

Grażyna Szyling

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.08>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

Dziennik elektroniczny we wczesnej edukacji. O pedagogicznych skutkach administracyjnej innowacji

Electronic journal in early childhood education. The pedagogical effects of an administrative innovation

The starting point for these study is the assumption that educational theory and practice form a whole, composed of also digital technology products. Through a qualitative analysis of 76 targeted interviews with early childhood teachers, answers were sought to the question of the meanings they assign to the electronic journal and the pedagogical consequences of using this technological innovation were identified. In light of the analyses conducted, the electronic journal arises the role of a guarantor of the accuracy and completeness of teachers' work, confirmed by appropriate records in school documentation. The bureaucratic nature of these activities detaches them from the realities of school life and prevents their paradigmatic classification. The high trust that teachers place in technological systems and the willingness of the respondents to use standardized materials prepared without their involvement lead to the development of teaching strategies of superficial appearances. This is combined, on the one hand, with succumbing to bureaucratic pressure, and on the other, with a lack of confidence in one's own pedagogical competence. The cult of the core curriculum, effectively reinforced by bureaucratic control of its implementation at the expense of what students actually learn, creates fertile ground for adopting such attitudes.

Key words: electronic journal, bureaucratization, limitation of teachers' independent action, strategies of didactic appearances, cult of the core curriculum

Słowa kluczowe: dziennik elektroniczny, biurokratyzacja, ograniczenie samodzielnego działania nauczycieli, strategie dydaktycznych pozorów, kult podstawy programowej

Wykorzystywanie dziennika elektronicznego w codziennej pracy szkoły nie jest obecnie rzadkością, ponieważ został on oficjalnie dopuszczony do użytku już w 2009 r. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 116, poz. 977)). Zezwalało ono na zmianę tradycyjnej wersji dokumentu na cyfrową, lecz tylko pod warunkiem uzyskania przez placówkę zgody prowadzącego ją organu. Te ograniczenia obecnie już nie obowiązują, a obie formy dziennika – „papierowa” i elektroniczna – są uznawane za równorzędne (Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r.

w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. poz. 50)). Nową funkcję e-dokumentacji sygnalizuje jedynie nałożony na placówki obowiązek „umożliwienia bezpłatnego wglądu rodzicom do dziennika elektronicznego, w zakresie dotyczącym ich dzieci” (Obwieszczenie, 2024, §21.3.5).

Cyfrowa wersja dziennika lekcyjnego nie budzi zainteresowania badawczego pedagogów, choć posługiwanie się nim odciska swoje piętno na charakterze codziennych działań nauczycieli. Pedagogiczne konsekwencje funkcjonowania tej administracyjnej innowacji przedstawię w niniejszym artykule.

E-innowacje w polskiej szkole z biurokratyzacją w tle

Dziennik elektroniczny jest w świetle polskiego prawa oświatowego kopią tradycyjnego dokumentu, dlatego można sądzić, że jego wdrożenie w praktykę zakłada zachowanie wartości przypisywanych mu dotychczas, czyli rzetelnego realizowania przez placówki edukacyjne obowiązku prowadzenia wymaganej dokumentacji. Jego nowatorski charakter ma z kolei wynikać z ułatwienia rodzicom uczniów dostępu do informacji w nim zawartych i przekazywanych za pomocą serwisu internetowego (Obwieszczenie, 2024).

Pozwala to przyjąć, że wprowadzenie e-dziennika oznacza dla ministerstwa zmianę niepedagogiczną. Ponieważ jest ona jednak wdrażana w życie szkoły decyzją administracyjną, czyli odgórnie, może być w różnej mierze zbieżna lub sprzeczna z potrzebami jednostek tworzących daną organizację (zob. Przyborowska 2016).

Do takiego ukierunkowania namysłu nad funkcjonowaniem dziennika elektronicznego w szkole zachęcają również rzadkie dane badawcze na jego temat, uzyskane niejako „przy okazji” innych eksploracji. Przywołują go na przykład nauczyciele, uczestniczący w badaniach prowadzonych przez Bartosza Atroszkę (2022). Sugerują oni w większości swoich wypowiedzi, że dziennik elektroniczny, wbrew oficjalnym zapowiedziom, nie ogranicza szkolnej biurokracji, ale ją wzmacnia (Atroszko 2022: 232).

Biurokratyzacja przejawia się nadmiernym mnożeniem reguł i norm postępowania, a także formalizacją każdego działania, które trzeba potwierdzać pisemnie w stosownej dokumentacji, dlatego jest uważana za czynnik blokujący zdolność polskiej szkoły do rzeczywistej zmiany edukacyjnej, co wielokrotnie wykazywał Bogusław Śliwerski (2013, 2024). Podkreśla on, że dążenie do urzędniczego administrowania nauczycielami, właściwe niemal każdej władzy, wyrasta z przeświadczenia, że można tej grupie zawodowej „nie tylko obiektywnie wyznaczyć przestrzeń i czas wykonywanej pracy, ale i w jednoznaczny sposób określić zakres jej czynności i spodziewane efekty działalności” (Śliwerski 2024: 26). Realizowaniu tego zamierzenia sprzyja – właściwa systemom biurokratycznym – „skłonność do mnożenia ekspertów uwiarygodnionych przez wykształcenie” (Marshall (red.) 2005: 32). Roszczą sobie oni prawo do wytwarzania wzorców, narzucających nauczycielom zarówno

ramy programowe ich pracy, jak i określoną jej koncepcję, oferując w zamian względne poczucie bezpieczeństwa w sytuacji nieuchronnej kontroli (Przyborowska 2010; Szyling 2019). Biurokratyzacja paraliżuje zatem pedagogiczny sens funkcjonowania systemu edukacji, ponieważ sprawia, że nauczyciele „muszą nieustannie czuwać nad przestrzeganiem zewnętrznie wobec nich stanowionych norm edukacyjnych” (Śliwerski 2024: 29). Ich samodzielność zostaje zawieszona, choć lepiej niż „eksperci” znają lokalne realia kształcenia i mogą sensowniej dostosować do nich swoje działania.

