

SOLOS

Solutions for Logistics Skills

Extend your profession.

Das SOLOS-Modell

Okazje do nauki i pomoc w uczeniu się w modelu
SOLOS
Podręcznik 2



Impressum:

Zarząd IG Metall,

Wydział polityki edukacyjnej i szkoleniowej,

Projekt PROLOG

Redakcja: dr Karin Bockelmann, Thomas Ressel

Projekt graficzny: kus-design, Mannheim

Grudzień 2008

Spis treści

A) Uczenie się w procesie pracy logistycznej

1. Uczenie się w procesie pracy: O co chodzi?	4
2. Zespoły uczące się w pracy logistycznej: Rozwój kompetencji w parze z optymalizacją procesów	6
Podsumowanie	7

B) Okazje do nauki w pracy logistycznej:

1. Okazji do nauki nie wynajduje się, lecz znajduje	8
2. Kategorie okazji do nauki	8
3. Różne okazje do nauki – zróżnicowane możliwości analizy	10
Podsumowanie	10

C) Pomoc w nauce – co to znaczy?

1. Pomoc w uczeniu się jako zadanie wewnątrzzakładowe	11
2. Funkcja asystentów dydaktycznych	12
3. Przygotowanie do roli asystenta dydaktycznego	13
Podsumowanie	13

D) Metody nadające się do pracy asystentów dydaktycznych z zespołami uczącymi się

1. Wybór i stosowanie metod	14
2. Diagram rybiej ości	14
3. Serie piktogramów	19
4. Układanka „drzewo”	22
Podsumowanie	25

Projekt PROLOG – doświadczenia SOLOS 26

Aneks

Zestaw pytań	28
--------------	----

A) Uczenie się w procesie pracy logistycznej

1. Uczenie się w procesie pracy logistycznej: O co chodzi?

„Uczenie się w procesie pracy stało się dla przedsiębiorstw ważnym elementem przewagi konkurencyjnej. Procesy ulepszeń i optymalizacji, zapewnienie jakości, generowanie wiedzy i inne aktualne koncepcje i metody zarządzania wymagają procesów uczenia się, odbywających się bezpośrednio w procesie pracy. Takie uczenie się jest generalnie uważane za ważniejsze niż dominujące dziś szkolenia i kursy w ramach doskonalenia zawodowego w zakładzie pracy. Przejawem tej zmiany perspektyw w odniesieniu do działalności edukacyjnej w zakładzie pracy jest stopniowe zastępowanie pojęcia nabywania kwalifikacji przez rozwój kompetencji. Nie chodzi już bowiem w głównej mierze o kwalifikacje określone analitycznie, które można uzyskać podczas seminariów, lecz o szerokie kompetencje, do których nabycia niezbędne jest uczenie się w środowisku pracy i w świecie społecznym.“

Peter Dehnbostel, *Informelles Lernen: Arbeits-erfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*, strona 2

http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf

Model uczenia się SOLOS „Solution for Logistics Skills“ ma w swym założeniu wnieść szczególnego rodzaju wkład w uczenie się w procesie pracy logistycznej. Ważne w tym modelu jest to, że uczenie się odbywa się **w pracy i na rzecz pracy**. Jest oczywiste, że musimy w tym celu znaleźć (lub wynaleźć) odpowiednie formy organizacyjne, ponieważ nasza tradycyjna kultura uczenia się jest w znacznie większym stopniu ukierunkowana na rozłączne traktowanie pracy i uczenia się, zgodnie z zasadą: „Najpierw człowiek się czegoś nauczy, a potem będzie tego potrzebował w pracy“. Takie postępowanie w społeczeństwie opartym na wiedzy napotyka jednak w coraz większym stopniu ograniczenia, bowiem wymogi zmienionego i nadal zmieniającego się środowiska pracy nie pozwalają już na raczej statyczne rozumienie następowania po sobie nauki i pracy. Chodzi natomiast o to, by pracownicy i kadra kierownicza w przedsiębiorstwach znaleźli nowy,

pasujący do specyficznej sytuacji w ich zakładzie pracy, docelowy wzorzec organizacyjny w odniesieniu do procesów nabywania kwalifikacji, które trzeba realizować jakby w toku bieżącej pracy.

Już w sprawozdaniu Federalnego Ministerstwa Oświaty i Badań Naukowych na temat oświaty zawodowej z roku 2002 stwierdzono w odniesieniu do uczenia się w procesie co następuje:

„1. W zakładach pracy w coraz większym stopniu dochodzi do głosu dążenie do tego, by problemy w procesie pracy były rozwiązywane przez samych pracowników, oraz by realizowali oni na miejscu procesy ciągłych ulepszeń. Związane z tym uczenie się, odnoszące się do problemów, sytuacji i potencjałów, odbywa się w przeważającej mierze na zasadzie samoorganizacji. Zgodnie z doświadczeniami, tej umiejętności nie nabywa się podczas tradycyjnych zajęć poświęconych doskonaleniu zawodowemu. Wiąże się ona raczej z pewnymi wymogami wobec kultury uczenia się, kultury pracy i kultury korporacyjnej, w których zapewnia się odpowiednią swobodę rozwoju, podejmowania decyzji i działania. Niezbędne w tym celu jest istnienie warunków, umożliwiających rozwój kompetencji w procesie pracy, oraz organizacji, otwartej na transfer tych kompetencji. Konieczne do tego jest również nadanie nowego kształtu stosunkom społecznym w zakładzie pracy.

2. Panująca w danym przedsiębiorstwie kultura uczenia się – zwłaszcza w branżach o charakterze przyszłościowym – to jedno z kluczowych źródeł



strategicznego rozwoju przedsiębiorstwa i międzynarodowej konkurencyjności. Z tego powodu działania na szczeblu przedsiębiorstw i pomoc ze strony państwa są ukierunkowane również na rozwój takiej kultury uczenia się, która wspomaga kreatywność i innowacje poprzez uczenie się w procesie pracy.“

Berufsbildungsbericht 2002, *Lernen für eine Gesellschaft und Arbeitswelt im Wandel*, rozdział 5: *Weiterbildung*, 5.3.2 *Lernen im Prozess der Arbeit*
Federalne Ministerstwo Oświaty i Badań Naukowych
<http://www.bmbf.de/de/8725.php>

Zatem uczenie się w procesie pracy już od dawna nie jest izolowanym zagadnieniem, odnoszącym się do osób odpowiedzialnych za doskonalenie zawodowe i kadry, lecz w coraz większym stopniu nabiera charakteru zadania strategicznego, zwłaszcza w czasach zglobalizowanych stosunków gospodarczych i przemian demograficznych. Takie uczenie się w zakładzie pracy nie potoczy się jednak samo: trzeba się do tego odrobić, czasem nawet bardzo, przyłożyć!

„Uczenie się w kształcących procesach pracy to podstawowa forma ludzkiego uczenia się. Kluczowe znaczenie ma jednak przekształcenie mało efektywnego, przypadkowego uczenia się w procesie pracy, w uczenie się na wymagających zadaniach związanych z pracą.“

Felix Rauner, *Doskonalenie zawodowe w kontekście innowacji technologicznych i ekonomicznych*, impreza inauguracyjna projekt „*Doskonalenie zawodowe w procesie pracy*“, Filderstadt 2004

Aby doprowadzić do postępu uczenia się w procesie pracy w przedsiębiorstwie, potrzeba jasnych celów, zdefiniowanych obszarów kształtowania rzeczywistości i przemyślanych form organizacyjnych. Uważamy, że zadaniem szczebla kierowniczego w przedsiębiorstwie jest dogłębne zajęcie się zagadnieniami przedstawionymi poniżej. W ten sposób stworzone zostaną warunki niezbędne do praktycznej realizacji uczenia się w procesie pracy.

Uczenie się w procesie pracy



2. Zespoły uczące się w pracy logistycznej: Rozwój kompetencji w parze z optymalizacją procesów

Wiedza o procesach pracy to kluczowe pojęcie, określające związek pomiędzy rozwojem kompetencji a optymalizacją procesów. Taką wiedzą dysponuje się za sprawą fachowych kwalifikacji i odnośnego doświadczenia, nabytego dzięki wykonywaniu danej czynności. Odnosi się ona do całego procesu pracy, czyli także innych miejsc pracy i czynności.

W odniesieniu do pracy logistycznej oznacza to na przykład: Pracownik działu przyjęcia towarów w firmie logistycznej opanował nie tylko procesy odbywające się bezpośrednio na jego miejscu pracy, lecz rozumie również, co ma się stać z dostarczonymi pojemnikami po drodze do ich zmagazynowania na regałach wysokiego składowania i jakie czynności przygotowawcze musi w tym celu wykonać. Dzięki swojej wiedzy o procesach pracy potrafi również ocenić, co musi zrobić, żeby proces magazynowania i opróżniania magazynu odbywał się z zachowaniem wymaganej jakości i bezpieczeństwa.

