

dr hab. Witold Jakubowski, prof. UWr  
Instytut Pedagogiki,  
Uniwersytet Wrocławski

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgra Piotra Prósinińskiego**  
**pt.: *Deweloperzy gier wideo jako wychowawcy***  
**napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Lucyny Kopciewicz**  
**oraz promotora pomocniczego dr hab. Małgorzaty Cackowskiej, prof. UG,**  
**w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego**

Już na wstępie mojej recenzji muszę stwierdzić, że praca doktorska mgra Piotra Prósinińskiego podejmuje ważny dla nowoczesnej refleksji pedagogicznej temat. Gry wideo stanowią istotny element współczesnego pejzażu kulturowego i także pedagodzy powinni uwzględnić go w swoich badaniach. Tymczasem – jak słusznie zauważa Autor (s. 72) – obszar ten w pracach pedagogicznych traktowany jest zazwyczaj „z dystansem”, a analizy w nich przedstawiane nie są pozbawione uprzedzeń i skupiają się na negatywnym obrazie gier. Mgr Piotr Prósiniński w swej pracy proponuje optymistyczne spojrzenie na gry wideo, traktując je jako część edukacyjnego środowiska.

Należy zaznaczyć, że dysertacja napisana jest dobrym językiem i „czyta się” ją z zainteresowaniem, trudno także zakwestionować kompetencje Autora w zakresie znajomości zagadnienia gier wideo. Mgr Piotr Prósiniński zdecydowanie „wie o czym pisze” i jego fascynacja analizowanym obszarem widoczna jest „w każdym zdaniu”. Koncepcja rozprawy jak i rezultaty badawcze prowokują jednak do dyskusji, korzystając zatem z przywileju recenzenta przedstawię w swojej ocenie także uwagi krytyczne. Z dobrze pojętego obowiązku recenzenta przypatrzmy się poszczególnym częściom pracy.

### **Opis i ocena zawartości pracy**

Dysertacja zbudowana jest z kilku wyodrębnionych części, wstępu i zakończenia. Całość, łącznie z bibliografią, wykazem źródeł internetowych oraz spisem gier i pozostałych tekstów wymienionych w pracy liczy 340 stron, jest to więc opracowanie obszerne.

Część pierwszą *Zabawa – Wyobraźnia – Wychowanie* tworzą trzy rozdziały. Pierwszy *Wyobraźnia, fikcja i ich pedagogiczne znaczenia* ukazuje rolę wyobraźni w konstruowaniu wiedzy. Autor śmiało sięga do prac z innych dyscyplin (socjologia, nauki o kulturze, literaturoznawstwo), tworząc interdyscyplinarne tło swoich rozważań. Akcentowane jest tu znaczenie fikcji w (z)rozumieniu świata rzeczywistego oraz możliwości jej wykorzystania w działaniach edukacyjnych (funkcja mimetyczna, groteskowa, dydaktyczna). W tym fragmencie pracy, Autor wskazuje również na kulturę popularną jako istotną przestrzeń edukującą i socjalizującą nie tylko młode pokolenie.

Rozdział drugi *Status zabawy oraz teoretyczne podstawy badania gier* omawia rozumienie zabawy a także rolę, jaką pełni ona w kulturze. Scharakteryzowane zostały tu także możliwości zastosowania zabawy oraz gier w pedagogice. W tym miejscu również zwraca uwagę odwoływanie się nie tylko do prac pedagogicznych, ale również filozoficznych czy socjologicznych, co nie dziwi, zważywszy na rozległość tej tematyki. Rozdział ten kończy bardziej szczegółowa refleksja na temat gier i ich rodzajów.

Część pierwszą zamyka rozdział *Wychowanie i współczesność*, w którym mgr Piotr Prósiniński analizuje rozumienie wychowania w refleksji pedagogicznej, co jest „punktem wyjścia” do omówienia w kolejnym fragmencie rozdziału zadań i funkcji wychowawcy oraz wskazania na złożoność definiowania tego pojęcia. Wychowują nas nie tylko rodzice,



dziadkowie czy nauczyciele, bowiem - jak podkreśla Autor (s. 59) - wychowawcy nie zawsze są pedagogami. Bywa często tak, że pełnią swoją wychowawczą rolę, nie będąc tego świadomi. W tej grupie zdaniem mgra Piotra Prósińskiego znajdują się artyści, dziennikarze a także deweloperzy gier wideo. Jak zauważa Autor dysertacji (odwołując się do słów Romany Miller), wychowawcy są postaciami aktywnymi i dotyczy to również wychowanków. Obie strony żyją we wspólnym świecie, w którym dochodzi do sprzężeń zwrotnych pomiędzy ich doświadczeniami i myślami.