Badania wykazują także, że nauczyciele, którzy z jednej strony czują się ograniczeni przez system zewnętrznych i wewnętrznych regulacji, z drugiej zaś w pewnych sytuacjach doceniają ich przydatność, zwłaszcza w obszarze porządkującym kontakty z rodzicami (Stańkowski 2019). Biorąc pod uwagę takie zróżnicowania występujące w praktyce edukacyjnej, Maria Groenwald (2021) proponuje paradygmatyczne ujęcie odmian nauczycielskiego decydowania. Zgodnie z jej klasyfikacją model decydowania, który jest zakotwiczony w obowiązujących normach i uzależniony od zewnętrznych decyzji, wpisuje się w paradygmaty obiektywistyczne (zob. Klus-Stańska 2018) i staje się trzonem ograniczonego profesjonalizmu nauczycieli (Groenwald 2021: 29). Do jego utrwalania zaś walcie przyczyniają się coraz szczelniejsze biurokratyczne regulacje, które dzięki ekspertom metodycznym mogą przybierać także formę e-narzędzi, przydatnych w codziennej nauczycielskiej pracy.

W przypadku edukacji wczesnoszkolnej, którą wybrałam jako teren badań własnych, rolę taką odgrywają przede wszystkim: 1) programy komputerowe, służące do tworzenia oceny opisowej; 2) e-podręczniki i portale internetowe, funkcjonujące w ramach polskiego systemu oświaty. Ich zasoby zostały w różnym zakresie wchłonięte przez dziennik elektroniczny i zyskały status jego integralnych części. Stało się tak niejako pomimo wyników badań pedagogicznych, które wskazywały na niekorzystne dydaktyczne skutki bezkrytycznego korzystania przez nauczycieli z tych narzędzi.

W przypadku oceny opisowej podkreślano przede wszystkim jej miałość informacyjną wynikającą ze schematyczności i ujednolicenia opisów osiągnięć ucznia, różnicowanych tylko za pomocą wartościujących przysłówków. W efekcie ta forma oceniania od lat funkcjonuje w obszarze skrajnie uprządkowanym, podporządkowanym biurokratycznym wymaganiom, odrywając się od teoretycznych założeń, które towarzyszyły jej wdrażaniu (Nowicka 2009; Szyling 2013). Z kolei e-podręczniki okazały się jedynie kopią swoich tradycyjnych wersji (Bielinis 2024: 336), a zasoby portali internetowych, choć mogą sprzyjać posługiwaniu się w codziennej praktyce szkolnej nowymi technologiami, w gruncie rzeczy „cementują utarte ścieżki dydaktyczne” (Nowicka 2018).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że sam e-podręcznik lub inne elektroniczne materiały dydaktyczne nie są w stanie uwolnić nauczyciela od pracy w schemacie nauczania klasowo-lekcyjnego ani też otworzyć przestrzeni szkolnej zamkniętej w wąskich ramach paradygmatów obiektywistycznych (Gołębiak 2024: 70–71). Ranga tych ostatnich jest wzmocniana bowiem znaczeniem nadanym w polskiej edukacji podstawie programowej dla wczesnej edukacji, napisanej językiem celów operacyjnych (Klus-Stańska 2016; Szyling 2020; Nowicka 2023).

Założenia metodologiczne

Przedmiotem badań własnych czynię znaczenia wiązane przez nauczycieli wczesnej edukacji z dziennikiem elektronicznym, uznawanym za trzon obowiązkowej szkolnej dokumentacji. Skupię się zatem tylko na tych jego aspektach, które odpowiadają jego tradycyjnym zadaniom, czyli pominię kwestie zdalnego komunikowania się nauczyciela z rodzicami i *vice versa*.

Rozpoznanie zagadnienia podporządkowuję dwóm problemom badawczym:

1. Jakie sensy nadają dziennikowi elektronicznemu nauczyciele wczesnej edukacji posługujący się nim w swojej praktyce szkolnej?
2. Jakie pedagogiczne konsekwencje urzędowego wdrożenia technologicznej innowacji są ujawniane dzięki sensom wiązanim przez nauczycieli z dziennikiem elektronicznym?

Zawarte w powyższych pytaniach dążenie do odkrycia znaczeń, jakie ludzie nadają otaczającej ich rzeczywistości, uzasadnia osadzenie analiz w paradygmacie intepretatywnym (Denzin, Lincoln 2009: 23). Zgodnie z nim przyjmuję, że wiedzę na temat świata edukacji można zrekonstruować nie tylko dzięki analizie znaczeń przypisywanych wprost określonym zjawiskom lub przedmiotom, takim jak dziennik elektroniczny, ale też dzięki odkrywaniu związanych z nim obszarów, które zostają pominięte w wypowiedziach badanych (Rapley 2010: 26–27).

Na celowo dobraną próbę badawczą składa się 76 ukierunkowanych rozmów z nauczycielami wczesnej edukacji, którzy byli pytani o opinie na temat dziennika elektronicznego, zwłaszcza o jego zalety i ograniczenia. Dane były pozyskiwane w latach 2024–2025 przez studentów IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Gdańskiego, którzy obserwowali lekcje w klasach I–III, gromadząc materiały do analizy nauczycielskich praktyk oceniania.