Rozwój kompetencji jednostki ma zawsze związek z czynnością wykonywaną na danym miejscu pracy i w danym systemie pracy. Dla pracy logistycznej charakterystyczna jest praca w systemach. System logistyczny nie ogranicza się przy tym bynajmniej do jednej lokalizacji w jednym miejscu. Usługa logistyczna to system wewnątrz-, między-, i ponadzakładowy – w miejscach produkcji i pomiędzy nimi, w handlu, w związanym z nim transporcie, w szpitalach, w dziedzinie utylizacji itp. – i potrzebuje uczestników rozumiejących ten system. Z tego powodu mówimy o kompetencji w zakresie systemu logistyki, czyli:

- ❖ 1. rozumieniu logistyki jako systemu
- ❖ 2. rozumieniu systemów logistyki
- ❖ 3. kompetentnym działaniu w systemach logistyki

(por. Podręcznik 1 „Model SOLOS”, strona 5)

Ponieważ ten indywidualny rozwój kompetencji odbywa się w procesie pracy, odczuwalne i pożądane jest też jego bezpośrednie oddziaływanie na pracę i zakład pracy. Jest to ważne w sytuacjach rutynowych, jednak co najmniej równie ważne wtedy, gdy potrzebne są kompetentne i elastyczne reakcje na nieoczekiwane problemy.

Dyrektor jednej z firm logistycznych mówi w tym kontekście: „Pracownik w centrum logistycznym musi umieć wykonywać swoją pracę i rozumieć, jak działa centrum logistyczne. W centrum logistycznym widać bowiem, jak działa sieć różnych współpracujących ze sobą firm logistycznych. O tej sieci trzeba myśleć i rozmawiać w poszczególnych zakładach pracy, nie tylko na szczeblu kierownictwa, lecz również na szczeblu operacyjnym. Wszyscy, którzy biorą w tym udział, muszą rozumieć, że ich działanie ma wpływ na wspólny produkt, czyli na usługę logistyczną.”

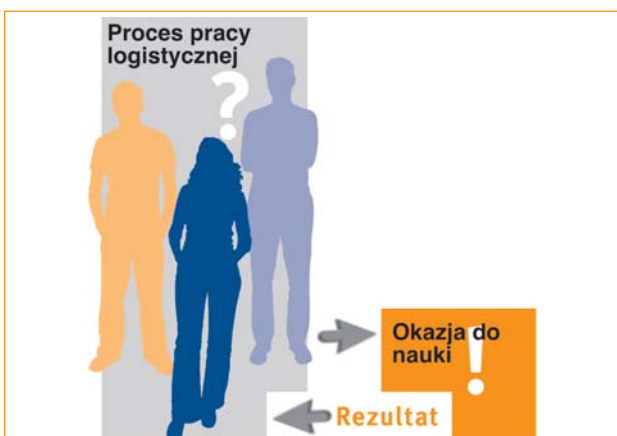


„Problemy biorą się z lęku przed podejmowaniem decyzji. ”

Na co dzień to właśnie w obszarze usług logistycznych wyzwaniem stanowią często sytuacje w rodzaju „kiedy..., to...”: Kiedy trzeba zmieścić jeszcze dostawę dla jakiegoś klienta, kiedy dochodzi do nie dającego się przewidzieć spóźnienia, kiedy zespół musi wykonać inne zadanie, kiedy... Tę listę mógłby bez trudu uzupełnić każdy, kto pracuje w zakładzie na takim stanowisku i odpowiada za tego rodzaju sprawy. Chodzi zaś o to, by wszystkie odnośne osoby mogły działać stosownie do sytuacji i celu. Ważne jest, by każdy uczestnik procesu wiedział, co należy w danej sytuacji zrobić i jak może to zrobić w sposób właściwy.

Uczenie się w dziedzinie logistyki to przede wszystkim „uczenie się w zespole”, jeśli chodzi o proces pracy i kompetencję w zakresie systemu logistyki. Oczywiście niezbędne są nadal specjalne dziedziny szkolenia, dotyczące poszczególnych aspektów wiedzy i treningu, takich jak przepisowe szkolenie w zakresie obchodzenia się z towarami niebezpiecznymi, obsługa sprzętu komputerowego i oprogramowania, urządzeń i instalacji technicznych itp.

Uczenie się w procesie pracy logistycznej: Bezpośrednia relacja pomiędzy procesem pracy a procesem uczenia się



Uczenie się odbywa się w bezpośrednim związku z pracą logistyczną: impulsy do uczenia się, *okazje do nauki*, biorą się z procesu pracy; rezultaty uczenia się płyną z powrotem do tego procesu.



„Będąc dysponentem, trzeba umieć myśleć logicznie, rozumieć wzajemne związki i mieć zdolność błyskawicznej oceny, zanim coś się zdarzy.“

Podsumowanie: Uczenie się w procesie pracy logistycznej

Należy korzystać z takich form uczenia się, w których punktem wyjścia i punktem docelowym jest sytuacja w zakładzie pracy.

Impulsy do uczenia się, czyli okazje do nauki można podchwytwać w sposób planowy.

Sytuacja w zakładzie pracy jest rozumiana jako pole działania, ale również jako pole do nauki.

W zespole pracującym wspólnie w ramach ciągu procesów, proces uczenia się przebiega w odniesieniu do procesu logistycznego.

Zespół odnosi korzyści z rozwoju jednostki, a jednostka z postępów zespołu.

Wszyscy uczestnicy wpływają na sytuację wspólnego uczenia się i są odpowiedzialni za rezultat.

B) Okazje do nauki w pracy logistycznej

1. Okazji do nauki nie wynajduje się, lecz znajduje

Impulsy czy też okazje do nauki to wydarzenia i struktury w działalności zakładu pracy, inicjujące procesy uczenia się. Okazje do nauki wynikają z różnych powodów, które posłużyły nam za podstawę prostej kategoryzacji. W modelu SOLOS rozróżniamy sytuacyjne i planowe okazje do nauki.

2. Kategorie okazji do nauki

Sytuacyjne okazje do nauki wynikają bezpośrednio z sytuacji występującej w zakładzie pracy. Z reguły powstaje ona pod wpływem określonej konstelacji w procesie, czasie, we współdziałaniu osób; niekoniecznie występuje stale, ale wciąż powraca i ma wtedy odpowiednie skutki. Te z kolei prowadzą do błędów, utraty jakości, a często również do otwartych lub ukrytych sporów oraz do utraty zaufania w zakładzie pracy i poza nim. Już z tego wyliczenia wyraźnie wynika, jak ważne jest, by doświadczona kadra kierownicza wykazywała się konieczną wrażliwością i orientacją, pozwalającą właściwie rozpoznać przyczynę takiej sytuacji, czyli właśnie okazję do nauki.



Przykłady takich okazji do nauki, zdarzających się w toku działalności zakładu pracy, wyraźnie pokazują, że chodzi tu nierzadko o bardzo zwyczajne konteksty. Wykorzystanie ich jako okazji do nauki może przynieść szczególnie dobre efekty wtedy, kiedy na co dzień w zakładzie pracy wszyscy już właściwie przyzwyczaili się do tego, że "tak właśnie jest". Potencjał zmian, który może się w tym kryć, wydaje się często już głęboko schowany.

Przyporządkowania przykładów do kategorii „sytuacyjna okazja do nauki“ dokonali pracownicy, uczestniczący w szkoleniu SOLOS. Odzwierciedla ono postrzeganie związanych z tym problemów i kierunków rozwiązań w praktyce zakładów pracy.

Sytuacyjne okazje do nauki	
Przyczyna	Cel analizy okazji do nauki
Wypadki z materiałami niebezpiecznymi	Profesjonalne podejście do wypadków (Chodzi tu o całą sytuację w razie wypadku z materiałami niebezpiecznymi, a nie tylko o dane zdarzenie.)
Codzienne problemy w procesie pracy	Wydajniejsze i efektywniejsze procesy
Zachowanie przy telefonie	Pewność zachowania przy telefonie
Zabezpieczenie ładunku	Bezpieczeństwo przede wszystkim
Codzienne problemy w relacjach międzyludzkich	Razem jesteśmy silniejsi
Sytuacja problemu z klientem	Zachować spokój

W przypadku planowych okazji do nauki, potrzeba uczenia się powstaje w wyniku przewidywalnych zmian. Okazję do nauki można już zawczasu sensownie przeanalizować, żeby w miarę możliwości uniknąć niektórych problemów.

Poniższe przykłady takich okazji do nauki pokazują, jak ogólny proces planowania i przygotowania można połączyć z uczeniem się w procesie pracy. Należy jednocześnie również znaleźć sposoby wykorzystania doświadczeń uczestników zespołów uczących się w przekształcaniu rzeczywistości i kształtowaniu jej na nowo.

Prawdziwą przyczyną sytuacyjnych i planowych okazji do nauki bywają niekiedy poważne problemy, powstające na "stykach". Takie styki w rozmaity sposób oddziałują na przebieg procesów. Uważa się je za szczególnie niebezpieczne, bowiem mogą wydatnie zakłócić zaplanowane procesy. Może do tego dochodzić wewnątrz działów, ale również pomiędzy działami danego przedsiębiorstwa, np. wtedy, gdy logistyka i transport nie współpracują ze sobą dobrze. Takie problemy występują często również pomiędzy firmą logistyczną i firmami realizującymi dostawy a działającymi na szczeblu pośrednim firmami transportowymi. Podobnie dzieje się w odniesieniu do

Planowe okazje do nauki	
Przyczyna	Cel analizy okazji do nauki
Nowy klient	Włączenie do działalności operacyjnej
Restrukturyzacja wewnątrz działu	Nowe procesy – nowe zadania
Integracja nowych pracowników	Witamy!
Restrukturyzacja służby manewrowej	Wydajniejsze i efektywniejsze procesy

Lista przykładów sytuacyjnych i planowych okazji do nauki wyraźnie pokazuje, że nie chodzi tu o coś, co w codziennej pracy zakładu występuje jednorazowo lub rzadko, lecz o to, co się powtarza i stanowi niejako chleb powszedni. Analiza okazji do nauki – taka jest idea modelu SOLOS – nie ma i nie może być pojedynczą akcją, jednorazowym zdarzeniem, gdyż wtedy nie przyniosłaby efektu lub okazałaby się zgoła kontrproduktywna. Chodzi raczej o to, by różne okazje do nauki, odnajdywane w procesach odbywających się w zakładzie pracy, były analizowane z pewną, choć nie sztuczną regularnością. Szczególnie rozsądne może okazać się przy tym zróżnicowanie składów zespołów uczących się w zależności od okazji do nauki. Dzięki temu mogą one czerpać korzyści z doświadczeń innych zespołów przy analizowaniu okazji do nauki.

własnych klientów. Trudno sobie uświadomić prawdziwe przyczyny problemów powstających na "stykach". Często chodzi tu o zależności o raczej strukturalnym charakterze, jednak zespół uczący się dysponuje możliwościami przeanalizowania także ich.