Fragment ten prowokuje do pierwszej uwagi związanej z tytułem pracy. Teza, iż twórcy kultury (a do nich zaliczają się przecież deweloperzy gier wideo), są „wychowawcami” wydaje się być oczywista i wszelkie badania nie są chyba w stanie jej podważyć. Nasuwa się tu analogia do wychowawczego aspektu sztuki (na co zresztą zwraca uwagę Autor w dalszych fragmentach pracy); czyż równie bezdyskusyjny nie wydaje się temat: „reżyserzy filmowi jako wychowawcy” (dylematy moralne w filmach Krzysztofa Kiesłowskiego), „pisarze jako wychowawcy” (Stanisław Lem i jego pytania o kondycję i przyszłość świata) lub „dramaturdzy jako wychowawcy” (tu właściwie wszystkie nazwiska od Sofoklesa, przez Shakespeare’a po Sławomira Mrożka wpisują się w pedagogiczne interpretacje)? Zmierzam do tego, że temat sformułowany został tak, że nie wymaga „empirycznej weryfikacji”. W świetle założeń pedagogiki kultury istnieje bowiem związek między obiektywnymi wartościami upostaciowionymi w dobrach kulturowych i procesem kształtowania osobowości. Pedagogika kultury popularnej jedynie poszerza ten obszar. O ile dawniej tę zaszczytną funkcję bez większych zastrzeżeń przypisywano artystom przez duże „A”, tworzącym sztukę przez duże „S”, to dziś z równą uwagą (i powagą) pedagogika traktuje sztukę popularną, czego Autor jest świadomy wielokrotnie przywołując rozważania Zbyszka Melosika i Tomasza Szkudlarka, dotyczące pedagogicznych aspektów kultury popularnej. To w ich pracy możemy przeczytać: „Klasyfikacje i hierarchie nigdy nie istnieją jako takie. Zawsze są *wytwarzane* w procesach kulturowej walki o kształt reprezentacji rzeczywistości. Nie ma tekstów wyższych i niższych, lepszych i gorszych; są teksty innych ludzi, posługujące się mniej lub bardziej oderwaną od codzienności estetyką. Kategorie estetyczne, wszelkie dualizmy i binarność są wytworem czasu i miejsca. Kultura wyższa stanowi więc tylko przepuszczenie tego, co codzienne i ziarniste przez filtr metafizyki czy transcendencji. To, co ludowa piosenka lub tekst Madonny wyraża dosłownie, odwołując się do codziennych doświadczeń, zyskuje aurę filozoficzną, estetyczną, artystyczną. A przecież temat jest zawsze ten sam: miłość i nienawiść, narodziny i śmierć, ziarnko piasku i galaktyki. Inne są tylko formy kulturowych reprezentacji tych problemów: od bezpośredniej, ujętej w prostych słowach i pojęciach, do symbolicznej, w której aura ucieka rzeczywistości.”<sup>1</sup>

Istotą kultury popularnej jest emocjonalne związanie odbiorcy z komentowanym w jej tekstach problemem – bohaterowie kultury popularnej uwikłani są w perypetie, które nie są jemu obce, często on sam zadaje sobie te pytania, staje w tych samych sytuacjach, co postacie serialu. Kultura popularna nie funkcjonuje, jeśli nie odwołuje się do podświadomości odbiorcy, jego lęków, nadziei i marzeń; jeśli nie nawiązuje do codziennych mitów i nie tworzy nowych. Tylko wtedy może być *popularną*. „Odbijają się” w niej znaczenia, jakie ludzie nadają swemu światu społecznemu. Dotyczy to zarówno telewizyjnych seriali paradokumentalnych, komiksów, powieści kryminalnych, filmów *science-fiction* jak i gier wideo. Ich twórcy muszą uwzględnić „światy rzeczywiste”, w których żyją gracze. Innymi słowy: jeżeli teksty kultury popularnej mają wartość formującą nasze tożsamości, to twórcy kultury mogą być traktowani jako „wychowawcy”. W moim przekonaniu jednak, **dla pedagoga wydaje się być bardziej interesująca nie tyle intencja twórców, co korzyści odbiorców gier wideo**. Badając edukacyjny potencjał gier ważniejsze jest to, „co robią” z