Do analizy zgromadzonych wypowiedzi wykorzystuję metodę jakościowej analizy tekstu, prowadzącą do wyłonienia kategorii analitycznych (Rapley 2010: 180–192).

Analiza wyników

Analiza danych umożliwiła wyłonienie kilku (pod)kategorii, ilustrujących znaczenia przypisywane przez nauczycieli wczesnej edukacji tym funkcjonalnościom dziennika elektronicznego, które odpowiadają utrwalonemu tradycją zakresowi szkolnej dokumentacji. Ich charakteryzowanie zaczynam od sensów, które wykazują największą zbieżność z omówionymi powyżej ministerialnymi założeniami, a potem stopniowo poszerzam pola znaczeniowe, prezentując kategorie obejmujące pedagogiczne aspekty funkcjonowania elektronicznej dokumentacji. Tam, gdzie będzie to możliwe, uwzględnię zarówno wypowiedzi akceptujące określoną rolę dziennika elektronicznego, jak i krytyczne wobec niej, co pozwoli eksplorować pola napięć między nimi (zob. Witkowski 2013).

„Po prostu dziennik”, ale „czasem się zawiesza”

Na tę kategorię składają się wypowiedzi wskazujące, że dziennik elektroniczny przejął w sposób oczywisty dla nauczycieli tradycyjne funkcje swojego papierowego poprzednika, powszechnie uznawanego za obowiązkową dokumentację procesu edukacyjnego. Wielu badanych traktuje go jako zwykłe, choć zautomatyzowane w wielu zakresach narzędzie ich codziennej pracy na lekcji, które trudno byłoby zastąpić jakimś innym rozwiązaniem:

Każdy dzień zaczynam od sprawdzenia poczty elektronicznej i uzupełnienia dziennika – wpisuję frekwencję, temat lekcji, a także oceny zdobyte przez uczniów w ciągu dnia (...). [31]

Od początku mojej pracy zawodowej prowadzę dokumentację w dzienniku – najpierw papierowym, obecnie elektronicznym. Ciężko jest sobie wyobrazić, co mogłoby go zastąpić. [8]

Ta utrwalona tradycja, czasami nawet rytualna rola dziennika szkolnego jest dla nauczycieli bezdyskusyjna. Podobną zgodność można dostrzec w wyrażanym przez nich zadowoleniu, że dzięki e-dokumentacji „jest szybciej, bo nie trzeba wszystkiego przepisywać i wypełniać ręcznie” [15], a ponadto w dokumentach panuje duży porządek, więc „łatwiej wszystko znaleźć, bo nie trzeba wertować kartek” [26].

O specyfice zaliczonych do tej kategorii funkcjonalności dziennika elektronicznego decydują zatem te jego działania, które niegdyś zajmowały nauczycielom wiele czasu, takie jak ręczne wpisywanie listy uczniów i ich danych personalnych, obecnie w wielu przypadkach zautomatyzowane i realizowane zdalnie przez sekretariat. Równie oczywisty zdaje się też charakter ułatwień związanych z odnotowywaniem obecności ucznia na zajęciach. Choć niektóre nauczycielki celebrują to działanie, wyświetlając wypełnianą przez siebie listę obecności na tablicy multimedialnej, by „uczniowie widzieli, czy Pani poprawnie zaznaczyła obecności” [64], dla większości badanych najważniejsze jest to, że mogą szybko „odklikać” tylko nieobecności, a „system sam wszystko podlicza” [21]. Takie zestawienia, generowane przez program, są uważane za niezwykle przydatne, bo nie wymagają żadnego nakładu pracy, a przy tym pozwalają „na bieżąco monitorować frekwencję” [31].

Wśród mankamentów technologicznych udogodnień związanych z e-dziennikiem, na które wskazują nauczyciele, dominuje „zawieszanie się systemu” [33]. Badani rozumieją pod tym pojęciem przede wszystkim problemy ze sprzętem i dostępem do Internetu, ale także – choć znacznie rzadziej – własne błędy lub niedopatrzienia, których źródła upatrują w kolejnych, niekoniecznie pożądanых aktualizacjach programu, wytrącających ich z przyzwyczajień.

Najważniejszą konsekwencją tych kłopotów technicznych, niezależnie od ich źródła, są odczuwalne „utrudnienia w codziennej pracy” [53], przypominające nieco znane z tradycyjnej szkoły skutki chwilowego zagubienia dziennika. O specyfice tych problemów decyduje jednak ich „sprzętowy” wymiar, lokowany przez badanych poza nauczycielem i jego działaniami.

Tylko w nielicznych wypowiedziach pojawia się spostrzeżenie, że dziennik elektroniczny nie działa sam, a od osób korzystających z niego „wymaga się systematyczności i rzetelności” [8] lub po prostu „dużej uwagi, żeby wszystko było wprowadzone we właściwym miejscu” [72]. Sygnalizuje to, że e-dziennik bywa przez niektórych nauczycieli wiązany z określonym sposobem pracy, a tym samym nabiera cech konstruktu społeczno-kulturowego.

Lepszy niż papierowy dziennik: „po prostu super narzędzie”

Ta kategoria ma bardziej złożony charakter niż poprzednia, ponieważ obejmuje liczne wypowiedzi dotyczące tych usprawnień, oferowanych przez dziennik elektroniczny i cenionych przez badanych, które dotyczą bezpośrednio przebiegu procesu kształcenia, czyli wiążą się decyzjami leżącymi w gestii nauczyciela pracującego z daną klasą w określonym kontekście (zob. Gołębiak 2024). Są to kwestie ważne zarówno dla przedstawicieli dydaktycznych paradygmatów konstruktywistycznych, jak i obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018), choć w każdym z nich inaczej rozumiane są cele kształcenia i jego kontekst oraz odmiennie wykorzystuje się aktualne uwarunkowania uczenia się.