3. Różne okazje do nauki – zróżnicowane możliwości analizy

Praca z wykorzystaniem modelu SOLOS oferuje różne metody analizy okazji do nauki w zespole uczącym się. Asystent dydaktyczny, opiekujący się zespołem uczącym się, zna i rozumie możliwości, które te metody oferują zespołowi. Jest on zatem jednym z kluczowych elementów modelu SOLOS, a jego rola i zadania zostaną w związku z tym obszernie omówione poniżej, w rozdziale C. Metody, wraz z odpowiednimi materiałami, przedstawiono szczegółowo w rozdziale D.

Na wstępie jednak naświetlone zostanie znaczenie stosowania tych metod.

Metody te wymagają od danego zespołu uczącego się gotowości zajęcia się okazją do nauki w sposób ustrukturyzowany. Warunkiem tego jest istnienie w zespole dobrej sytuacji pod względem motywacji i komunikacji lub możliwość jej stworzenia. Metody w przeważającej mierze nie wymagają dodatkowych wyjaśnień dla członków zespołu uczącego się, bowiem wykorzystuje się głównie wizualizację. Uczestnicy bezpośrednio widzą rezultaty swojej pracy i mogą ustosunkować się do nich w ramach kolejnych kroków.

Na zakończenie spotkania zespołu uczącego się, rezultaty osiągnięte przez zespół są dla wszystkich widoczne i dostępne, stanowiąc podstawę kolejnych kroków.



W tej postaci rezultaty należy wyraźnie pokazać również innym osobom w przedsiębiorstwie, których to dotyczy, jeśli konieczny jest także ich udział.

Zespoły uczące się odbierają rodzaj okazji do nauki i daną metodę jako elementy ze sobą połączone, co oznacza przede wszystkim, że można stosować ustalone reguły i wizualizacje, z którymi członkowie zespołów uczących się są wtedy świetnie obeznani. Niepotrzebny jest więc dodatkowy wysiłek związany z wprowadzaniem w daną metodę. Członkowie zespołów uczących się zyskują niezależność w posługiwaniu się metodami, co z kolei może wydatnie odciążyć asystenta dydaktycznego.

Metody można ze sobą wzajemnie łączyć, czyli stosować także kolejno po sobie w odniesieniu do różnych kroków w szerszym procesie pracy zespołu uczącego się. Asystent dydaktyczny zyskuje w ten sposób możliwość efektywnego wspierania zespołu w niezbędnej wizualizacji na wszystkich etapach.

Podsumowanie: Okazje do nauki w pracy logistycznej

Okazje do nauki bierze się bezpośrednio z zadań i kontekstów w zakładzie pracy, "znajduje się" je tam.

Okazje do nauki stanowią merytoryczne podstawy pracy asystentów dydaktycznych i zespołów uczących się.

Rezultaty uczenia się mają taki charakter, że w tak samo bezpośredni sposób mogą być przekazane zwrotnie do wdrożenia w zakładzie pracy.

Metody modelu SOLOS umożliwiają asystentom dydaktycznym i zespołom uczącym się takie wdrożenie się do pracy, że w zakładzie pracy może się udać połączenie pracy z nauką.

Skuteczne podejście do metod i zadań w zespole uczącym się wydatnie pomaga w osiągnięciu pożądanego rozwoju kompetencji.

C) Pomoc w uczeniu się – co to znaczy?

1. Pomoc w uczeniu się jako zadanie wewnątrzzakładowe

Idealni asystenci dydaktyczni wywodzą się z kierownictwa średniego szczebla; są to osoby, które potrafią przekazywać "wyżej" zebrane doświadczenia oraz know-how, oraz jako kadra kierownicza przekazywać „na dół” również rozwiązania i współuczestniczyć w ich realizacji.

Osoby testujące model SOLOS w zakładach pracy, w następujący sposób podsumowały oczekiwania wobec asystentów dydaktycznych:

Osobowość

Asystent dydaktyczny

-> pracuje w sposób zorientowany na osiągnięcie celu
-> budzi zaufanie i potrafi zaufać
-> jest otwarty w stosunku do swoich współpracowników
-> potrafi słuchać i znosić krytykę
-> stawia pracownikom dodatkowe pytania i potrafi się przyznać, że czegoś nie wie

Kompetencja merytoryczna

Asystent dydaktyczny

-> zna wzajemne zależności
-> łączy wiedzę fachową z kompetencjami kierowniczymi
-> fachowo spełnia wymagania klientów
-> potrafi zajmować się problemami także w szczegółach

Styl kierowania

Asystent dydaktyczny

-> promuje własną inicjatywę pracowników
-> wychodzi pracownikom na przeciw i szuka dialogu z nimi
-> ma doświadczenie w prowadzeniu dyskusji
-> uważa się za trenera
-> uważa się za pierwszego wśród równych i pracuje w sposób kooperacyjny

Oczekiwania asystenta dydaktycznego wobec jego pracowników

-> jest dobrze, jeśli asystent dydaktyczny ze swej strony ma jasne oczekiwania wobec swoich pracowników i je artykułuje, tak aby mieli oni orientację co do własnego zakresu pracy oraz systemu pracy
-> rozwijanie własnej inicjatywy i nieuchylanie się od myślenia
-> wypracowanie wspólnych rezultatów oraz ich wspólne wdrażanie

Przesłanie tej listy jest wyraźne: Kto chce być kompetentnym i akceptowanym asystentem dydaktycznym, potrafi w tym skutecznie pomagać dzięki nowoczesnemu stylowi kierowania, charakteryzującemu się na przykład następującymi cechami:



Przykład metody kierowania systemowego, tu na podstawie: **Daniel F. Pinnow**, *Führen – worauf es wirklich ankommt*, Wiesbaden 2005

Dla asystentów naukowych ważne jest przede wszystkim to, by specyficzne zadania można było dobrze zintegrować z zachowaniem kadry kierowniczej oraz pożądanym i praktykowanym w przedsiębiorstwie stylem kierowania. Zapewnia to podstawę konieczną do wykonania kroku ku osiągnięciu odpowiedniej kultury uczenia się w przedsiębiorstwie.

Na tym polega też prawdziwe wyzwanie dla przedsiębiorstw, które chcą korzystać z modelu SOLOS. Mówiąc kolokwialnie: Asystentów dydaktycznych i ich pracy nie należy uważać za coś w rodzaju „pudru“, którym jak wiadomo posypuje się problemy, żeby je tylko przysłonić, a nie rzeczywiście rozwiązać.

Decyzja, by uczyć się w sposób zintegrowany z procesem pracy i korzystać z asystentów dydaktycznych, tak jak implikuje to model SOLOS, jest więc siłą rzeczy decyzją strategiczną. Dyrekcja musi wziąć za nią odpowiedzialność i pomagać w jej realizacji.

2. Funkcja asystentów dydaktycznych

Asystenci dydaktyczni to początkowo obserwatorzy, być może pasuje do nich również określenie "wywiadowcy". Dobrze orientują się w występujących w zakładzie pracy współzależnościach i jego celach, znają też przysparzające problemów styki w poszczególnych działach i pomiędzy nimi oraz rozpoznają wynikające z nich okazje do nauki.

Słuchają również, gdy kadra kierownicza i pracownicy wymieniają słabe punkty, i sprawdzają, w jakim stopniu można je wykorzystać jako okazje do nauki. Są budowniczymi, którzy, dzięki analizie okazji do nauki, we właściwy sposób łączą ze sobą pracę i naukę.



W skrócie ich zadania można przedstawić w następujący sposób:

- Rozpoznają i określają bieżące potrzeby w zakresie uczenia się.
- Wybierają okazje do nauki i przygotowują organizacyjnie i merytorycznie ich analizę.
- Wspomagają zespół uczący się w jego pracy i opiekują się nim.
- Dbają o to, by rezultaty uczenia się przyniosły korzyść pracownikom i zakładowi pracy.
- Przekazują dalej w przedsiębiorstwie rezultaty analizy okazji do nauki, zwłaszcza na wyższy szczebel kierowniczy.
- Zwracają również uwagę na to, czy istnieje dodatkowe indywidualne zapotrzebowanie na uczenie się i czy można je zaspokoić.
- Dzielą się ze swoim zespołem odpowiedzialnością za proces i rezultaty uczenia się.
- Dzięki swojemu zachowaniu i działaniu zyskują akceptację zespołu uczącego się.

