stworzenia narzędzia uniwersalnego, które stosowane może być w każdej grupie etnicznej bez uwzględniania partykularnych, kulturowych czy aksjologicznych treści. Test ten na przestrzeni lat ewoluował, zarówno w wyniku badań prowadzonych przez samą autorkę (1993; 2006; Phinney i Ong, 2007), jak i innych badaczy (Ashdown i in., 2014; Gaines i in., 2013; Mastrotheodoros i in., 2012; Ponterotto i in., 2003). Początkowo stworzone narzędzie zawierało 14 pytań i bazowało na trzech podskalach – oprócz wyróżnionych przez Marcję „poszukiwania” (*exploration*) i „podejmowania zobowiązań” (*commitment*), Phinney zastosowała element behawioralny, dotyczący zaangażowania w praktyki związane z etnicznością. Z ostatniego komponentu ostatecznie zrezygnowała i stworzyła test złożony z 12 pytań oraz – w 2007 roku – narzędzie bazujące na sześciu pytaniach – *Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised* (Phinney i Ong, 2007). Narzędzie MEIM w każdej ze swych wersji spełniało normy statystyczne dotyczące m.in. trafności i rzetelności. W przypadku MEIM – R współczynnik rzetelności (alfa Cronbacha) wyniósł 0,81 (dla całego, sześćoelementowego testu) oraz 0,76 dla podskali „poszukiwania” i 0,78 dla podskali „podejmowanie zobowiązań”. Trafność testu, rozumianą jako stopień dopasowania danych do modelu teoretycznego, oceniano dla pięciu wersji przy zastosowaniu różnych miar takich jak test chi-kwadrat czy mniej wrażliwe na wielkość próbki miary (AGFI, CFI, RMSEA). Miary te jednoznacznie wykazały,

że dwuczynnikowy model tożsamości etnicznej, mierzonej testem MEIM – R jest narzędziem trafnym, zapewniającym najlepsze dopasowanie danych do modelu teoretycznego.

W innej, także powstałej na gruncie amerykańskich badań społecznych, konceptualizacji tożsamości jako zmiennej, traktuje się ją jako kategorię społeczną charakteryzowaną w dwóch wymiarach: treści (*content*) i zakwestionowania (*contestation*) (Abdelal i in., 2009). Treść tożsamości określa jej znaczenie i może przyjąć formę czterech wzajemnie niewykluczających się typów. Należą do nich:

- 1) normy konstytutywne (*constitutive norms*);
- 2) cele społeczne (*social purposes*);
- 3) porównania relacyjne (*relational comparisons*);
- 4) modele poznawcze (*cognitive models*).

Zakwestionowanie (*contestation*), jako wymiar tożsamości, odnosi się do stopnia porozumienia w grupie nad treścią wspólnej tożsamości. Innymi słowy tożsamość społeczna w tej konceptualizacji rozpięta jest pomiędzy zgodą a niezgodą dotyczącą swego znaczenia (treści). Głównym celem opracowania tego modelu, jak podkreślają jego autorzy, było wypracowanie uporządkowanej i bardziej restrykcyjnej bazy dla naukowców, którzy chcą badać różnorodne rodzaje tożsamości zgodnie z założeniami paradygmatu normatywnego. Model ten jednak – jak dotąd – nie znalazł rozwinięcia w postaci narzędzi badawczych i nie został wykorzystany w badaniach empirycznych.

Jedną z najnowszych teorii dotyczących tożsamości zbiorowych związana jest z poczuciem niepewności. Teoria niepewności tożsamości społecznej (*Social Identity Uncertainty Theory*) nawiązuje do klasycznych już tekstów Henriego Tajfela i Johna Turnera (1979), którzy zwrócili uwagę na fakt definiowania przez grupy tożsamości jednostkowych ich członków. Co więcej, jak dowiedziono później (Abrams i Hogg, 1988), ludzie preferują te grupy, które posiadają jasno sprecyzowany zestaw pozytywnych właściwości, które pomagają jednostkom zbudować wyraźną autokoncepcję, podbudowaną wysokim poczuciem własnej wartości. Według teorii niepewności tożsamości (*self-uncertainty*) jednostki mają wyższy poziom motywacji do dołączenia do grupy, zmiany grupy lub wzmocnienia jej wewnętrznej, grupowej identyfikacji, kiedy pojawia się u nich poczucie niepewności. Może ono wynikać z wielu czynników, takich jak kryzys ekonomiczny, zmiana miejsca zamieszkania, załamanie kariery czy kryzys egzystencjalny. W doświadczeniu takiej sytuacji jednostka poszukuje grupy, którą cechuje najwyższy poziom bytowości (*entitativity*) przejawiający się jasną strukturą, dystynktywną tożsamością i podobnymi powinnościami jej członków (Hogg, 2015). Joseph A. Wagoner, Sucharita Belavadi i Jiin Jung (2017) dokonali operacjonalizacji teorii niepewności tożsamości i opracowali narzędzie jej ilościowego pomiaru. Wykonali również szczegółową analizę parametrów statystycznych testu (trafności zbieżnej i dyskryminacyjnej oraz rzetelności). Przeprowadzone

w trzech etapach niezależne pomiary wykazały trafność założenia dotyczącego dwuelementowego modelu niepewności tożsamości społecznej (wyróżnionej z teorii niepewności tożsamości – *self-uncertainty*). Elementy te to niepewność tożsamości (*identity-uncertainty*) oraz niepewność członkostwa (*membership-uncertainty*). Pierwszy z elementów dotyczy niepewności co do zbieżności pomiędzy prototypową tożsamością grupową a własną tożsamością indywidualną jednostki, drugi wyraża niepewność co do roli i pozycji społecznej zajmowanej w grupie. W badaniu wykazano, że wysoki poziom niepewności tożsamości jest ujemnie skorelowany z poziomem identyfikacji grupowej, co świadczy o znaczącej przydatności opracowanego narzędzia w badaniach nad różnymi formami społecznej tożsamości (Wagoner i in., 2017).