Na tę kategorię składają się trzy mniejsze: pierwsza z nich jest zogniskowana wokół wpisywania do dziennika tematów lekcji, a dwie kolejne dotyczą oceniania. Uporządkowanie to wynika z odmienności znaczeń, jakie badani przypisują dokumentacji szkolnej w procesie codziennego oceniania oraz podczas wystawiania sumującej oceny opisowej.

„Temat lekcji załącza się automatycznie”, choć „czasami się nie pokrywa”

Wysokie miejsce na liście technologicznych ułatwień, docenianych przez nauczycieli posługujących się e-dziennikiem, zajmuje zautomatyzowane wpisywanie tematów lekcji, czasami nazywane też „wypełnianiem pola z tematem zajęć” [53]. Jest ono postrzegane przez zdecydowaną większość badanych jako szczególne dobrodziejstwo, dzięki któremu „nie trzeba ślęczeć nad tym dziennikiem” [25]. Przyczyny tego zadowolenia przybliżają poniższe wypowiedzi:

To naprawdę wygodne – nie trzeba niczego wpisywać, tylko samo się wpisuje, nie tak, jak kiedyś, z tymi starymi dziennikami. [14]

To zaledwie parę kliknięć. [70]

Jest to świetne narzędzie, intuicyjne. Wpisujesz tam tematy, a to ci automatycznie zapisuje strony, co macie zrealizować dziś, a co jutro. [1]

Z przytoczonych opinii wynika, że wiele nauczycielek wczesnej edukacji w pełni akceptuje technologiczne ułatwienie samej czynności wpisywania danych do e-dziennika, co można uznać za zbieżne z regulacjami zawartymi w Obwieszczeniu MEN (Obwieszczenie, 2024). Badane pozytywnie wartościują przede wszystkim możliwość posługiwania się przygotowanymi zewnętrznymi, gotowymi tematami lekcji oraz instrukcjami ich realizowania.

Co więcej, w analizowanych wypowiedziach tylko sporadycznie pojawia się wyjaśnienie, że źródłem tak chętnie wykorzystywanego wsparcia nie jest e-dziennik rozumiany jako dokument szkolny, ale cyfrowe wersje powiązanych z nim przewodników metodycznych:

Istnieje możliwość podpięcia przewodnika metodycznego. Dzięki temu tematy załączają się automatycznie. Niestety, w klasach, które korzystają z pakietów edukacyjnych wydawnictwa „Didasko” automatyzacja ta nie jest możliwa, więc tematy trzeba wpisywać ręcznie, co stanowi pewne utrudnienie. [27]

Powyższa informacja zdaje się też sugerować, że niektóre nauczycielki wczesnej edukacji są bardziej skłonne poświęcić czas na przepisywanie do e-dziennika opracowanych przez kogoś tematów zajęć niż na ich samodzielne tworzenie. Tylko nieliczne oświadczają, że czasami dodają coś od siebie do już gotowych koncepcji, choć w gruncie rzeczy niewiele zmieniają, bo dzięki temu zachowują porządek i czytelność dokumentacji:

Przy wprowadzonym w system podręczniku tylko wybieram tematy i czasami dopisuję coś od siebie. Dziennik zawiera dużo odpowiedzi, więc jest łatwiej, a ponadto wszystko jest uporządkowane i czytelne. [61]

Równie rzadko, jak przytoczona powyżej deklaracja, pojawia się w analizowanych wypowiedziach wyraz pewnego niezadowolenia związanego z koniecznością wybierania tematu zajęć z gotowej ich puli:

Jednak czasami tematy wpisane w dzienniku nie pokrywają się z tematami poruszonymi na lekcji danego dnia. [6]

Męczące jest to, że nie mogę sama regulować i dopasowywać czasu potrzebnego do zajęć, a w dzienniku jednostka jest 45-minutowa, więc czasem muszę kilkakrotnie wpisywać ten sam temat lub sztucznie dzielić tematy, które w rzeczywistości robię w innym czasie, niż jest to zapisane w dzienniku. [55]

Brak zbieżności zapisów w e-dzienniku z rzeczywistym przebiegiem lekcji jest przedstawiany przez badane jako pewne utrudnienie formalne, co pozwala wnioskować, że przywołana przez nie sytuacja doskwiera im głównie z powodów organizacyjno-urzędniczych. Odczuwany przez nauczycielki dyskomfort tylko sporadycznie ma źródło w niezadowoleniu z jakości gotowych materiałów dydaktycznych:

Czasami trzeba ominąć system: umieszczam w dzienniku tematy z gotowych scenariuszy, ale w rzeczywistości wychodzę poza nie i realizuję treści, które bardziej angażują uczniów i są dla nich wartościowe. [5]

Zasygnalizowana w powyższej wypowiedzi potrzeba wykroczenia poza ramy zamieszczonych w dzienniku scenariuszy lekcji i dostosowania ich do aktualnych okoliczności

edukacyjnych inspirowuje jednak do przyjęcia postawy konformistycznej, która skutkuje zakłamywaniem dokumentacji.