Kluczowym elementem wykonywania funkcji asystentów dydaktycznych jest bezpośrednia praca z poszczególnymi zespołami uczącymi się. Opracowane w tym celu metody zostaną dokładniej przedstawione w osobnym rozdziale. Na razie zajmiemy się nadawaniem organizacyjnego i czasowego kształtu pracy z zespołami uczącymi się. Należy z góry zastrzec: sztywne reguły dotyczące sposobu pracy asystenta dydaktycznego z jego zespołem nie są ani sensowne, ani konieczne.

Zdecydowanie godne polecenia jest uzgodnienie przez asystenta dydaktycznego z jego zespołem reguł gry, jeśli chodzi o miejsce wspólnej pracy, odpowiedni czas przygotowania i trwania spotkania, dokumentację i przekazywanie wspólnie osiągniętych rezultatów, styl komunikacji. Nie da się to jednak ująć w sztywne reguły, decyzje o sposobie postępowania można i trzeba podejmować indywidualnie w poszczególnych zakładach pracy.

Sprzyjająca atmosfera pracy jest istotnym warunkiem sukcesu, a do tej atmosfery należy również równe wzajemne traktowanie się. Pracownicy należący do

zespołu uczącego się są dla asystenta dydaktycznego tymi, którzy mogą wnieść wiedzę opartą na doświadczeniu i pragmatyczne propozycje rozwiązań i którzy mogą lepiej rozwijać swoje kompetencje właśnie dzięki temu, że traktuje się ich jako partnerów w zespole uczącym się.

Asystent dydaktyczny ma szczególnie dobre warunki do wykonywania swych zadań, jeśli jest przeszkolony i ma praktykę w zakresie prowadzenia dyskusji, a dzięki temu jest w stanie dobrze wykorzystać dostępne możliwości komunikacji wewnętrznej w łonie zespołu uczącego się, czyli metody. Zgodnie z doświadczeniami modelu SOLOS, szczególnie korzystna okazała się sytuacja, w której asystent dydaktyczny nie jest "własnym szefem". W innym wypadku może być bowiem trudno powstrzymać się przed prezentowaniem własnych pomysłów. „Zalewanie“ zespołu uczącego się pomysłami asystenta dydaktycznego byłoby jednak kontrproduktywne, ponieważ wtedy mało kto miałby jeszcze motywację do otwartych i pełnych zaangażowania wypowiedzi. Podsumowując: Asystent dydaktyczny powinien być raczej korkociągiem, a nie korkiem na „butelce z pomysłami“.

3. Przygotowanie do roli asystenta dydaktycznego

Optymalnie jest zaprosić potencjalnych asystentów dydaktycznych z przedsiębiorstw na warsztaty i przeprowadzić z nimi szkolenie. W pierwszej fazie sensownie jest zająć się aspektem kompetencji w zakresie systemu logistyki i odnoszącym się doń uczeniem się kompetencji. W ten sposób można rozpiąć „dach“, umożliwiając realizację kolejnych etapów pracy. Należy naszkicować system logistyki własnego przedsiębiorstwa, aby wskazać na jego cechy charakterystyczne. Jest to dobra podstawa, pozwalająca uczestnikom rozwinąć umiejętność identyfikowania odpowiednich okazji do nauki w ich otoczeniu. Kategoryzacja występujących w zakładzie okazji do nauki tworzy podstawę do poznawania metod, pierwszych prób stosowania tych metod oraz związanych z tym faz ćwiczeń i ewaluacji.

Po mniej więcej czterech tygodniach asystenci dydaktyczni spotykają się na drugich warsztatach,



podczas których ewaluuje się pierwsze doświadczenia w zakładzie pracy pod kątem tego, jakie okazje do nauki mogą wchodzić w grę. Teraz pracuje się wspólnie, wykorzystując metody. Asystenci dydaktyczni mogą wypróbować metody na realnych okazjach do nauki z ich przedsiębiorstw, także po to, by niejako symulować przebieg spotkań zespołów uczących się.

Podsumowanie: Pomoc w uczeniu się – co to znaczy?

Asystenci dydaktyczni są w modelu SOLOS centralnym elementem uczenia się, zintegrowanego z procesem pracy.

Asystenci dydaktyczni powinni rekrutować się z kierownictwa średniego szczebla, jednak nie powinni to być bezpośredni przełożeni zespołów uczących się.

Asystenci dydaktyczni potrzebują do swej pracy warunków ramowych, promowanych i akceptowanych przez kierownictwo. Dotyczy to zwłaszcza kultury zarządzania i uczenia się w przedsiębiorstwie, ale również możliwości praktycznej realizacji efektów pracy zespołów uczących się.

Asystenci dydaktyczni potrzebują do swej pracy akceptacji zespołów uczących się, z którymi pracują, przy czym kluczowe znaczenie ma tu również kultura zarządzania i uczenia się.

Asystenci dydaktyczni potrzebują do swej pracy odpowiedniego przygotowania, w ramach którego mogą poznać metody, opracować swoją rolę i zastanowić się nad nią.

D) Metody nadające się do pracy asystentów dydaktycznych z zespołami uczącymi się

1. Wybór i stosowanie metod

Stosowane metody powinny spełniać następujące kryteria:

- Powinny być łatwe do zastosowania w pracy z zespołami uczącymi się.
- Powinny skutecznie wspomagać komunikację w zespole uczącym się, nie ograniczając jej pod względem merytorycznym.
- Powinny pomóc w optymalnym wykorzystaniu ograniczonego budżetu czasowego na pracę zespołu uczącego się.
- Powinny dobrze wizualizować przebieg i rezultaty pracy.
- Powinna istnieć możliwość takiego przedstawienia rezultatów, żeby były one zrozumiałe także dla innych.

Dlaczego różne metody? W wypadku sytuacyjnych i planowych okazji do nauki, stosujemy odmienne metody. Do sytuacyjnych okazji do nauki szczególnie dobrze nadaje się diagram rybiej ości. Do planowych okazji do nauki stosujemy serie piktogramów, za pomocą których można dobrze przedstawić sytuację wyjściową i zmiany, do których dążymy. Tak powstaje wizualne porównanie stanu istniejącego z pożądanym. Trzecia metoda nadaje się szczególnie dobrze do analizy styków typowych dla pracy logistycznej.

Każda z tych trzech metod stawia na szczególny rodzaj wizualizacji: Dzięki wspólnej pracy asystenta dydaktycznego i zespołu uczącego się tworzy się konkretny „obraz”. Zgodnie z doświadczeniem dzięki takiej wizualizacji artykułowane są również raczej trudne punkty; konflikty można nazywać w bardziej bezpośredni sposób. Jeśli mówi się "bez ogródek", a zespół uczący się skupia się mimo to na konkretnej okazji do nauki,

praca zespołu uczącego się i asystenta dydaktycznego zapewnia niezbędne odniesienie do rzeczywistości. Rezultaty osiągnięte przez zespół uczący się mają dzięki temu większe szanse na skuteczne wdrożenie w procesie pracy logistycznej.

2. Diagram rybiej ości

Metoda ta – wymyślona po raz pierwszy przeszło pięćdziesiąt lat temu w Japonii przez Kaoru Ishikawę i z tego względu nazywana często również diagramem Ishikawy – jest od dziesięcioleci stosowana z powodzeniem i w rozmaitych odmianach w przedsiębiorstwach i innych organizacjach. Stosuje się ją między innymi również w procedurze Balanced Scorecard. Jest określana również mianem metody 4M, ponieważ poszczególne końce rybiej ości są oznaczane jako Manpower (ludzie), Machinery (maszyny), Materials (materiały) i Methods (metody). Niekiedy stosuje się też rozszerzenie do sześciu „ości”, aby dzięki temu analizować kolejne istotne zagadnienia.

Kompetencja w zakresie systemu logistyki manifestuje się w czterech polach działania. Są to informacja, dokumentacja, komunikacja i kooperacja. Te pola działania stają się w wypadku uczenia się w procesie pracy na pewien czas polami uczenia się (por. Zeszyt 1, Model SOLOS, s. 7). Stosownie do tego, w modelu SOLOS cztery końce rybiej ości są oznaczane jako informacja, dokumentacja, komunikacja i kooperacja.

Diagram rybiej ości stosujemy przede wszystkim w wypadku sytuacyjnych okazji do nauki (mnożenie się błędów, problemy w istniejących procesach itp.), ponieważ dzięki temu zespół uczący ma możliwość sprawnego dotarcia od bezpośredniej okazji do możliwych przyczyn niezadowolającej sytuacji.