W ostatnich latach wielorakość tożsamości bardzo często uwypuklana jest z zastosowaniem koncepcji intersekcjonalności (*intersectionality*), która wyrosła i rozwinęła się na gruncie teorii feministycznych (Crenshaw, 2004). Dotyczy ona krzyżowania się różnorodnych form dyskryminacji wynikających z etniczności, płci kulturowej czy seksualności, przez co powstają zróżnicowane i dystynktywne konsekwencje dla poszczególnych jednostek. Według autorów zajmujących się tożsamościami złożonymi, w pewnych przypadkach nieuprawnione jest dokonywanie pomiarów jedynie w jednej ze sfer tożsamości – etnicznej, seksualnej czy religijnej. W celu uzyskania pełniejszego obrazu należy – przy zastosowaniu analizy intersekcjonalnej – wykorzystać bardziej złożone narzędzia, którymi są zazwyczaj skomplikowane baterie testów psychologicznych (Stirratt i in., 2007). W jednym z tego typu badań (Crawford i in., 2002) skupiono się na połączeniu kwestii etnicznych i tożsamości homoseksualnej i biseksualnej Afroamerykanów. Dokonanie pomiaru tych dwóch zmiennych oraz skorelowanie ich z innymi czynnikami powiązаныmi m.in. z samoocena, satysfakcją czy oceną własnej skuteczności doprowadziło badaczy do wyłonienia czterech kategorii. Należą do nich: asymilacja (wysoka identyfikacja etniczna i niska seksualna); separacja (niska identyfikacja etniczna i wysoka seksualna); integracja (wysoka identyfikacja etniczna i wysoka seksualna); marginalizacja (niska identyfikacja etniczna i niska seksualna).

Pomimo wyraźnie dostrzegalnego w amerykańskich naukach społecznych podejścia normatywnego (ilościowego) w kwestii badania tożsamości, pojawiają się również postulaty stosowania pełniejszego, opartego na szerszym spektrum metodologicznym podejścia. Henry E. Brady i Cynthia S. Kaplan (2009) wskazują, że pełne rozpoznanie etniczności powinno opierać się na metodach historycznych, demograficznych, ankietowych, a także na analizie treści, materiałów zastanych oraz analizie dyskursu. Tego typu komplementarne i całościowe podejście wpisuje się we wskazany przez Johna W. Creswella (2013) model badań mieszanych, których procedury opierają się zarówno na metodach ilościowych, jak i jakościowych.

## Założenia metodologiczne

Analizowanie związku pomiędzy edukacją etniczną a tożsamością jest pod względem metodologicznym niezwykle skomplikowane. Przyjęcie w tej kwestii założeń paradygmatu normatywnego implikuje konieczność operacjonalizacji pojęcia tożsamości etnicznej i stworzenia narzędzia umożliwiającego jej pomiar. Tego typu zabiegi podejmowane są w Stanach Zjednoczonych (Abdelal i in., 2010; Phinney i Ong, 2007; Stirratt i in., 2008; Wagoner i in., 2017), jednak ze względu na znaczące różnice kulturowe i strukturalne pomiędzy społeczeństwem amerykańskim i polskim bezpośrednia implementacja wypracowanych w USA rozwiązań w Polsce jest – jak na razie – niemożliwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że zaprojektowanie i przeprowadzenie ilościowych badań wśród polskich mniejszości narodowych i etnicznych wniosłoby znaczący wkład w rozwój pedagogiki, socjologii, a także metodologii badań.

Jeśli podążymy wskazanym powyżej tropem, edukacja etniczna stanowić może zmienną niezależną, która posiada potencjał kształtowania tożsamości etnicznej. Niestety udowodnienie tej hipotezy wymaga przeprowadzenia bardzo precyzyjnych, ściśle kontrolowanych badań eksperymentalnych. Dodatkowo – ze względu na charakter każdego procesu edukacyjnego – badania takie musiałyby być prowadzone przez okres kilku lub nawet kilkunastu lat. W przypadku sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce dodatkowe utrudnienie stanowi niewielka liczebność grup oraz ich rozproszenie. Z metodologicznego punktu widzenia możliwe jest również odwrócenie kierunku zależności zmiennych i opisanie sytuacji, w której wysoki poziom tożsamości etnicznej skutkuje podjęciem różnorodnych form działalności edukacyjnej ukierunkowanych na rozwój etniczności. Przedstawione w tym miejscu utrudnienia i przeszkody w prowadzeniu badań nad związkiem edukacji i tożsamości etnicznej zostały zidentyfikowane i uwzględnione na etapie planowania procedury badawczej.

Ewaluacja działań w obszarze edukacji etnicznej nie może dokonać się bez uwzględnienia złożonej problematyki tożsamościowej. Mamy tu jednak do czynienia z pewnym dysonansem, a wręcz próbą połączenia ze sobą dwóch płaszczyzn, funkcjonujących na zupełnie innych poziomach. Ewaluacja jest bowiem działaniem wymagającym przyjęcia pewnych obiektywnych lub przynajmniej intersubiektywnych wskaźników, których trafność i rzetelność będzie możliwa do zweryfikowania przez różnych aktorów zaangażowanych w całość procesu. Jeśli przyjmiemy, że w centrum zainteresowania ewaluatorów edukacji etnicznej powinna znajdować się tożsamość i zachodzące w niej zmiany, określenie takich wskaźników jest w zasadzie niemożliwe. Nie oznacza to jednak, że nie należy poszukiwać rozwiązania tej trudnej z punktu widzenia metodologii kwestii. W niniejszym tekście podejmę to wyzwanie i dokonam adaptacji testu MEIM – R.