Pewne światło na tę sytuację rzuca kontekst ujawniony w nielicznych z analizowanych wypowiedzi. Badane odczytują bowiem zachowanie narzuconej przez e-dziennik struktury tematów zajęć jako rodzaj obowiązku, uzasadnianego nadrzędnym celem, jakim jest „monitorowanie realizacji podstawy programowej” [31]:

(...) no bo tak naprawdę jesteśmy z tego rozliczani. Jesteśmy kontrolowani ze wszystkich wpisów, czy dzieją się na bieżąco, czy nie ma żadnych tam zaniedbań z naszej strony. [66]

(...) ja muszę robić to, co jest w książce, bo jeśli ja będę robiła to, co chciała, coś dodatkowego, to wtedy nie wyrabiam się z czasem, z podstawą. (...) Musisz wszystko nadrobić, to wszystko musi być wpisane w dziennik. [47]

Dyrektor ma we wszystko bieżący wgląd. [11]

Temu niewolniczemu wręcz realizowaniu przez nauczycielki wczesnej edukacji zawartości metodycznego złącznika do dziennika elektronicznego towarzyszy przekonanie, że przyjęta strategia zagwarantuje pełne zrealizowanie podstawy programowej i zaowocuje poczuciem bezpieczeństwa w przypadku kontroli (zob. Groenwald 2021: 21–23). Wniosek ten w pewnym zakresie koresponduje także z kolejnymi podkategoriami.

„Wybieram ocenę np. 4 i otrzymuję kilka opcji zdań do wyboru”, a na koniec roku „system wylicza średnią”

Mówiąc o roli e-dziennika w sytuacjach codziennego oceniania, badani podają przykłady różnych rozwiązań stosowanych w ich szkole, co sprawia wrażenie, że obszar ten po części umyka takiemu zewnętrznemu ujednoliceniu, które ujawniła poprzednia podkategoria:

Oceny są wpisywane do dziennika w skalach 1–6, na sprawdzianach wpisywany jest wynik w postaci literki, np. W – wspianie. [36]

Uczniowie otrzymują trzy rodzaje informacji zwrotnej w postaci kolorowych kropek (na sprawdzianach, w ćwiczeniach itp.). Zielony oznacza, że uczeń opanował materiał, pomarańczowy – że opanował go średnio, czerwony – że nie opanował. Rodzice otrzymują taką samą informację kolorystyczną w dzienniku elektronicznym. Na przykład, wpisuję informację: „Czytanie tekstu ze zrozumieniem” i oznaczam ją kolorem odpowiadającym poziomowi opanowania materiału przez ucznia. [45]

Ja wpisuję cyferki, a rodzic widzi trzy kółeczka. Czyli powyżej przeciętnej, zgodnie z oczekiwaniami i poniżej oczekiwań. Powyżej jest sześć, pięć. Jak ja wpiszę piątkę, to rodzicowi się wyświetla kółeczko koloru, tam, nie wiem, czerwonego na przykład. I to jest powyżej. Zgodnie z oczekiwaniami trzy, cztery, a poniżej dwa, jeden. [17]

Uważne przeczytanie powyższych wypowiedzi nie pozostawia wątpliwości, że korzystanie z e-dziennika jest dla nauczycieli tożsame z posługiwaniem się stopniem szkolnym, zamaskowanym za pomocą mniej lub bardziej uduchowionych znaków graficznych, co nie jest nowością we wczesnej edukacji (zob. Szyling 2013), ale co technologia cyfrowa na pewno może ułatwić lub uatrakcyjnić. Pozwala ona także na generowanie automatycznego komentarza do oceny lub nawet zastępującego stopień wystawiony podczas zajęć:

Na przykład z dziennika w kategorii „Rozwój fizyczny” wybieram ocenę 4+ i otrzymuję kilka opcji zdań do wyboru, w tym na przykład zdanie: „Potrafi skutecznie działać i komunikować się między innymi dlatego, że osiąga wysoką sprawność w zakresie motoryki”. Niezbyt odpowiada ono temu, co było sprawdzane, ale muszę coś zaznaczyć. [73]

Przytoczona wypowiedź świetnie ilustruje strategię zautomatyzowanego tworzenia pozorów posługiwania się w ocenianiu informacją zwrotną, która nie tylko zostaje wyrwana z jednostkowego kontekstu uczenia się, ale też jest zwyczajnie niejasna. Bezpośrednio zagraża to jakości porozumiewania się nauczyciela z rodzicami uczniów, ponieważ taki komunikat jest kierowany do nich na bieżąco i najczęściej poza uczniem.

W analizowanej wypowiedzi można dostrzec nie tylko mieszaninę wątpliwych pedagogicznie ułatwień i nauczycielskiego działania podejmowanego pod przymusem, co jest właściwe zbiurokratyzowanym instytucjom (zob. Śliwerski 2024: 23–38), ale także ogromne możliwości manipulowania danymi, jakie stwarza dziennik elektroniczny. Wykraczają one znacznie poza znane z praktyki edukacyjnej formalne posługiwanie się ujednoliconymi zwrotami, uznawanymi za informację zwrotną kierowaną do ucznia, a spopularyzowaną dzięki ocenianiu kształtującemu (zob. Szyling 2020). Programy, w jakie wyposażony jest e-dziennik, rozpoznają bowiem określone stopnie lub symbole, które są wpisywane przez nauczycieli w wydzielone i jasno nazwane kolumny, a następnie łączą je z wybranymi zapisami podstawy programowej i zastępują zautomatyzowanym komentarzem, który zostaje przekazany na konta internetowe rodziców. Natomiast ustalenie tego, czego od nauczyciela dowiaduje się uczeń na temat swojego uczenia się, wymagałoby odrębnych badań.