<sup>1</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, „Impuls”, Kraków 1998, s. 114.



nimi gracze, co uzyskują „przy okazji”, jaką jest „wartość dodana” gier. I tu pojawia się pytanie o powody pominięcia (rezygnacji) Autora z badania użytkowników gier. Pewnym wytłumaczeniem może być widoczna jego fascynacja samymi grami, ich istotą, jednak dla rozważań pedagogicznych to spojrzenie nie jest tak ważne.

Część drugą *Transformacje w pojmowaniu gier wideo*, tworzą cztery rozdziały. Pierwszy z nich *Gry wideo oraz ich deweloperzy potocznie i codziennie* podejmuje zagadnienie funkcjonowania tematu gier w debacie publicznej. Ciekawe są tu wnioski Autora dysertacji dotyczące „wpływu” gier na medialne dyskursy, jak zauważa on *kultura współczesna nie wykształciła jednolitego wizerunku gier, a ich postrzeganie obejmuje całe spektrum: od idealnej formy kultury, do wizerunku tanatycznego, zagrażającego całej ludzkości i wszystkim wartościom* (s. 68). Ten pesymistyczny obraz gier, o którym wspomina Autor, szczególnie często obecny jest w pedagogicznych opracowaniach.

Kolejny rozdział zatytułowany jest *Obecność gier w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej*, w którym Autor omawia możliwości wykorzystania gier w tych trzech obszarach. Ten fragment wymaga kolejnego komentarza krytycznego. Otóż zwraca w nim uwagę skrótowość w charakteryzowaniu ich specyfiki. Słownikowe definicje nie są wystarczającą podstawą do przyjrzenia się tym ważnym przestrzeniom edukacyjnym, zważywszy na to, że mamy do czynienia z rozprawą doktorską. Wspomniana pobieżność skutkuje niestety pewnym uproszczeniem w dalszej części pracy.

Gry wszelakie (w tym gry wideo) mogą być wykorzystywane w edukacji formalnej i pozaformalnej jako „chwyt dydaktyczny”, który ma ułatwić przekazanie wiedzy, jednak mogą również stanowić same w sobie przestrzeń edukacji nieformalnej i szczerze mówiąc przyjrzenie się temu właśnie wymiarowi gier wideo byłoby znacznie ciekawsze. Zdaniem P. Coombsa edukacja nieformalna jest całościowym procesem, podczas którego zdobywamy wiedzę, umiejętności, codzienne doświadczenie. Ów proces trwa nieustannie: w domu, w pracy, w zabawie. Tak więc zarówno podczas wakacyjnych podróży, jak i czytania prasy oraz książek (niekoniecznie „pomników literatury”) czy oglądania telewizji oraz filmów (niekoniecznie „problemowych”) uczymy się. Uczymy się także podczas grania w gry wideo. Zasadniczo nieformalna (*informal*) edukacja jest niezorganizowana, niesystematyczna i nieintencjonalna.<sup>2</sup> Relacjonując koncepcję uczenia się transformatywnego amerykańskiego andragoga Jacka Mezirowa, Mieczysław Malewski podkreśla, że uczenia się dorosłych nie można zamknąć w wymiarze klasy szkolnej i ograniczyć do kontaktu z nauczycielem, jest ono bowiem integralnym składnikiem życia ludzi i rozgrywa się w naturalnym układzie „człowiek – świat”. „Informacje uzyskiwane z bycia w świecie są nieustannie konfrontowane z informacjami budującymi struktury życiowego doświadczenia, kreując dialektyczny proces interpretacji generującej nowe znaczenia i nowe sensory. W ten sposób rodzi się wiedza. Nie jest ona kanonem prawd ustanowionych przez autorytety, które to prawdy trzeba pamięciowo opanować, a następnie bezbłędnie i bezkrytycznie reprodukować”<sup>3</sup>.