W badaniach ilościowych, prowadzonych w paradygmacie normatywnym, jednym z podstawowych celów, a także wyznaczników ich poprawności jest reprezentatywność. Polega ona na dobraniu próby badawczej w taki sposób, aby odzwierciedlała ona (pod względem znaczących dla badacza cech) całą badaną populację. Zabiegu tego dokonać można jedynie poprzez losowy dobór próby, przeprowadzony na podstawie sporządzonego uprzednio operatu. Wyróżnia się cztery metody doboru próbki poprzez losowanie: indywidualne nieograniczone, systematyczne, warstwowe i grupowe. Pośród metod nielosowych wyróżnić można: próbę okolicznościową, celową i kwotową (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001). W przypadku prowadzonych przeze mnie badań zastosowanie losowego doboru próby, gwarantującego reprezentatywność wyciągniętych wniosków było niemożliwe z powodu braku operatu – listy członków poszczególnych grup mniejszościowych.

Bardzo ciekawą z metodologicznego punktu widzenia dyskusję prowadzą zwolennicy i przeciwnicy łączenia porządku (paradygmatu) normatywnego i interpretatywnego w jednym badaniu naukowym. Zwolennicy takiego podejścia sugerują, że dzięki zabiegowi łączenia metod ilościowych i jakościowych uzyskać można głębszy wgląd w badane zjawisko (Creswell, 2013). Ich adwersarze odwołują się do podstaw ontologicznych i epistemologicznych paradygmatów i wskazują na ich sprzeczność: ontologia badanego przedmiotu nie może być jednocześnie deterministyczna i woluntarystyczna. Podobna sprzeczność występuje na poziomie epistemologii: empiryczna natura poznania rzeczywistości nie współgra z założeniami metaforyzmu. Dlatego też metody ilościowe, stanowiące niejako konsekwencję ontologiczno-epistemologicznego obiektywizmu nie mogą łączyć się z metodami jakościowymi – metodologicznie subiektywistycznymi. Obydwa porządki mogą mieć zastosowanie podczas badania tego samego przedmiotu, jednak nie jest możliwe ich zespolenie, czy – jak twierdzą niektórzy metodologowie – synergia (Rubacha, 2011). Innymi słowy, sprzeczność pomiędzy metodami ilościowymi i jakościowymi występuje na poziomie paradygmatycznym, natomiast gdy rozpatrujemy je czysto technicznie, neutralnie, można stwierdzić ich wzajemną komplementarność (Glaser i Strauss, 2009).

Jak już wspominałem, zaprezentowane w tym tekście badania, służące przed wszystkim wypracowaniu narzędzia pomiarowego, osadzone zostały w paradygmacie normatywnym. Założyłem bowiem, że każda próba, która potencjalnie mogłaby skutkować pogłębieniem wiedzy, czy też samej metodyki badania etniczności, powinna zostać podjęta. Sceptycyzm wobec stosowania metod ilościowych w przypadku badań nad tożsamością towarzyszył mi podczas całego procesu badawczego oraz fazy jego projektowania. Dokonywanie „pomiaru tożsamości” – bo taką terminologią należałoby się posługiwać, gdy traktujemy tożsamość jako zmienną – jest sformułowaniem w zasadzie nieobecnym w polskim dyskursie pogranicza nauk społecznych i humanistyki, choć – jak wspominałem



wcześniej – tego typu zabiegi podejmowane są w szczególności w USA. Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów liceów białoruskich (w Hajnówce i Białsku Podlaskim) oraz ukraińskich (w Przemyślu i Legnicy). Modelem badawczym dającym najbardziej pewne rezultaty w badaniach ilościowych jest eksperyment, jednak jego stosowanie na gruncie edukacji, a w szczególności edukacji etnicznej jest mocno ograniczone. Znacznie częściej w naukach społecznych stosowany jest model *ex post facto*, w którym nie manipuluje się zmienną niezależną, a jedynie – poprzez międzygrupowe porównania – dokonuje wnioskowania o istotnych dla zmiennej zależnej czynnikach. W przypadku badań określających skuteczność edukacji etnicznej, a więc oceniających jej potencjał w zakresie kształtowania tożsamości, należałoby więc dobrać dwie, możliwie podobne grupy młodzieży, które różnicowałby jedynie fakt uczestnictwa w formalnej edukacji etnicznej. Zadanie z pozoru łatwe, okazało się w trakcie trwania badań niewykonalnym. Po pierwsze, liczebność i rozproszenie zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych uniemożliwiło wyłonienie grupy, w której dokonanie opisanego powyżej zabiegu byłoby możliwe. Aby dokonać prawomocnych porównań, należałoby odnaleźć dwie równoliczne grupy młodzieży zamieszkującej ten sam region, posługującej się językiem, wyznającej tę samą religię, uczęszczającej (bądź nie) w obrzędach i edukacji religijnej, posiadającej podobny styl spędzania wolnego czasu i zainteresowania, a także należałoby zwrócić uwagę na czynniki, takie jak wykształcenie rodziców, ich zamożność, zaangażowanie społeczne (w tym etniczne). Wyłącznie dokonanie porównań po spełnieniu warunku kontroli nad zmiennymi dodatkowymi mogłoby rościć sobie prawa do naukowej istotności (w ramach obranego paradygmatu). Podczas poszukiwania opisanych powyżej grup wśród mniejszości białoruskiej i ukraińskiej, już na początku, gdy prowadziłem rozmowy z uczniami liceów, doszedłem do wniosku, że założony przeze mnie cel nie może zostać zrealizowany. Moi interlokutorzy nie byli w stanie wskazać wśród swoich znajomych osób, które wykazywałyby znaczące do nich samych podobieństwo, a odróżniałoby się jedynie faktem nieuczestniczenia w formalnej edukacji etnicznej. Pojedyncze przypadki interesujących mnie osób okazywały się najczęściej uczniami, którzy przerwali edukację etniczną po gimnazjum, gdyż podjęli naukę w liceach, w których zajęcia z języka i kultury mniejszości nie były organizowane. Nie spełniały więc one wyznaczonych przeze mnie założeń.