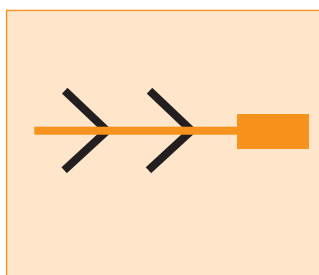


Diagram rybiej ości

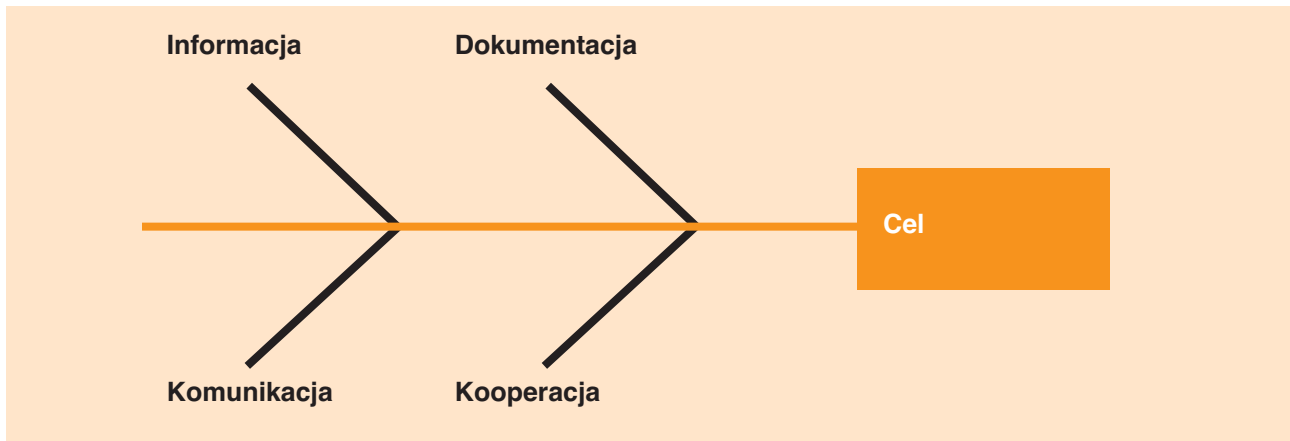


Serie piktogramów



Układanka „drzewo”

Diagram rybiej ości, tu ukierunkowany na cel rozszerzenia kompetencji w zakresie systemu logistyki



W efekcie dialogu z firmami logistycznymi opracowano specyficzny zestaw pytań, odnoszący się do poszczególnych pól działania (p. aneks), który może służyć zespołowi uczącemu się i asystentowi dydaktycznemu jako wskazówka. Zawarte w nim pytania pomagają w służącym do wykrywania problemów opisie tego, co i uczestnicy robią w ramach procesów cząstkowych i jak to robią. Rezultaty przedstawia się w widocznej dla wszystkich formie diagramu rybiej ości (tablica korkowa, biała tablica magnetyczna) i są dzięki temu dostępne na potrzeby następnego etapu pracy, czyli oceny odpowiedzi przez zespół uczący się.

Przykład: W polu „Informacja“ można zapytać, od kogo lub jak dana osoba otrzymuje informację, jak ją przetwarza i w jakiej formie dokumentuje lub przekazuje dalej rezultat. Jest to forma analizy procesów w jakimś podobszarze lub szczegółowa analiza workflow w tym dziale. Nie chodzi jednak o opisywanie tego, jak powinno być, lecz jak konkretnie jest lub jak to się robi w danych warunkach. W konkretnej pracy w przedsiębiorstwach i z nimi bardzo szybko wychodzą na wierzch słabe punkty, nie powinny być one jednak od razu z powrotem zakrywane w formie obwiniania kogoś, lecz odpowiedzi się zapisuje i w ten sposób zachowuje na potrzeby następnego etapu pracy.

Szczegółowa kolejność etapów pracy z diagramem rybiej ości:

Asystent dydaktyczny wybiera jakąś okazję do nauki i przygotowuje wybrane pytania, przy czym może zaczerpnąć je z zestawu (p. aneks) lub sformułować własne. Formułuje również cel pracy, przy czym chodzi o to, żeby nie było to sformułowanie negatywne, np. w odniesieniu do tematu zabezpieczania ładunku nie takie, że w przyszłości nie może już wystąpić niedostateczne zabezpieczenie ładunku, lecz sformułowanie pozytywne: "Bezpieczeństwo przede wszystkim".

Zaproszony przez niego zespół uczący się analizuje w pierwszej kolejności pytania, a wynikające z nich odpowiedzi notuje się w widoczny dla wszystkich sposób.

Wszyscy członkowie przyznają punkty najważniejszym ich zdaniem результатам; w ten sposób akcentują swoje tematyczne preferencje w odniesieniu do następnego etapu pracy. W efekcie tego rankingu wysuwa się na pierwszy plan trzy, ewentualnie cztery odpowiedzi, które są analizowane w ramach kolejnego etapu pracy.

Następny etap analizy odbywa się podczas kolejnego spotkania zespołu, w trakcie którego członkowie zespołu formułują własne propozycje w odniesieniu do wybranych punktów. Jeśli wydaje się to sensowne i

merytorycznie uzasadnione, także asystent dydaktyczny może formułować propozycje, które trzeba następnie przedyskutować w zespole.

W ramach kolejnego etapu na podstawie propozycji układa się plan działania, tak zwaną listę rzeczy do zrobienia. Jego realizację inicjuje asystent dydaktyczny, wspierają go i pomagają mu w tym odnośni członkowie kierownictwa. Członkowie zespołu uczącego się aktywnie uczestniczą w tej realizacji, o ile bezpośrednio wchodzi ona w zakres ich pracy.

Sposób dalszego komunikowania analizy okazji do nauki organizuje asystent naukowy. Dokumentuje on również proces pracy i osiągnięcia rezultatów w odniesieniu do danej okazji do nauki, dzięki czemu może się do niego odwołać podczas kolejnych analiz okazji do nauki z tym samym lub z innymi zespołami uczącymi się.

Praktyczne przykłady pracy z diagramem rybiej ości

W pewnym przedsiębiorstwie jako okazję do nauki zidentyfikowano użycie skanera. Przyczyną było to,

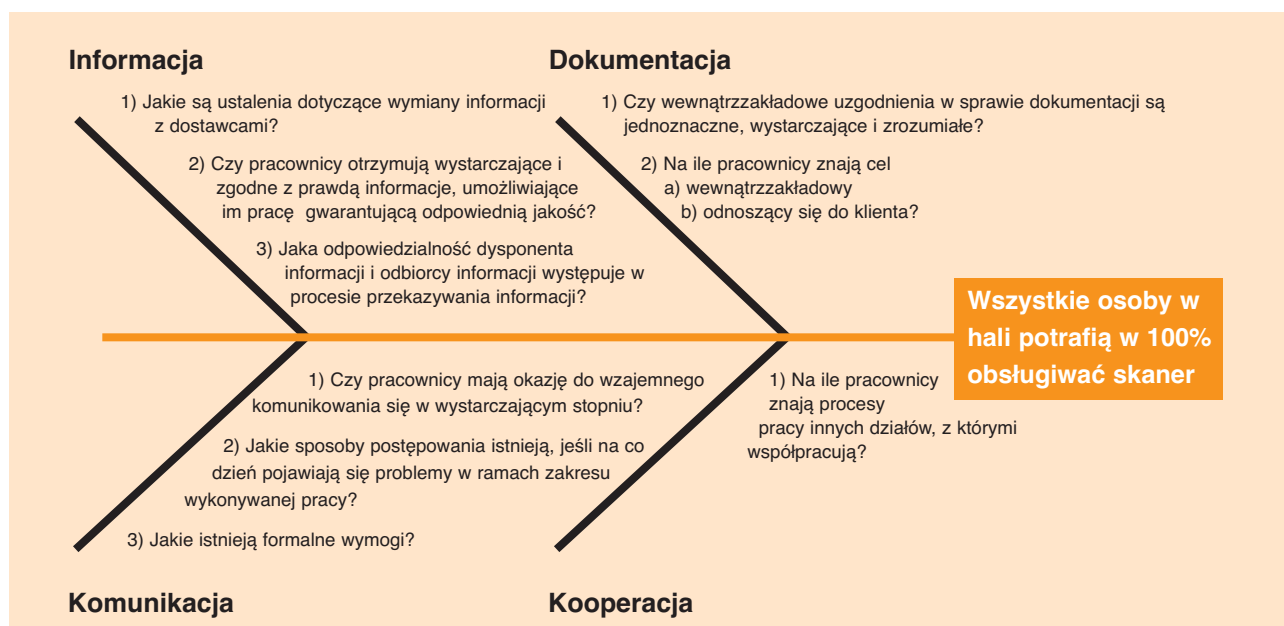


że chociaż oczywiście odbył się normalny instruktaż, skanera używano wciąż zbyt rzadko.

Asystent dydaktyczny dokonał wyboru odnośnych pytań i sformułował również cel analizy, używając sformułowania wyrażającego pozytywne oczekiwanie: **Wszystkie osoby w hali potrafią w 100% obsługiwać skaner.**

Poniższy diagram pokazuje najpierw sytuację początkową w formie przygotowanej przez asystenta dydaktycznego.

Praktyczne użycie diagramu rybiej ości



Poniższe zestawienie pokazuje, jakie rezultaty dała analiza pytań w zespole uczącym się. Liczba punktów podana pod odpowiedziami stanowi wynik poniższego rankingu. Widać z tego, że największe znaczenie przypisywane jest niewystarczającemu wdrożeniu pracowników produkcyjnych (Info 2 b / 8 punktów). Tłumaczy się to faktem, że w tym dziale jest znaczna fluktuacja i nie wszyscy pracownicy w wystarczającym

stopniu władają niemieckim, niekoniecznie więc potrafią w pełni zrozumieć instruktaż. Niedostateczne zrozumienie znaczenia dokumentacji dla procesu, tłumaczy również wysoką liczbę punktów w Doku 1 na poniższej liście. Podobną sugestią, tym razem w polu działania Kooperacja, niesie ze sobą ocena odpowiedzi w Koop 1, wynosząca 5 punktów.

Odpowiedzi na pytania dotyczące problemu skanera

Info 1

Jakie są ustalenia dotyczące wymiany informacji z dostawcami?

- Kierowca ustawia się w kolejce w strefie rozładunku i tam jest rozładowywany samochód.