To właśnie w przestrzeni kultury popularnej (a w niej mieszczą się gry wideo) mamy do czynienia z nieformalną edukacją. Innymi słowy uczymy się grając w gry wideo nie tylko wtedy, gdy są to gry „edukacyjne” wykorzystywane w edukacji formalnej i pozaformalnej. Ten edukacyjny aspekt w wymiarze uczenia się nieformalnego doskonale ilustruje wypowiedź jednego z twórców: *Gry logiczne pomogły w ogólnym procesie rozwiązywania problemów, strategiczne w planowaniu długoterminowym a multiplayerowe działania w drużynie* (s. 130). Wypada jednak podkreślić, że wypowiada się on tu **jako gracz**, nie jako twórca. Ciekawa jest też inna wypowiedź, która znakomicie ilustruje istotę edukacji nieformalnej: (...) *nauczanie zakłada pedagogiczną intencję – ja powiedziałbym, że to, co*

<sup>2</sup> M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, „Routledge”, London and New York 1996, ss. 68-70.

<sup>3</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 113-113.



robimy jest edukacyjne, ale nie pedagogiczne. Nie mamy zwykle zamiaru nauczyć kogoś formalnej „lekcji”, co raczej delikatnie edukować przez doświadczenie (s. 140). Z wypowiedzi tej wyłania się także intuicyjne kojarzenie wychowania z zabiegami zaplanowanymi, gdy tymczasem termin „edukacja” jest bardziej „pojemny” i wydaje się być pozbawiony tego intencjonalnego zabarwienia. Dlaczego zwracam na to uwagę? Otóż w moim przekonaniu - biorąc pod uwagę deklarowany w pracy obszar badań - tytuł *Deweloperzy gier wideo jako edukatorzy* chyba lepiej oddałby intencje jej Autora. Wracając do poprzedniej uwagi krytycznej, uważam jednak, że znacznie ciekawszym byłoby szersze ujęcie tematu, który ukazywałby funkcjonowanie gier wideo w przestrzeni społecznej, jako obszar edukacji nieformalnej, mógłby on np. brzmieć: *Gry wideo jako medium edukujące w świetle ich analizy oraz wypowiedzi twórców i użytkowników*, ale tu o edukacyjny wymiar gier wideo wypadałoby spytać również odbiorców.

Szkoda, że charakteryzując te trzy obszary edukacji mgr Piotr Prósiniowski nie sięgnął do innego ważnego opracowania Mieczysława Malewskiego. Wspomniany autor wskazuje na trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi *technologiczny*, *humanistyczny* i *krytyczny*. W modelu pierwszym uczenie się polega na opanowaniu określonego materiału, to autorytety (władza) decydują o tym co należy opanować, by móc pełnić określone funkcje społeczne. Wiedza ma charakter obiektywny i przekazywana jest w instytucjach, które poświadczają zdobyte kompetencje odpowiednimi certyfikatami. W modelu *humanistycznym* ważniejszy staje się uczeń dorosły, to on i jego potrzeby stanowią punkt odniesienia do określenia treści kształcenia. O ile w modelu *technologicznym* „dodawano wiedzę do człowieka”, by ten lepiej radził sobie ze światem, to w modelu *humanistycznym* ważniejsze staje się indywidualne doświadczenie dorosłego ucznia, jego rozwój a rolę nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego. W modelu *krytycznym* natomiast chodzi o ukazanie społecznych kontekstów konstruowania ludzkich tożsamości, uwikłania w przekazy socjalizacyjne i wpływy kulturowe, które to powodują, że „stajemy się tymi, kim się stajemy”. Metodą edukacji krytycznej jest dialog a nauczyciel dorosłych staje się krytycznym analitykiem sposobów życia, intelektualnym prowokatorem. Tym trzem modelom odpowiadają trzy obszary edukacji dorosłych, edukacja formalna (szkolna), pozaformalna (pozaszkolna) i nieformalna (codziennosc).<sup>4</sup> Myślę, że deweloperzy gier wideo wpisyaliby się w trzeci model, ale to już zupełnie inna historia...

Część drugą zamyka rozdział *Wychowujące gry wideo? Wychowywani gracze?* i stanowi on pewne podsumowanie teoretycznych podstaw podjętych w pracy badań.