Tak więc jedynym celem, jaki postanowiłem zrealizować w tej części badań, było dokonanie adaptacji testu MEIM – R i sprawdzenie jego użyteczności w ewentualnych, dalszych eksploracjach. Kierowałem się w tym przypadku wskazówkami Elżbiety Hornowskiej i Władysława J. Paluchowskiego zawartymi w tekście pt. *Kulturowa adaptacja tekstów psychologicznych* (Hornowska i Paluchowski, 2011). Autorzy ci wychodzą z założenia, że wykorzystanie obcojęzycznych narzędzi diagnostycznych tylko pozornie dotyczy różnic języka. Najwięcej problemów stwarzają bowiem kwestie różnic międzykulturowych, które zaob-

serwować można nawet w przypadku ludzi posługujących się jednym językiem, mieszkających w granicach tego samego państwa. Co więcej, adaptacja powinna odbywać się nie tylko w przypadku próby przeniesienia testu na grunt innej kultury, ale również co pewien czas, w przypadku stosowania testów w tej samej grupie, ze względu na postępującą zmianę kulturową. Należy pamiętać, że każdy test tworzony jest przez badacza zakorzenionego w pewnej kulturze, a w przypadku badania kwestii związanych z etnicznością, stosuje się go często w celu dokonania międzygrupowych porównań. Co prawda historia nauki zna przykłady narzędzi, których autorzy za główny cel obrali skonstruowanie skali, która byłaby wolna od kulturowego kontekstu (np. trzy serie *Neutralnych kulturowo testów inteligencji* Raymonda B. Cattela czy *Test matryc* Johna C. Ravena), jednak zadanie to nie zostało w pełni zrealizowane. Całkowite uwolnienie się od różnic kulturowych jest – nawet w dobie globalizacji – niemożliwe. W procesie adaptacji kulturowej testów, z których korzystać chcemy w celu dokonywania międzygrupowych porównań, mamy dodatkowo do czynienia z pewną sprzecznością. Mianowicie pragniemy stworzyć narzędzie maksymalnie zgodne z oryginałem, a jednocześnie jak najlepiej przystosowane do nowej kultury.

Procedura adaptacji kulturowej testu składa się z następujących czynności (Hornowska i Paluchowski, 2011, s. 200):

- 1) analizy założeń leżących u podstaw decyzji o adaptacji kulturowej;
- 2) tłumaczenia i/lub innych form kulturowego dostosowania materiału bodźcowego;
- 3) badania równoważności wersji oraz walidacji i ustalenia parametrów psychometrycznych finalnej wersji narzędzia.

Na początku pracy z narzędziem należy więc zastanowić się nad istotnością różnic kulturowych pomiędzy populacją, dla której stworzono skalę, a populacją docelową, w której będzie ona stosowana. Punktem wyjścia jest więc sprawdzenie, czy konstrukt teoretyczny, będący podstawą oryginalnego testu występuje w populacji, do której tworzy się wersję zaadaptowaną. W przypadku narzędzia MEIM – R, założeniem autorów było stworzenie testu jak najbardziej uniwersalnego, wolnego od kulturowych uwarunkowań. Przyjęli więc oni założenia teoretyczne dotyczące tożsamości etnicznej wynikające z koncepcji Tajfela oraz Marcii, nawiązującej bezpośrednio do prac Eriksona. Tego typu ujęcie tożsamości etnicznej na gruncie polskich nauk społecznych jest powszechne. Należy więc bez obaw stwierdzić, że badana zmienna (tożsamość etniczna) występuje i może zostać zoperacjonalizowana w grupie docelowej, którą stanowią członkowie zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych. Co więcej, badania standaryzacyjne ostatniej wersji testu (2006) wykonane przez autorkę oryginalnego narzędzia, przeprowadzone zostały wśród mieszkających w USA Latynosów, Azjatów, Europejczyków oraz osób o mieszanej identyfikacji rasowej. W tym więc przypadku zachodzi dość istotne podobieństwo pomiędzy zastoso-

wanymi przeze mnie i autorkę MEIM – R procedurami. Należy jednak zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy bardziej popularnymi w USA teoriami rasowymi (to wedle nich klasyfikuje się uczestników większości badań) a stosowanymi przeze mnie kategoryzacjami wedle przynależności do konkretnej mniejszości narodowej bądź etnicznej.

Sporo miejsca w przypadku omawiania procedur adaptacji kulturowych testów poświęca się kwestii tłumaczenia. W badaniach zastosowałem się do dość konserwatywnych wskazówek Hornowskiej i Pulchowskiego, gdyż miałem świadomość dużego znaczenia tego działania. Zastosowałem więc następujące procedury:

1. Przekład wprost – dokonany przez dwóch tłumaczy, których efekty pracy zostały porównane i omówione. Efektem tego było stworzenie pierwszej wersji narzędzia.