Info 2

Czy pracownicy otrzymują wystarczające i zgodne z prawdą informacje, umożliwiające im pracę gwarantującą odpowiednią jakość? Nie, bowiem

- ze względu na dużą fluktuację nie zawsze nadążamy z wdrażaniem do pracy i
- wdrażanie do pracy pracowników produkcyjnych jest niewystarczające.

8 punktów

Info 3

Jaka odpowiedzialność dysponenta informacji i odbiorcy informacji występuje w procesie przekazywania informacji? Odpowiedzialność dysponenta informacji 1: Członek kadry kierowniczej (KK) udziela pracownikowi (P) wystarczającej informacji.

Odpowiedzialność dysponenta informacji 2: P natychmiast zgłasza odchylenia kierownikowi zmiany. Odpowiedzialność P jako odbiorcy informacji: Pracownik musi aktywnie pobierać u kierownika zmiany brakujące lub niezrozumiane informacje.

3 punkty

Doku 1

Czy wewnątrzzakładowe uzgodnienia w sprawie dokumentacji są jednoznaczne, wystarczające i zrozumiałe?

- Dla nadawcy odpowiedź brzmi "tak", dla odbiorcy ze względu na umiejętności językowe nie do końca zrozumiałe.

5 punktów

Doku 2

Na ile pracownicy znają cel

- wewnątrzzakładowy
- odnoszący się do klienta?

- w obu wypadkach: Nie!

2 punkty

Komm 1

Czy pracownicy mają okazję do wzajemnego komunikowania się w wystarczającym stopniu?

- Tak, ale nie wszyscy mają odwagę.

2 punkty

Komm 2

Jakie sposoby postępowania istnieją, jeśli na co dzień pojawiają się problemy w ramach zakresu wykonywanej pracy?

- Ustne zgłoszenie kierownikowi zmiany.

Komm 3

Jakie istnieją formalne wymogi?

- Kierownik zmiany musi wypełnić formularz z własnymi sformułowaniami dla punktów ...

Koop 1

Na ile pracownicy znają procesy pracy innych działów, z którymi współpracują?

- Nie znają ich, ponieważ opis innych działów jest dla nich zbyt złożony.

5 punktów

Co najpierw?

Zespół uczący się zdecydował, że zgodnie z własnym rankingiem jako pierwsze działanie umieści na liście rzeczy do zrobienia planowe wdrożenie do pracy pracowników produkcyjnych (Info 2 / 8 punktów). Jako pierwszy punkt na tej liście zanotowano, że należy tu naprawić sytuację, podejmując proste działanie. Na drugim miejscu lista rzeczy do zrobienia zawierała punkt, mówiący o tym, żeby przy udziale pracowników w dziale produkcyjnym poprawić – zgodnie z wymaganiami – ich zrozumienie procesów zachodzących w hali (Doku 1/ Koop 1).

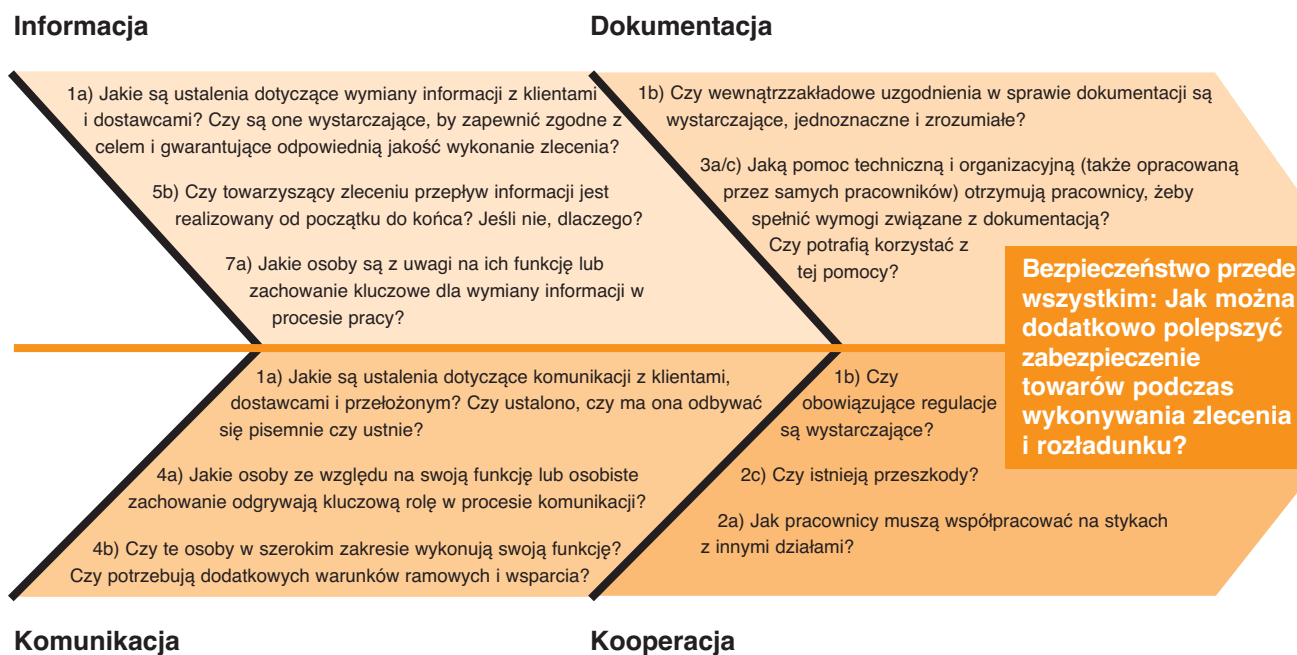
To działanie dotyczące punktu pierwszego zrealizowano następnie w opisany poniżej sposób: Niezależnie od normalnego instruktażu wprowadzono proste karteczki, na których w języku poszczególnych pracowników podsumowano najważniejsze informacje dotyczące czynności skanowania, przede wszystkim jej techniki. Karteczki te mają dać pracownikom większą pewność w zakresie czynności skanowania. Związany z tym pomysł: Każdy pracownik może nosić odpowiednią karteczkę w przedniej kieszeni swojej odzieży roboczej i w razie potrzeby do niej zaglądać.

Odnosnie do punktu drugiego: Zaproponowano tak zwany „model opiekunów“ dla nowych pracowników na szczeblu koleżeńskim. Ponadto brygadziści i kierownicy hali będą w większym stopniu przekazywać informacje o całości procesu podczas swych regularnych narad produkcyjnych.

Inne odpowiedzi wraz z odnośnymi punktami są cały czas dostępne dla asystenta dydaktycznego w jego dokumentacji i mogą być ew. ponownie aktywowane w późniejszej fazie pracy z zespołem uczącym się. Temat „skanowanie“ nie musi być zatem opracowywany wciąż na nowo, lecz w razie potrzeby można wykorzystać uprzednio wykonaną pracę.

Następny przykład pokazuje, jak asystent dydaktyczny przygotował się do pracy z zespołem uczącym się w odniesieniu do innego tematu, wybierając odpowiednie pytania z zestawu.

Praca przygotowawcza asystenta dydaktycznego



Jeśli porównać oba przykłady, to okaże się, że merytoryczna struktura i liczba pytań są mniej więcej takie same. Istotne różnice wynikają w wypadku tej metody dopiero z analizy pod kątem celu oraz, w toku dalszego postępowania, oczywiście z analizy pytań i z rankingu.

Dla zespołu uczącego się raczej korzystna jest sytuacja, kiedy wachlarz pytań jest ograniczony, a w razie wielokrotnej analizy struktura dobrze utrwała się w pamięci. Pewność metod, jaką zespół może w ten sposób stworzyć, przyczynia się do odciążenia asystenta dydaktycznego. Nie musi on za każdym razem objaśniać metody, lecz w procesie pracy może w coraz większym stopniu odwoływać się do doświadczenia swojego zespołu uczącego się.

3. Serie piktogramów

Jak w wypadku pierwszej metody, także tutaj w centrum uwagi znajduje się wizualizacja, chociaż w innym kontekście. **Metoda rybiej ości pozwala przede wszystkim pokazywać wzajemne związki pomiędzy polami działania pracy logistycznej. W wypadku metody piktogramowej chodzi o wizualizację procesów lub ich części.**

Odbywa się to za pomocą kart, na których w formie piktogramów, czyli bez słów, przedstawia się działania lub czynności w uproszczonym języku obrazkowym. Telefonowanie symbolizuje obrazek słuchawki telefonicznej, naradę zespołu krąg ludzi, procesy transportu w łonie przedsiębiorstwa wózek widłowy i tak dalej. Praca z użyciem piktogramów sprawdza się przede wszystkim w przypadku analizy planowych okazji do nauki. Zwłaszcza wtedy, kiedy należy zmienić jakiś istniejący proces, czy to przez zmianę zastosowania techniki lub inne wymogi wewnętrzne lub zewnętrzne, wizualne zestawienie dotychczasowego i nowego procesu może pomóc zespołowi uczącemu się. Jeśli nowy proces jest już ustalony w inny sposób, piktogramy pomagają pojąć i wdrożyć treść i cel zmian. Jeśli nowy proces trzeba jeszcze szczegółowo opracować, dzięki piktogramom zespół uczący się może to zrobić w sposób bardziej ustrukturyzowany. Ważne jest również to, że dzięki wizualizacji wszyscy uczestnicy „nadażają”.