W części trzeciej *Założenia metodologiczne badań własnych* zostało syntetycznie omówione metodologiczne tło badań (paradygmat, problemy badawcze oraz metody). Zauważalne jest to, że zarówno w sformułowaniu problemu głównego pracy, problemów szczegółowych jak i w pytaniach do wywiadu często pojawiają się pytania rozstrzygnięcia. Może kryć się tu pewne niebezpieczeństwo, gdyż pytania z partykułą „czy” lepiej „sprawdzają się” w badaniach ilościowych (paradygmat pozytywistyczny), w których badani odpowiedzą „tak” lub „nie” (co łatwo zaznaczyć np. w ankiecie). Uwaga ta nie podważa w żadnym stopniu przyjętej przez doktoranta strategii, zaakceptowanej przez promotora.

Część czwarta *Deweloperzy – gry wideo – potencjał komunikatów. Analiza danych* przedstawia wyniki badań – analizę wywiadów z deweloperami gier wideo, analizę treści medialnych wypowiedzi deweloperów gier wideo i analizę gier wideo jako tekstów kultury. Należy podkreślić bardzo interesujący dobór osób stanowiących grupę badaną. Autorowi rozprawy udało się dotrzeć do twórców z różnych krajów (m. in. Polski, Kanady Hiszpanii, Australii, Francji, Holandii), co umożliwiło szeroki ogląd analizowanego zagadnienia. Docenić należy pracowitość doktoranta, który przeprowadził 25 wywiadów z ważnymi

<sup>4</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.



osobami, rozpoznawalnymi w branży gier wideo. Analiza wypowiedzi osób badanych jest interesująca, choć trudno mówić tu o zaskoczeniu. Rzeczywiście, analogia do działań artystów jest tu na miejscu. Komentując funkcjonujące w rzeczywistości społecznej narracje „chcąc, nie chcąc” przejmują zadania edukatorów/wychowawców prowokując do krytycznej refleksji nad nią. Ilustruje to konkluzja Autora dysertacji: *Chociaż niekoniecznie wszyscy deweloperzy nazwaliby się wychowawcami, to biorąc pod uwagę ich wypowiedzi, dostrzec można pewne wychowawcze aspiracje i przy niekiedy braku chęci wchodzenia w te role, pojawia się możliwość pełnienia funkcji edukatora* (s. 205).

W moim przekonaniu kolejny podrozdział, poświęcony analizie treści medialnych wypowiedzi deweloperów gier wideo jest zbędny. Fragmenty *Wizerunek deweloperów gier wideo w kontekście ich związku z zabawą i przyjemnością, Idee studiów deweloperskich, Studia deweloperskie i ich reakcje na sytuacje kryzysowe, Przechodząc między formami – inna twórczość deweloperów, Deweloperzy w dyskursie publicznym* ilustrują wprawdzie obszar zainteresowań Autora dysertacji, jednak niewiele wnoszą do wyjaśnienia postawionego w rozdziale metodologicznym głównego problemu pracy (*Czy praca dewelopera gier wideo posiada – w opinii uczestników badań – aspekty wychowawcze?*). To raczej autorskie spojrzenie fana gier na specyfikę pracy ich twórców, niż pedagogiczna analiza zjawiska. Zwraca uwagę w tym podrozdziale pracy np. to, że tylko jeden przypis (319) odwołuje się do tekstu pedagogicznego.