2. Tłumaczenie odwrotne – dokonane przez dwóch innych tłumaczy, których efekty pracy zostały porównane z wersją pierwotną testu.

3. Ustalenie ostatecznej wersji (docelowej) w wyniku dyskusji wszystkich biorących udział w procesie tłumaczy.

Ostateczny zestaw pytań, na które respondenci odpowiadali z zastosowaniem pięciostopniowej skali, wyglądał następująco:

1. Często spędzam czas, próbując dowiedzieć się czegoś więcej o mojej grupie etnicznej/narodowej (jej historii, tradycjach, zwyczajach itp.).

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

2. Mam silne poczucie przynależności (członkostwa) do mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

3. Rozumiem bardzo dobrze, co oznacza bycie członkiem mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

4. Często robię rzeczy, które pomagają mi lepiej zrozumieć moje pochodzenie etniczne.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

5. Często rozmawiam z innymi ludźmi, aby dowiedzieć się czegoś więcej o mojej grupie etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

6. Odczuwam silne przywiązanie do mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

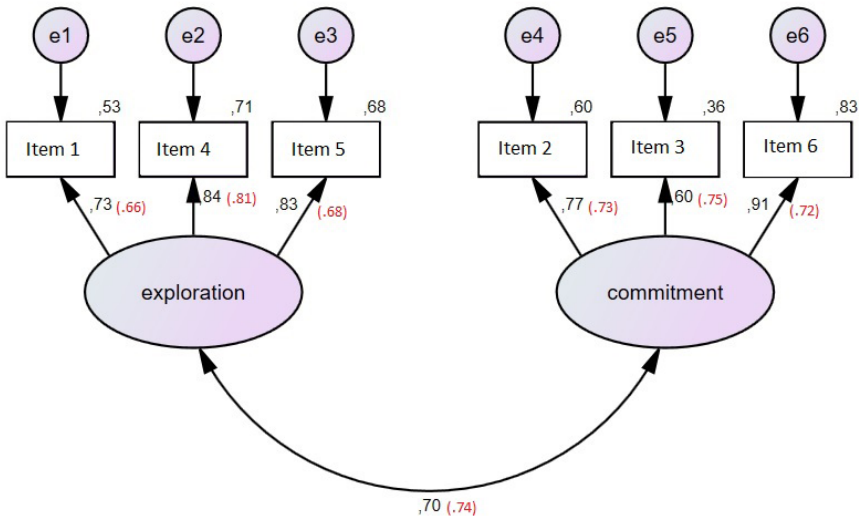
Wedle założeń teoretycznych pytania nr 1, 4 i 5 stanowiły podskale „poszukiwania” (*exploration*), natomiast nr 2, 3 i 6 podskale „zaangażowanie” (*commitment*). Próba badawcza liczyła 92 uczniów trzecich klas liceów z dodatkowym białoruskim językiem nauczania. Dodatkowo wypełniło ją 25 uczniów z liceów z dodatkowym ukraińskim językiem nauczania (z Przemyśla i Legnicy) – pomiary te nie zostały uwzględnione w głównych obliczeniach<sup>2</sup>. Pierwszym, znaczącym problemem w przypadku prowadzenia ilościowych badań wśród mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, jest właśnie skompletowanie odpowiedniej próby badawczej. Co prawda 92 uczniów liceów białoruskich stanowi ponad 20% wszystkich uczących się języka białoruskiego licealistów, a biorąc pod uwagę, że byli to uczniowie wyłącznie klas trzecich, mówić możemy o odsetku oscylującym w okolicach 80% badanych, którzy stanowili przedmiot mojego zainteresowania. Jest to jednak liczba za mała, aby przeprowadzić prawomocne obliczenia jednej wersji testu, nie mówiąc o jego kolejnych, poprawionych wersjach. Argumentem przemawiającym na korzyść przeprowadzonych przeze mnie obliczeń jest mała liczba pytań oraz dwuskładnikowy, mało skomplikowany model teoretyczny.

## MEIM – R. Adaptacja testu i wyniki badań eksploracyjnych

Przy opracowaniu wyników obliczyłem opisane poniżej parametry testu. W przypadku rzetelności uzyskałem wysokie wskaźniki alfa Cronbacha, wynoszące 0,82 dla podskali „poszukiwania” i 0,84 dla podskali „zaangażowanie”. Alfa Cronbacha dla całego, sześćoelementowego testu wyniosła 0,87. Świadczy to o wysokiej spójności wewnętrznej narzędzia, a więc jego rzetelności. Przy poszukiwaniu miar trafności teoretycznej przeprowadziłem (podobnie jak autorka oryginalnej wersji testu) czynnikową analizę confirmacyjną, która jest jedną z metod we-

<sup>2</sup> Podczas opracowania parametrów testu zrezygnowałem ostatecznie z włączenia do kalkulacji danych z liceów ukraińskich. Zadecydowały o tym przede wszystkim zbyt mała liczba otrzymanych zwrotów, niewspółmierna wobec liczby ankiet z liceów białoruskich, oraz brak podstaw do dokonywania międzygrupowych porównań (zbyt wiele zmiennych pobocznych, niemożliwych do kontrolowania).

ryfikacji modelu pomiarowego, stosowaną często w badaniach ekonomicznych, marketingowych i psychometrycznych. Bazuje ona głównie na określeniu wartości ładunków czynnikowych oraz procencie wyjaśnionej wariancji (Bedyńska i Książek, 2012). Graficzną reprezentację obliczanego modelu, wraz ze standaryzowanymi ładunkami przedstawia poniższa rycina<sup>3</sup>. Na czerwono zaznaczono wartości ładunków wersji oryginalnej testu, oznaczenia *Item 1* – *Item 6* odpowiadają poszczególnym wskaźnikom (pytaniom) testu.