Są piktogramy symbolizujące typowe czynności w czterech polach działania logistyki – czyli informacji, dokumentacji, komunikacji i kooperacji – oraz takie, które ilustrują proces pracy logistycznej głównie pod względem techniczno-organizacyjnym. Takie piktogramy można szybko sporządzić samemu, można też wykorzystywać kliparty.

Przykłady piktogramów dotyczących czterech pól działania pracy logistycznej



kontrola informacji pisemnych i dokumentów



dokonywanie wpisów do formularzy itp.



dokumentowanie i archiwizacja informacji



telefonowanie



opracowywanie czegoś w grupie



omawianie czegoś

Przykłady typowych czynności w logistyce operacyjnej



rozładunek



załadunek



komisjonowanie



skanowanie

Za pomocą takich kart z obrazkami uczestnicy zespołu uczącego się mogą przedstawiać najistotniejsze elementy danego procesu, np. części procesu logistycznego, czyli go wizualizować. Takie postępowanie jest sensowne przede wszystkim wtedy, kiedy w tym procesie należy coś zmienić. Chodzi tu zatem raczej o planowe okazje do nauki.

Kolejność działań jest tu następująca:

Asystent dydaktyczny wybiera okazję do nauki i formułuje odpowiedni cel. Kryteria tego formułowania są takie same jak opisane poprzednio, uzasadnione jest zatem znowu sformułowanie pozytywne.

Za pomocą kart z piktogramami zespół uczący się przedstawia najpierw sytuację faktyczną w wybranym dziale. Wizualizuje się zatem wycinek procesu, którego wielkość ustala zespół uczący się i asystent dydaktyczny. Do wizualizacji stosuje się karty z piktogramami, aby przedstawić kolejność najważniejszych kroków.

Teraz, jako kolejny krok, za pomocą kolejnych kart z piktogramami i notatek dotyczących tego samego wycinka procesu, może powstać proces przewidywany w przyszłości, czyli sytuacja docelowa. Różnica pomiędzy sytuacją faktyczną i docelową może np. polegać na tym, że w tym wycinku procesu w przyszłości będą stosowane inne urządzenia techniczne. (Por. ilustracja powyżej, piktogram „skanowanie“, tu w przyszłości mają być stosowane skanery.)

Następny krok zawiera analizę pytania, co dokładnie należy zorganizować w przyszłości i którzy pracownicy będą mieli zmienione zadania. Ten krok może prowadzić również do opracowania innego, alternatywnego

rozwiązania w stosunku do procesu docelowego – np. ze zmianami pewnych szczegółów. Odnosni pracownicy mogą bezpośrednio dzielić się doświadczeniami z dotychczasowego procesu i pomysłami dotyczącymi nowego sposobu postępowania oraz dochodzić do własnego rozumienia zmian i ich skutków.

Jeżeli przyszły proces docelowy powstał jako "obraz" w formie piktogramów i notatek, jako następny krok można sporządzić listę rzeczy do zrobienia. Będzie się ona odnosić głównie do idących w parze ze zmianami nowości w zakresie procesów, przy czym zgodnie z doświadczeniem istotne są przede wszystkim ich szczegóły. Aby wszystkie osoby, których to dotyczy, miały odpowiednie i dobrze skoordynowane czasowo możliwości przygotowania się do zmian, asystent dydaktyczny będzie koordynował realizację tej listy rzeczy do zrobienia z odnośnymi członkami kierownictwa i pracownikami tego działu.

Lista rzeczy do zrobienia, którą należy sporządzić, jest więc w wypadku pracy z piktogramami ukierunkowana przede wszystkim na to, **co w którym miejscu** należy zmienić oraz **jak i w jakiej kolejności czasowej** zmiany te mają być realizowane w wymiarze kadrowym i czasowym.

Ważne w przypadku tej metody jest, aby dobrze udokumentować, np. za pomocą zdjęć, kolejność obrazków pokazujących stan faktyczny i docelowy wraz z komentarzami. Dzięki temu rezultaty pracy zespołu uczącego się mogą wykorzystać również inne osoby, których to dotyczy, np. członkowie kierownictwa. Dokumentacja zdjęciowa pomaga wreszcie również w realizacji listy rzeczy do zrobienia. Chwilowo ostatnim krokiem jest ponowne udokumentowanie całego etapu i jego rezultatów przez asystenta dydaktycznego.

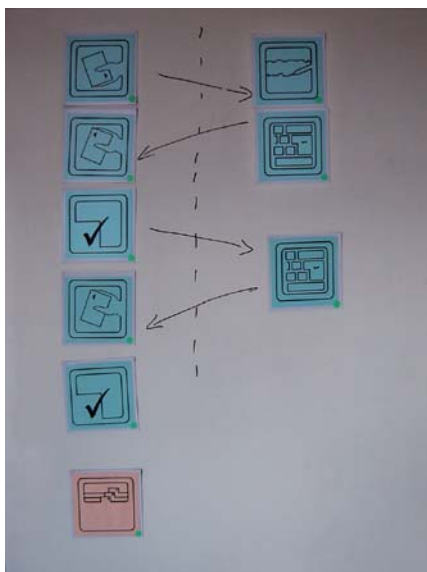
Praktyczny przykład pracy z seriami piktogramów

Poniższe ilustracje pokazują przykładowo, w jaki sposób praktycznie pracowano z piktogramami. Praca z piktogramami 1 pokazuje, że zespół uczący się uzupełnił proces faktyczny (po lewej) w kilku istotnych punktach, wprowadzając do przedstawionej tu części procesu etap pośredni pomiędzy uzyskaniem informacji a przekazaniem jej dalej. Otrzymanie informacji ma być w przyszłości notowane pisemnie, opracowywana informacja jest zapisywana i wysyłana mailem lub intranetem do odbiorcy. Także kolejny krok – kontrola dokumentów – jest zapisywany i odpowiednio przekazywany dalej. Zespół uczący się zrozumiał, że we własnym systemie ręczne i ustne przekazywanie informacji może wiązać się z trudnościami, jeśli w przyszłości pojawią inne wymogi co do bezpieczeństwa i sprawdzalności przekazywania i opracowywania informacji. Jeśli będzie się postępować tak, jak zaznaczono w rubryce "powinno być", zbędne będzie – zdaniem zespołu uczącego się – dotychczasowe,

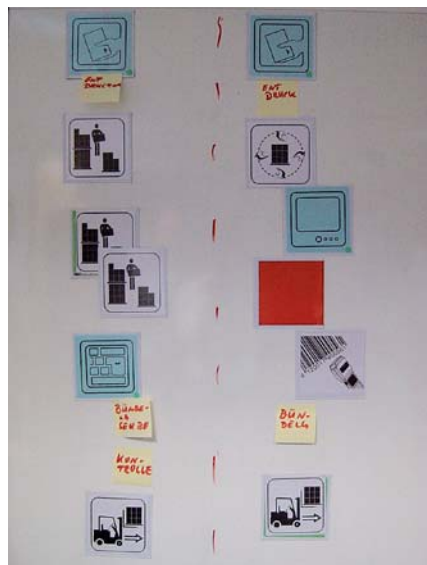
odczuwane jako niewystarczające, dokumentowanie na koniec części procesu, co ma przedstawiać jasnoczerwona kartka z piktogramem kartoteki. Lista rzeczy do zrobienia zawiera opis nowego procesu, podane są też niezbędne warunki techniczne.

Poniższe zdjęcie pokazuje, że proces docelowy po prawej stronie zawiera wyraźne zmiany w stosunku do procesu faktycznego po lewej stronie zdjęcia. Obejmuje to również stosowanie innych urządzeń technicznych, np. w procesie docelowym pracę ze skanerem. Procesy można wizualizować w wycinkach, czyli w bardzo małych częściach; dzięki czemu zespół uczący się ma możliwość szczegółowego pokazywania procesów i ich zmian oraz wprowadzania swoich doświadczeń i pomysłów do szczegółów. Okazało się to bardzo skuteczne, ponieważ „język piktogramów” i bezpośrednia komunikacja dotycząca "obrazka" uzupełniają się wzajemnie. W razie potrzeby do prezentacji można wprowadzać również dodatkowe kartki z tekstem, jak to widać na poniższej ilustracji.

Praca z piktogramami



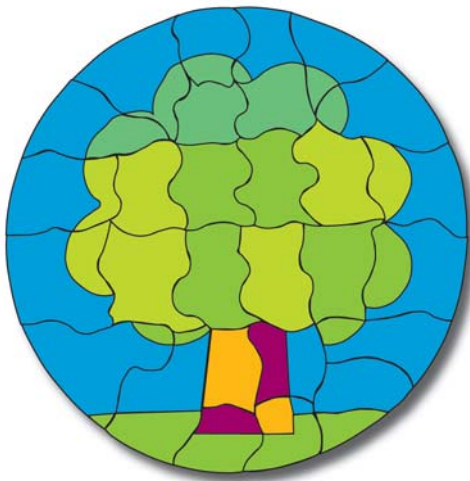
Praca z piktogramami 2



4. Układanka „drzewo”

Ta metoda, na pewno najbardziej niezwykła spośród trzech przedstawionych możliwości, jest w pełni skuteczna dla opracowania problemów powstających na stykach. Należy tu jeszcze raz przypomnieć, że praca logistyczna charakteryzuje się trzema głównymi zasadami „rozumieć logistykę jako system / rozumieć systemy logistyki / działać kompetentnie w systemach logistyki”. Właśnie te trzy zasady można zwizualizować metodą układanki i wdrożyć do własnej praktyki w przedsiębiorstwie.