W ostatnim fragmencie rozdziału badawczego *Gry wideo – analiza tekstów kultury* Autor stara się odpowiedzieć na cztery ostatnie problemy szczegółowe wymienione w części metodologicznej (s. 104) *Jakie treści wychowawcze można dostrzec w grach wideo?, Czy gry wideo mogą prowokować sytuacje wychowawcze? Jeśli tak, to w jaki sposób?, Czy gry wideo mogą mieć swój wymiar emancypacyjny? Jeśli tak, to w jakim zakresie?, Czy gry wideo mogą dotyczyć współcześnie ważnych i drażliwych obszarów edukacyjnych, takich jak wrażliwość społeczna, inkluzja, polityczność i wielokontekstowość życia? Jeśli tak, to których? W jakim zakresie?* Jakkolwiek podrozdział ten jest interesujący i ilustruje znakomite orientowanie się Autora w „świecie gier”, to jednak „mija się” z głównym problemem badawczym (powtórzmy: *Czy praca dewelopera gier wideo posiada – w opinii uczestników badań – aspekty wychowawcze?*). Mógłby stanowić podstawę innej pracy, zawiera on bowiem interpretację gier i przedstawionych tam światów przez Autora dysertacji, nie przez deweloperów gier (a tym bardziej graczy). W rzeczy samej – jak pisze mgr Piotr Prósiniowski – *czym innym jest bowiem przeczytać podręcznikowy opis życia w średniowiecznej wiosce czy mieście – czym innym ujrzeć je na własne „cyfrowe” oczy* (s. 245), jednak o tym „co ujrzeli”, czy inaczej, „czego się dowiedzieli”, lub dosadniej „czego się nauczyli” o życiu w średniowiecznej wiosce, powinni powiedzieć sami użytkownicy gier, a nie badacz. Trafnym komentarzem powyższych słów są spostrzeżenia Marcusa Banksa, iż spora część prac naukowych na temat filmu czy w ogóle sztuk pięknych z dużą dozą pewności przypisuje obrazom „znaczenia” oparte zwykle na ich odczytaniu przez samego badacza, bez pytania odbiorców, co obrazy te znaczą dla nich<sup>5</sup>. Powraca tu myśl dotycząca innego ujęcia tytułu pracy: *Gry wideo jako medium edukujące w świetle ich analizy oraz wypowiedzi twórców i użytkowników*. Takie jego brzmienie „usprawiedliwiłoby” także włączenie analizy gier i ukazania szerokiego aspektu funkcjonowania tego fenomenu w przestrzeni społecznej, natomiast zaproponowany tytuł sugeruje, że badaniami zostaną objęci **wyłącznie** deweloperzy gier.

Część badawczą kończy podrozdział *Rekomendacje*, w którym Autor dysertacji wskazuje na możliwe dalsze kierunki badań oraz możliwości wykorzystania gier wideo. Podzielam pogląd mgra Piotra Prósiniowskiego w poruszanych w podsumowaniu kwestiach,

<sup>5</sup> M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomaszewski, PWN, Warszawa 2009, s. 73.



dotyczących konieczności interdyscyplinarnego traktowania tego fragmentu kulturowej rzeczywistości. Gry są zbyt ważnym elementem dzisiejszego świata, by badania nad edukacją mogły je lekceważyć; a odprawianie „pedagogicznych egzorcyzmów” nie prowadzi do pogłębienia wiedzy o nim.

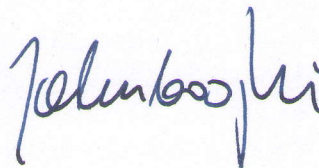
Na koniec uwaga redakcyjna. Strona edytorska pracy jest staranna, jednak w tekście zwracają uwagę powtarzające się błędy interpunkcyjne. Jeżeli Autor myśli o publikacji swojej pracy – do czego zachęcam – sugeruję kolejną staranną korektę w tym zakresie.

Chcę zaznaczyć, że sformułowane przeze mnie uwagi mają charakter polemiczny i nie kwestionują przyjętej przez Autora pracy perspektywy badań i przedstawionych w niej analiz.

### **Podsumowanie i konkluzja**

Doktorant dowiódł w pracy swego merytorycznego przygotowania do prowadzenia badań naukowych. Jego rozprawa, mimo pewnych uchybień, jest ważnym sygnałem w refleksji pedagogicznej. Napisana została z pasją i raz jeszcze chcę podkreślić erudycję Autora. Mgr Piotr Prósiniowski sformułował ciekawy temat i podbudował go wystarczającą znajomością literatury przedmiotu. Jego wywód ma określony porządek i wewnętrzną logikę. Wierzę, że wszelkie wątpliwości rozwiane zostaną podczas publicznej obrony dysertacji.

W oparciu o dokonaną ocenę przedłożonej do recenzji pracy *Deweloperzy gier wideo jako wychowawcy* stwierdzam, że spełnia ona wymagania stawiane rozprawom doktorskim, które sformułowane zostały w Ustawie z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki, wnioskuję zatem o dopuszczenie mgra Piotra Prósiniowskiego do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Wrocław, 21 kwietnia 2021 r.