Co znamienne – tylko niewielka grupa badanych zwraca uwagę na wspomniany zewnętrzny przymus dotyczący stosowania określonych zasad oceniania bieżącego. Jest on wytwarzany przez wewnętrzne szkolne regulacje, często dopasowane do określonego systemu przyjętego w e-dzienniku, których wykorzystywanie jest kontrolowane przez zwierzchników:

Nie odpowiada mi proponowany przez e-dziennik system oceniania, jednak jest on narzucony przez wewnątrzszkolny system oceniania, więc go stosuję. Ale staram się dodawać do wystawianych punktów adnotacje mówiące o tym, czego dana ocena dotyczyła. [13]

W ciągu semestru musimy rzeczywiście wystawiać dużo ocen, nawet chyba za dużo, ale to działanie jest ściśle kontrolowane przez władze szkoły, więc muszę to robić. [9]

Sporadycznie tylko badane deklarują, że w klasie oceniają „po swojemu”, a do dziennika wpisują dane w wymaganej formie, bardziej przy tym ufając swoim notatkom i temu, co wiedzą o umiejętnościach uczniów. Większość z wypowiedzi, składających się na omawianą kategorię, wskazuje jednak, że nauczycielki doceniają prostotę rozwiązań stosowanych w dzienniku elektronicznym i bez większych oporów korzystają ze stworzonych przez program schematów, zwłaszcza że te odnoszą się wprost do wymagań zawartych w podstawie programowej:

Tak, mamy system do tego, musimy wszystkie z niego korzystać, nie ma innej opcji (...), ułatwia to zadanie. Są już wypisane wszystkie umiejętności, jakie uczniowie mogą zdobyć, one się od razu do podstawy odwołują. [7]

Dziennik zawiera bardzo szczegółowe opisy każdej umiejętności (np. dodawanie w zakresie 100, czytanie ze zrozumieniem, formułowanie wypowiedzi). Do każdej z nich jest przypisany poziom według czterostopniowej skali oceniania postępów ucznia: niewystarczający, minimalny, podstawowy oraz poziom pełny. [15]

Niektóre z badanych deklarują nawet, że planują zajęcia w taki sposób, by „mieć z każdego przedmiotu określoną liczbę ocen” [58], ponieważ dzięki temu mogą „na bieżąco monitorować postępy, ale i też od razu zobaczyć, kto z czym ma problemy, albo kiedy opuścił się w nauce” [65].

Owo „monitorowanie postępów” nabiera w wypowiedziach nauczycielek nieco szerszego znaczenia niż tradycyjne, co jest związane z automatycznym powiadamianiem przez e-dziennik rodziców o ocenach i uwagach, które ich dzieci otrzymują nad wyraz często:

Rodzice też mają cały czas podgląd na to, co się dzieje z dzieckiem – widzą oceny, uwagi, nie muszą czekać do zebrania czy końca semestru. [21]

Ta kwestia jest silnie powiązana ze specyfiką zdalnej komunikacji między szkołą i domem, więc wykracza poza ramy analiz podjętych w niniejszym artykule. Sygnalizuję ją jednak w podsumowaniu niniejszej kategorii, ponieważ zróżnicowanie opinii na temat bieżącego kontaktu elektronicznego nauczycieli i rodziców uczniów wskazuje, że jest to dla badanych jedna z bardziej niejednoznacznych konsekwencji wdrożenia e-dziennika.

W pewnym zakresie obejmuje ona także niekorzystne zmiany w ocenianiu bieżącym, które czasami jest w wypowiedziach nauczycielek nazywane kształtującym. Badane zdają się nie dostrzegać, że dobrowolnie lub pod naciskiem służbowym rezygnują z tej koncepcji niesformalizowanego oceniania, które dzięki powiązaniu ze zindywidualizowanym kontekstem kształcenia pozwala na towarzyszenie dzieciom w sytuacji zadaniowej, uznawanej za sensowną przez obie strony poznawczej interakcji. Generalnie bowiem doceniają fakt, że system codziennego oceniania jest uporządkowany i przejrzysty, a ponadto „wylicza średnią z ocen uczniom i wtedy na podstawie tego robi się ocenę opisową” [1].

„Wrzucasz tu, zmieniasz imię i jest gotowe”, czyli wydeptane ścieżki oceny opisowej

Cytat, który kończy analizę poprzedniej podkategorii, zarazem trafnie oddaje sedno niniejszej. Dzięki swej lakoniczności jasno przedstawia, jak nauczyciele rozumieją relacje między codziennym ocenianiem a sumującą oceną opisową. Tę ostatnią traktują często jako rozbudowany narracyjnie odpowiednik średniej obliczonej ze stopni uzyskiwanych przez uczniów w trakcie semestru. Takie podejście zdają się skutecznie utrwalać schematy podsuwane im przez e-dziennik, który „dzięki funkcji eksportu danych ułatwia przygotowanie końcowych zestawień” [27].

Owe ułatwienia, postrzegane przez badanych jako niewątpliwy atut dziennika elektronicznego, sprowadzają się najczęściej do korzystania z gotowych wzorów oceny opisowej:

Przy ocenie śródrocznej posługuję się schematem oceny opisowej, który sugeruje mi dziennik elektroniczny i wprowadzony tam program nauczania. Czasami dopisuję dwa zdania na koniec. Sygnalizuję jakieś dwie mocne strony lub nakreślam, z czym jest główny problem. [33]

W dzienniku wystarczy kliknąć imię i nazwisko ucznia i zaznaczyć z każdej kategorii, na jakim jest poziomie. [53]

Z różnych kategorii np. zachowania, czytania wybieram krótkie opisy, które pasują do danego ucznia. Potem poprawiam ocenę pod względem językowym i na początku jeszcze zastępuję słowo uczeń imieniem dziecka. [58]

Przytoczone wypowiedzi unaoczniają, jak bardzo ocena opisowa, której „i tak nikt nie czyta” [28], została w mniemaniu nauczycieli pozbawiona jakiegokolwiek innego sensu poza zaspokojeniem biurokratycznych wymagań, co potwierdzają wnioski z innych badań (np. Nowicka 2009; Szyling 2013, 2020).