Rysunek 1. Model teoretyczny adaptowanej wersji testu z wartościami ładunków czynnikowych

Źródło: badania własne.

Przyjmuje się, że wartości ładunków czynnikowych powinny przekraczać 0,7. Jak widać powyżej, jedynie pytanie nr 3 nie spełnia tego wymogu, jednak wartość 0,6 może być uznana za akceptowalną.

Drugim ważnym parametrem jest procent wyjaśnionej wariancji, który przekraczać powinien 0,5. Jego wartości dla poszczególnych zmiennych prezentuje tabela 1.

<sup>3</sup> Wszystkie obliczenia przeprowadziłem za pomocą oprogramowania SPSS Amos v21.

Tabela 1.

*Procent wyjaśnionej wariancji poszczególnych wskaźników*

	Estimate
Item 6	0,833
Item 3	0,355
Item 2	0,599
Item 5	0,681
Item 4	0,710
Item 1	0,528

Źródło: badania własne.

Również w tym przypadku pytanie nr 3 uzyskało najniższą wartość parametru, pozostałe przekraczają pożądaną wartość. Obydwa wskaźniki sugerują, że model pomiarowy jest akceptowalny. Kolejnym krokiem jest ocena jakości dopasowania modelu, a więc określenie stopnia, w jakim model teoretyczny zgodny jest z zebraną próbą. W modelowaniu strukturalnym istnieje wiele wskaźników dopasowania modelu, przy czym nie zostało jak dotąd jasno określone, które z nich są najważniejsze czy najlepsze. Należy pamiętać, że teorie prezentowane pod postacią modeli są jedynie przybliżeniem zjawisk empirycznych, dlatego też określają stan faktyczny jedynie z pewnym (choć określonym) prawdopodobieństwem (Konarski, 2009). Dlatego też ważne jest, aby stosować różne mierniki i mieć na uwadze ich specyfikę. Poniższa tabela przedstawia kluczowe parametry, zastosowane również podczas obliczeń oryginalnej wersji testu.

Tabela 2.

*Porównanie wybranych indeksów dopasowania testu oryginalnego i jego wersji adaptowanej*

<b>Indeksy dopasowania (metoda największej wiarygodności)</b>							
$\chi^2$	<i>df</i>	$\chi^{2/df}$	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
<b>Skala oryginalna (MEIM – R)</b>							
15,29	8	1,91	0,96	0,05	0,04	0,98	0,98
<b>Skala adaptowana</b>							
6,58	8	0,82	0,94	0,024	0	1,01	1,00

Objaśnienia: AGFI – *adjusted goodness-of-fit index*; SRMR – *standardized root-mean-square residual*; RMSEA – *root-mean-square error of approximation*; IFI – *incremental fit index*; CFI – *comparative fit index*.

Źródło: opracowanie własne.

Podstawową, formalną statystyką dopasowania modelu jest test chi kwadrat. Przyjmuje się, że jego wartość podzielona przez stopnie swobody ( $\chi^{2/df}$ ) nie powinna przekraczać wartości 3,0 (Hryniewicz, 2016). Tak jest zarówno w przypadku wersji oryginalnej testu, jak i adaptacji. Problem z tą statystyką wiąże się jednak z wielkością próby. Aby jak najlepiej oszacować parametry modelu, dążymy do pozyskania jak największej liczby uczestników badania, przez co wartość chi kwadrat znacząco wzrasta. Ważne jest również, aby test ten był nieistotny statystycznie ( $p > 0,05$ ), co jest nieczęstym zjawiskiem. W przypadku modelu oryginalnego autorka nie podała wskaźnika istotności, wspominając jedynie, że w przypadku prób o znacznej liczebności uzyskanie nieistotnego wyniku jest mało prawdopodobne (Phinney i Ong, 2007, s. 277). W przypadku modelu adaptowanego uzyskałem wartość chi kwadrat na poziomie 0,583, a więc nieistotnym statystycznie.

AGFI (*adjusted goodness-of-fit index*) jest indeksem dopasowania wskazującym, jaki procent zmienności empirycznej macierzy wariancji-kowariancji jest wyjaśniany przez model (Bedyńska i Książek, 2012, s. 187). Jego wartość przekraczać powinna 0,9, aby dane uznać można było za dopasowane do modelu. IFI (*incremental fit index*) i CFI (*comparative fit index*), jako miary dopasowania oparte na nieco odmiennych procedurze ich obliczania, również przekraczać powinny wartość 0,9.

RMSEA (*root-mean-square error of approximation*), współczynnik zwany błędem aproksymacji, jest jednym z ważniejszych parametrów modelu, a w dodatku istnieją dla niego dość powszechnie akceptowane kryteria interpretacji. Przyjmuje się bowiem, że o dobrym dopasowaniu świadczy wartość  $<0,05$  (Bedyńska i Książek, 2012). Tak więc również w tym przypadku adaptowana wersja modelu spełnia kryterium dopasowania. SRMR (*standardized root-mean-square residual*) jest miarą złego dopasowania, której wartości rozpościerają się pomiędzy 0 a 1 – im wyższy współczynnik, tym gorsze dopasowanie modelu (Hryniewicz, 2016).

Niejednokrotnie ocena dopasowania modelu i jej poszczególne mierniki nie posiadają obiektywnych, ogólnie przyjętych interpretacji, czy też wartości, na podstawie których jednoznacznie stwierdzić można przydatność modelu. Dlatego też Oprogramowanie SPSS Amos szacuje dwa dodatkowe modele: niezależności (*independence*) i nasycony (*saturated*). Pierwszy z nich zakłada brak jakiegokolwiek dopasowania, drugi jest modelem dopasowanym doskonale. „Porównanie wartości dla najlepszego i najgorszego możliwego modelu informuje nas o położeniu analizowanego modelu względem tych dwóch biegunów – albo bliżej modelu lepszego, albo bliżej gorszego” (Bedyńska i Książek, 2012, s. 182). Poniższa tabela prezentuje wyniki testu dopasowania FMIN, opartego na wartości funkcji rozbieżności.

Tabela 3.  
Wyniki statystyki dopasowania FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
<i>Default model</i>	0,072	0	0	0,093
<i>Saturated model</i>	0	0	0	0
<i>Independence model</i>	2,816	2,651	2,121	3,263

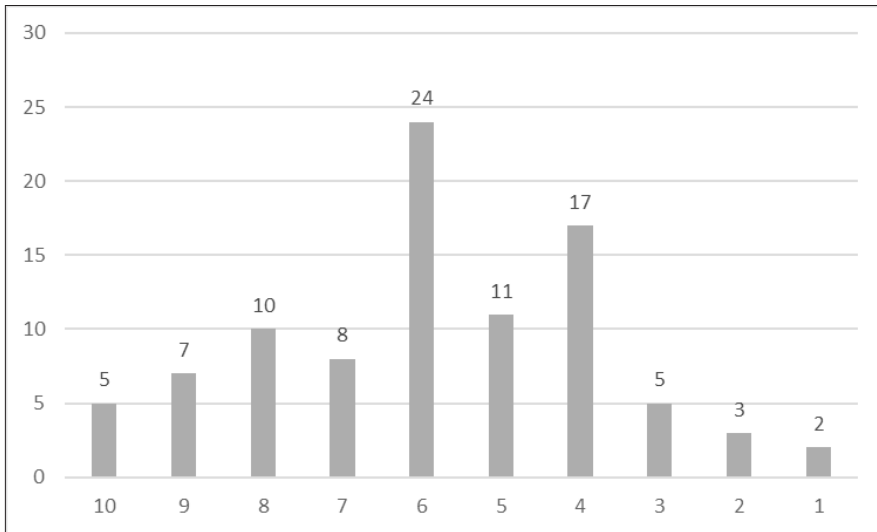
Źródło: badania własne.

Jak widać, parametry adaptowanego modelu (*default model*) znacznie zbliżone są do wartości modelu nasyconego (*saturated model*). Statystyka FMIN jest *de facto* miarą niedopasowania, tak więc im mniejsza jej wartość, tym wyższe dopasowanie.

Przed testowaniem zaadaptowanego narzędzia MEIM – R obawiałem się przede wszystkim, że uzyskane wyniki oscylować będą w górnych granicach skali, przez co poszczególne pytania nie będą odpowiednio różnicować całej skali. Innymi słowy, obawiałem się, że młodzież, która wychowała się w kulturze mniejszościowej, a od kilku lub nawet kilkunastu lat uczestniczy w formalnej edukacji etnicznej, będzie miała dość mocno skryształizowane poczucie swej tożsamości etnicznej, co znajdzie odzwierciedlenie w odpowiedziach na poszczególne pytania. Okazało się jednak, że średnia testu wyniosła  $m = 17,07$  (przy odchyleniu standardowym  $SD = 4,6$ ). Zakres skali rozciągał się pomiędzy wartościami 6 a 30, przy czym minimalna osiągnięta wartość wyniosła 6, a maksymalna 26. Test Shapiro-Wilka wykazał, że uzyskane wyniki nie są zbliżone do rozkładu normalnego (wartości statystyki  $W = 0,97$  przy istotności  $p = 0,32$ ). Po dokonaniu normalizacji i zamiany danych surowych na skalę stenową<sup>4</sup> rozkład wyników zaprezentowałem na poniższym wykresie.

<sup>4</sup> Zgodnie z algorytmem proponowanym przez Jerzego Brzezińskiego (2011).





Rysunek 2. Rozkład wyników standaryzowanych

Źródło: badania własne.

Na osi poziomej wykresu zamieszczone są steny, wysokość słupków oznacza natomiast liczbę osiągniętych na poziomie danego stenu wyników. Skala stenowa cechuje się stałymi parametrami ( $m = 5,5$ ;  $SD = 2,0$ ) i posiada stałą interpretację: wyniki z przedziału 1–4 sten traktuje się jako niskie, 5–6 jako średnie, a 7–10 jako wysokie (Brzeziński, 2011). Na tej podstawie stwierdzić można, że spośród badanej grupy 30 uczniów uzyskało wynik wysoki, 35 – średni, a 27 – niski.