Biorąc pod uwagę, że przedstawione w niniejszym tekście analizy ujawniły znaczącą rolę, jaką nauczycielki wczesnej edukacji przypisują różnym formalnym wymaganiom systemowym, warto rozważyć, dlaczego w ich wypowiedziach nie pojawia się namysł nad tym, na ile rozwiązania i schematy, które proponuje dziennik elektroniczny, są zbieżne z treścią Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 2572). Zgodnie z tym dokumentem ocena opisowa powinna uwzględniać „poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań i efektów kształcenia” oraz wskazywać „potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przezwyciężaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień” (Obwieszczenie, 2023, §8).

Treść tego zapisu wskazuje, że do napisania rzetelnej oceny opisowej raczej nie wystarczy gotowy schemat, modyfikowany za pomocą umownej skali, która różnicuje poziom osiągnięć ucznia szacowany na podstawie średniej wielu ocen cząstkowych (zob. Szyling 2013). Z kolei nikt rozsądny nie może wymagać od nauczycieli, by spełnili urzędowe oczekiwania, skoro, jak twierdzi jedna z badanych:

Ocena opisowa zamieszczona w dzienniku elektronicznym jest tożsama z oceną opisową na świadectwie. Na druku zmieści się tylko 8 linijek tekstu, w których muszą zawrzeć umiejętności z każdego obszaru. [53]

A dziennik elektroniczny umożliwia wykonanie tego zadania, równocześnie nie wymagając nakładu czasu i osobistego zaangażowania.

Wnioski, czyli na tropach pedagogicznych skutków wdrożenia e-dziennika

Dziennik elektroniczny nie jest nowością w edukacji wczesnoszkolnej. Nie są również tajemnicą jego możliwości technologiczne, o których można przeczytać na stronach oferujących go firm. Jednak rozpoznanie jego społecznego funkcjonowania staje się możliwe dopiero wtedy, gdy zostanie on zsocjalizowany (Abriszewski 2011: 330), czyli gdy będzie można zidentyfikować skutki jego wdrożenia, które wykraczają poza techniczne usprawnienia codziennych czynności nauczyciela (Przyborowska 2016).

Zdiagnozowaniu tych konsekwencji podporządkowane były prowadzone w niniejszym tekście analizy wypowiedzi nauczycieli wczesnej edukacji. Podsumowując ich wyniki, muszą zastrzec, że wielkość próby i wybrana metodologia nakazują zachowanie ostrożności badawczej w uogólnianiu wniosków. Jednak przedstawione dane pozwalają zidentyfikować te obszary pedagogicznych działań nauczycieli wczesnej edukacji, które wykazują zależność od rozwiązań stosowanych w dzienniku elektronicznym.

Przede wszystkim nie budzi wątpliwości, że e-dziennik jest narzędziem edukacyjnie zsocjalizowanym, stopniowo obudowywanym szkolnymi rytuałami. Badani doceniają jego codzienną przydatność, ponieważ usprawnia on i przyspiesza żmudne czynności związane z dokumentowaniem pracy edukacyjnej. Natomiast gdy „zawiesza się system”, e-dziennik bywa źródłem problemów utrudniających przebieg lekcji, ale odczytywanych jako niezależne od działań nauczycieli, którzy nie muszą brać udziału w ich rozwiązywaniu.

W tym kontekście ważna staje się refleksja zawarta w nielicznych wypowiedziach sygnalizujących, że korzystanie z e-dziennika wymaga także zmiany kultury pracy od jego użytkowników, którzy powinni się wykazać systematycznością w zamieszczaniu wymaganych informacji oraz dbać o to, by je lokować w miejscach przypisanych danej czynności. Tylko dzięki temu w e-dokumentacji panuje porządek, ułatwiający korzystanie z jej różnych funkcjonalności, i nie trzeba się szczególnie obawiać o wyniki biurokratycznej kontroli prowadzonej przez przełożonych (zob. Śliwerski 2024: 39–59).

Analizy wskazują, że owa – występująca w wielu kategoriach – troska o zachowanie kompletności i przejrzystości zapisów dokonywanych w dzienniku elektronicznym ma pedagogiczne konsekwencje. Łatwiej bowiem osiągnąć ten formalny efekt, jeśli konformistycznie korzysta się z bazy przykładów i propozycji załączonych przez wydawcę do e-dokumentacji. W efekcie zdecydowana większość badanych akceptuje bez zastrzeżeń posługiwanie się przygotowanymi zewnętrznymi, gotowymi tematami lekcji oraz instrukcjami

ich realizowania (por. Nowicka 2023). Tylko nieliczne osoby oświadczają, że czasami dodają coś od siebie do już gotowych koncepcji metodycznych, choć w gruncie rzeczy niewiele zmieniają, by nie zaburzyć czytelności zewnętrznego uporządkowania.

Jeszcze rzadziej pojawiają się informacje o tym, że ktoś postanawia uwzględnić realia konkretnej klasy szkolnej i decyduje się na przeprowadzenie lekcji nie w pełni zgodnej z tematem i schematem automatycznie zamieszczanym w e-dzienniku. Zgromadzone dane nie pozwalają jednoznacznie odczytać przesłanek tego zakłamywania rzeczywistości, ale sugerują dwie niewykluczające się interpretacje. Pierwsza zakłada, że badani nie doceniają wartości osobistych innowacji, nieprzystających do ram wyznaczonych w e-dokumentacji, sprowadzając je do rangi działań, które lepiej ukryć. Druga natomiast, silniej wyeksponowana w wynikach analiz, wyrasta z przekonania, że nadrzędne zadanie nauczyciela polega na pełnym zrealizowaniu podstawy programowej, co jest niejako gwarantowane przez posługiwanie się dziennikiem elektronicznym, wyposażonym w znormalizowane materiały przygotowane poza szkołą i przez osoby – z założenia – bardziej kompetentne (por. Szyling 2019; Żyto 2020; Nowicka 2023).

Taki rodzaj myślenia – jak wynika z wypowiedzi badanych – jest silnie wspierany także przez różne biurokratyczne regulacje oraz oczekiwania nadzoru pedagogicznego, co skutkuje tym, że nauczyciele mają poczucie działania pod przymusem. Aspekt ten jest wyraźnie dostrzegany w tych kategoriach analitycznych, które dotyczą bieżącego oceniania szkolnego. Jest ono bowiem w gruncie rzeczy sprowadzone do posługiwania się stopniami szkolnymi, które – wpisywane przez nauczyciela do e-dziennika – są przez to narzędzie maskowane różnymi graficznymi symbolami, a czasem nawet automatycznie zamieniane na komentarz zawierający ogólnikowe sformułowania zaczerpnięte z podstawy programowej. W takiej przekształconej i udiwnionej formie dociera do rodziców informacja o osiągnięciach ich dzieci, na bieżąco wysyłana przez system, a dzięki tym zabiegom stwarza się za pomocą e-dziennika pozory oryginalnych, eksperckich rozwiązań, inspirowanych podejściem konstruktywistycznym (zob. Szyling 2020). Tymczasem produkowana elektronicznie informacja zwrotna jest pozbawiona jakiegokolwiek sensu dydaktycznego, ponieważ nie tylko zostaje oderwana od zindywidualizowanego kontekstu uczenia się i skrajnie sformalizowana, ale jej odbiorcami są rodzice dzieci, a nie uczniowie. Badani nauczyciele akceptują tę sytuację, bo ułatwia im ona pracę zgodnie ze znanymi im schematami, a zarazem pozwala pokazać, że wdrażają nowe rozwiązania. Tylko niektórzy zaznaczają, że czynią to pod presją regulacji szkolnych, na które nie mają wpływu.

Natomiast sumująca ocena opisowa jest na tyle zsocjalizowana (zob. Szyling 2020), że badani są po prostu zadowoleni z wyręczania ich przez schematy dostarczane przez program komputerowy. W efekcie nie dostrzegają rozbieżności między ramami opisu osiągnięć ucznia w e-dzienniku a kryteriami oceny opisowej określonymi w regulacjach ministerialnych. Może to wskazywać na duże zaufanie, jakim nauczyciele obdarzają systemy technologiczne – czynią to kosztem wiary w swoje kompetencje i tym samym internalizują biurokratyczne regulacje, niekoniecznie zbieżne z intencjami prawa oświatowego.

W świetle przeprowadzonych analiz dziennik elektroniczny urasta do roli gwaranta poprawności i kompletności pracy nauczycieli, potwierdzonej stosownymi zapisami w dokumentacji szkolnej. Biurokratyczny i skrajnie upracticzniony charakter tych działań odrywa je od realiów szkolnych i uniemożliwia ich jednoznaczne zaklasyfikowanie do jakiegoś paradygmatu dydaktyki, choć oczywiście najbliżej im do wypaczonej wersji podejść obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018) oraz do koncepcji ograniczonego profesjonalizmu (Groenwald 2021: 29–30). Rzadko bowiem można w wypowiedziach badanych na temat e-dziennika dostrzec poczucie osobistej odpowiedzialności za kształt własnej praktyki, skoro przebiega ono pod dyktando gotowych wzorów (zob. Szyling 2019; Nowicka 2023).

Trzeba natomiast podkreślić, że podatny grunt do przyjmowania tego typu postaw stwarza wykreowany przez system edukacji i wspierających go ekspertów kult podstawy programowej, skutecznie wzmacniany biurokratycznym „monitorowaniem” jej realizowania kosztem tego, czego naprawdę uczy się uczniów. W tym kontekście dziennik elektroniczny staje się narzędziem ułatwiającym kontrolę sprawowaną nad nauczycielami przez nadzór pedagogiczny.

Literatura

- Abriszewski K. (2011), *Hybrydy i sprawczość. Czego uczy nas USOS wbrew intencjom jego promotorów?* W: A. Mica, P. Łuczeczko (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki, Wydawnictwo Orbis Exterior.
- Atroszko B. (2022), *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Kpis, rozprawa doktorska. Gdańsk, Uniwersytet Gdański.
- Bielinis L. (2024), *E-podręcznik – cyfrowy następca tradycyjnego podręcznika?* W: Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tłum. K. Podemski. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak D. (2024), *Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 33(2).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marshall G. (red.) (2005), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 9(1).

- Nowicka M. (2018), *Portal Scholaris jako platforma cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej – zmiana czy cementowanie utartych ścieżek dydaktycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 41(2).
- Nowicka M. (2023), *Effective Use of Textbooks by Early Education Teachers*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 42(4).
- Przyborowska B. (2010), *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*. „Kultura i Edukacja”, 75(1).
- Przyborowska B. (2016), *Dlaczego Polacy nie są innowacyjni? Konteksty socjopedagogiczne*. „Studia Edukacyjne”, 39.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańkowski B. (2019), *Biurokratyzacja i ideologizacja w polskiej szkole – wyniki badań własnych*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 22(1).
- Szyling G. (2013), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*. „Studia Edukacyjne”, 28.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przymocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 47(4).
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Śliwerski B. (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2024), *Szkolne rewolucje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. Nr 116, poz. 977).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 2572).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. poz. 50).