## Podsumowanie

Uzyskane wyniki interpretowane mogą być na przynajmniej dwa sposoby. Pierwszy z nich, za którym przemawiają dość dobre parametry confirmacyjnej analizy czynnikowej modelu, związany jest z dość niską średnią uzyskanych wyników. Można więc założyć, że uczniowie pomimo długotrwałego „zanurzenia” w kulturze mniejszościowej i długoletniego uczęszczania na zajęcia formalnej edukacji etnicznej przejawiają zróżnicowane poziomy badanej zmiennej (tożsamości etnicznej), przyjmujące zarówno wartości skrajnie wysokie, jak i skrajnie niskie. Drugie wyjaśnienie otrzymanych wyników odwołuje się do przyjętych sposobów pojmowania tożsamości. W prezentowanym tu ujęciu psychometrycznym tożsamość jest bowiem (jak w pierwotnych interpretacjach teorii Eriksona) zmienną, której wzrost wartości świadczy o „skryształizowaniu”, czy też spójności lub wręcz sile tożsamości. Odwołując się do interpretacji Eriksona poczynionych przez Le-

cha Witkowskiego (2015), można zauważyć, że tego typu podejście jest nieuzasadnione, gdyż tożsamość oscyluje pomiędzy biegunami spójności i rozproszenia, co szczególnie widoczne może być na dwu- lub wielokulturowych pograniczach. Również w interakcyjnym rozumieniu Sheldona Strykera i Petera Burke'a (2000) tożsamość składająca się z uhierarchizowanych uwydatnień traktowana może być jako płynna i zmieniająca się. W takim ujęciu zastosowanie testu nie jest w stanie wykazać jej kontekstowości.

Podczas analizy wyników zauważyć można, że model zaproponowany przez Phinney, po adaptacji, spełnia dość konserwatywne założenia i ma duży potencjał zarówno metodologiczny, jak i poznawczy. Obliczone na podstawie zebranych wśród uczniów trzecich klas liceów z dodatkowym językiem białoruskim parametry są zbliżone do uzyskanych w badaniach prowadzonych w USA. Podczas realizacji opisanego powyżej zadania badawczego miałem pełną świadomość trudności i metodologicznych dylematów, które należy przezwyciężyć, aby efekty pracy, zarówno poznawcze, jak i metodologiczne, mogły zostać uznane za prawomocne. Niestety nie wszystkie z nich udało mi się pokonać, a za najistotniejszy uważam problem związany z interpretacją uzyskanego wyniku, jak również kwestię nie dość licznej próby badawczej. Uważam jednak, że uzyskane przeze mnie parametry modelu świadczą o jego dużym potencjale i znaczących możliwościach wykorzystania w dalszych badaniach nad etnicznością wśród zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych.

## Bibliografia

- Abdelal R., Herrera Y.M, Johnston A.I. i McDermott R. (2009). Identity as a Variable. W: R. Abdelal, Y.M. Herrera, A.I Johnston i R. McDermott (red.), *Measuring Identity. A Guide for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abrams D. i Hogg M.A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18.
- Ashdown B.K., Homa N. i Brown C.M. (2014). Measuring Gender Identity and Religious Identity with Adapted Versions of the Multigroup Ethnic Identity Measure—Revised. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 1.
- Bedyńska S. i Książek M. (2012). *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

- Brady H.E. i Kaplan C.S. (2009). Conceptualizing and Measuring Ethnic Identity. W: R. Abdelal, Y.M. Herrera, A.I. Johnston i R. McDermott (red.), *Measuring Identity. A Guide for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brzeziński J. (2011). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crawford I., Allison K.W., Zamboni B.D. i Soto T. (2002). The influence of dual-identity development on the psychosocial functioning of African-American gay and bisexual men. *Journal of Sex Research*, 39(3).
- Crenshaw K. (2004). Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender. *Perspectives Magazine*, Spring.
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Frankfort-Nachmias Ch. i Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gaines S.O., Marelich W., Bunce D. i in. (2013). Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) Expansion: Measuring Racial, Religious, and National Aspects of Sense of Ethnic Identity Within the United Kingdom. *Identity*, 13:4.
- Glaser B.G. i Strauss A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Hogg M.A. (2015). To belong or not to belong: some self-conceptual and behavioural consequences of identity uncertainty. *Revista de Psicología Social*, 30:3.
- Hornowska E. i Paluchowski W.J. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J.M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Konarski R. (2009). *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcia J. (1980). Ego identity development. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley.
- Mastrotheodoros S., Dimitrova R., Motti-Stefanidi F. i in. (2012). Measurement invariance of the Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) across Bulgarian, Dutch and Greek samples. *European Journal of Developmental Psychology*, 9:4.
- Phinney J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7.
- Phinney J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development. W: M. Bernal i G. Knight (red.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanic and other minorities*. New York: State University of New York Press.
- Phinney J. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. W: J. Arnett i J.L. Tanner (red.), *Coming of age in 21<sup>st</sup> century: The lives and contexts of emerging adults*. Washington DC: American Psychological Association.

- Phinney J. i Ong A.D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 3.
- Ponterotto J.G., Gretchen D., Utsey S.O. i in. (2003). The Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM): Psychometric review and further validity testing. *Educational and Psychological Measurement*, 63.
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Stirratt M.J., Meyer I.H., Ouellette S.C. i Gara M.A. (2007). Measuring identity multiplicity and intersectionality: Hierarchical Classes Analysis (HICLAS) of sexual, racial, and gender identities. *Self and Identity*, 7:1.
- Stryker S. i Burke P. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4.
- Tajfel H. i Turner J.C. (1979). The social identity theory of group behaviour. W: S. Worchel i W.G. Austin (red.), *The psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Wagoner J.A., Belavadi S. i Jung J. (2017). Social identity uncertainty: Conceptualization, measurement, and construct validity. *Self and Identity*, 16:5.
- Witkowski L. (2015). Erikson jako „wielki nieobecny”. „Versus”, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia. Słowo dopełniające o potencjale modelu. *Czasopismo Pedagogiczne*, 1-2, 24-58.