Układanka, w przedstawionej tu okrągłej postaci tworzy bowiem pewien działający system, w którym wszystkie części pasują do siebie wzajemnie, tworząc wspólną całość. Jeśli wszystkie elementy są właściwie ułożone, czyli kiedy w systemie wszystko się zgadza, drzewo na układance jest dobrze widoczne. Wtedy optycznie „wszystko jest na swoim miejscu”.

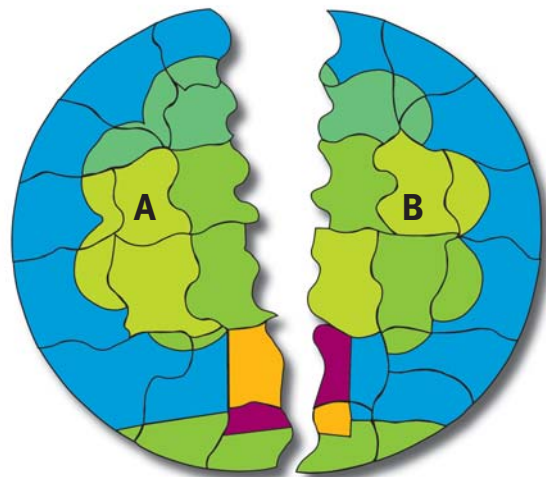


Układanka „drzewo”

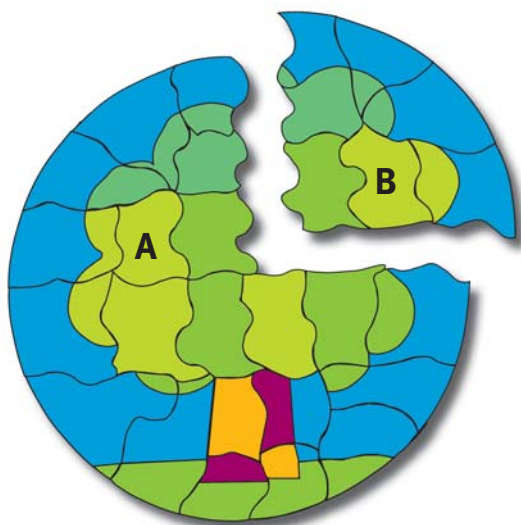
Zespół uczący się dysponuje układanką złożoną z łącznie 28 części, z których wszystkie mają z tyłu magnes. Dzięki temu z układanki można korzystać na białej tablicy magnetycznej lub innej odpowiedniej powierzchni.

Układankę można podzielić na wiele frakcji lub podobszarów. Jeśli to zrobić, to okrągły kształt, a zarazem przedstawiony obraz, czyli drzewo, nie będą już dobrze widoczne. Sygnał wizualny jest taki: „Tu (już) nie jest wszystko na swoim miejscu!” Odstępy wewnątrz układanki są (za) duże, co oznacza, że: punkty styku pomiędzy poszczególnymi działami w przedsiębiorstwie oraz punkty styku z partnerami zewnętrznymi są w rzeczywistości rowami, które nadmiernie utrudniają rozsądną współpracę.

Stan ten przedstawiono poniżej przykładowo i w uproszczeniu w postaci graficznej.



System rozpada się na dwie połowy – A i B, linia styku jest bardzo długa



Większa część systemu jest dobrze skoordynowana (A), spora część (B) jest od niej oddzielona wyraźną linią styku

Także tu asystent dydaktyczny może zorganizować pewną kolejność kroków. Jak poprzednio, jako pierwszy krok wybiera jakąś okazję do nauki, która powstaje tu jednak głównie za sprawę tego, że w systemie lub części systemu „coś się nie zgadza”. Z tego względu asystent dydaktyczny wybiera wycinek systemu, w którym występują problemy na stykach i zaprasza zespół uczący się z tego działu, na przykład przyjęcia towarów lub wysyłki albo grupę dysponentów, kierujących jakimś działem logistyki. Im większe przedsiębiorstwo, tym ważniejszy jest wybór odpowiedniej części działu. Jest to bowiem warunkiem tego, by w zespole uczącym się pracować w sposób wystarczająco przejrzysty i szczegółowy.

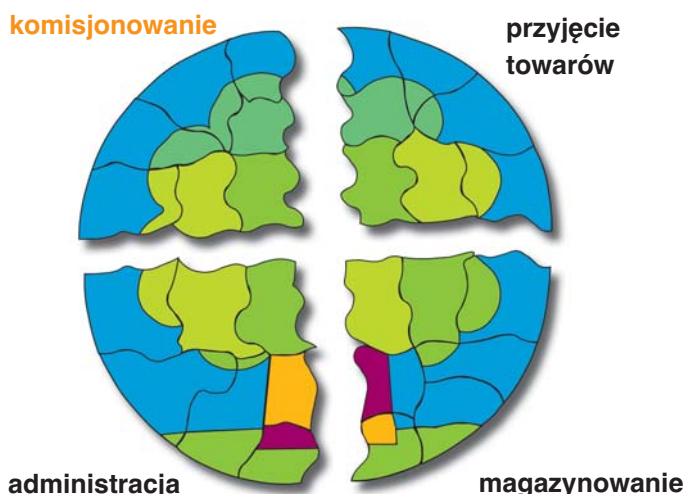
Na początku pracy z zespołem uczącym się widoczna jest pełna układanka. Część układanki – mniej więcej ćwiartka – symbolizuje samą grupę zespołu uczącego się, w naszym przykładzie komisjonowanie. Inne części układanki – też mniej więcej po ćwiartce – oznaczają inne obszary systemu, razem z którymi zespół uczący się pracuje. W przypadku działu przyjęcia towarów może to być np. strefa wjazdu na teren zakładu wraz z odpowiednią kontrolą i zgłoszeniem, magazynowanie lub przeładunek i administracja.

A zatem:

1. 1. ćwiartka: komisjonowanie
2. 2. ćwiartka: przyjęcie towarów
3. 3. ćwiartka: magazynowanie
4. 4. ćwiartka: administracja

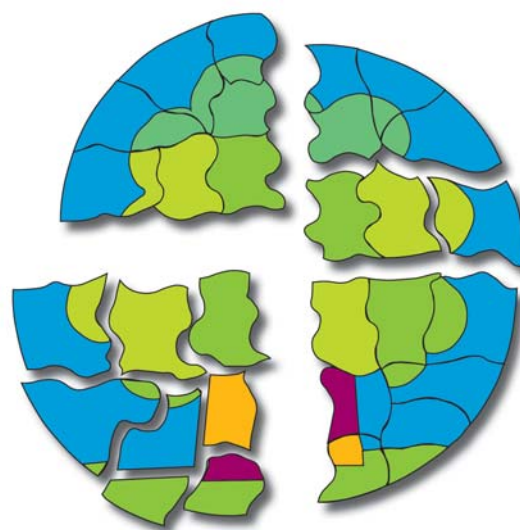
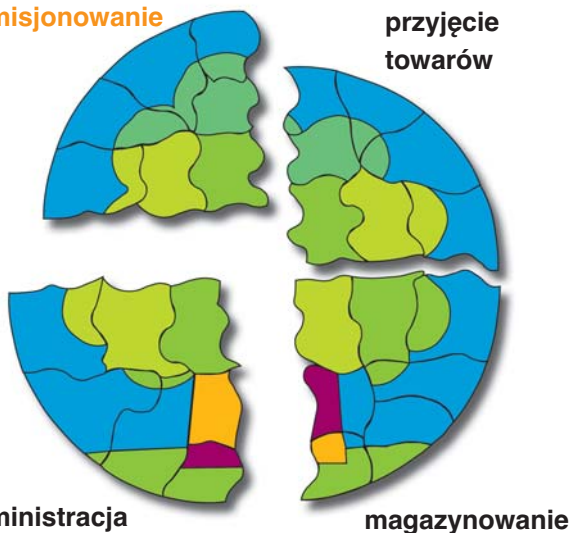
W konkretnym wypadku takie zestawienie zależy oczywiście od specyfiki przedsiębiorstwa i procesów. Zupełnie rozsądne może więc być uwzględnienie jako otoczenia zespołu uczącego się również przedsiębiorstw transportowych realizujących dostawy. Wyboru, w zależności od okazji do nauki, dokonuje asystent dydaktyczny i zespół uczący się.

Następny krok polega na tym, by opierając się na zdefiniowanej okazji do nauki, ustalić pozycję wybranych działów w stosunku do działu zespołu uczącego się. Dlatego układanka w mniejszym lub większym stopniu rozpada się, na razie nie na pojedyncze kawałki, lecz na wyżej wymienione ćwiartki. Zespół uczący się, mając na uwadze okazję do nauki – w systemie "coś się nie zgadza" – wprowadza do powstającego teraz obrazka dystans do swojego otoczenia. W ten sposób wizualizuje się szerokość danego styku; „rowy“ stają się widoczne.



Aby pozostać przy naszym przykładzie: może być tak, że przyjęcie towarów uważa się za wspólny zespół z magazynowaniem, aby obie odpowiednie ćwiartki układanki pozostały ściśle przy sobie. Sygnalizuje to, że współpraca z magazynowaniem jest uważana za dobrą. Podobnie zespół uczący się postępuje w stosunku do obu pozostałych działów. I tak można sobie np. wyobrazić, że styk pomiędzy działem przyjęcia towarów a administracją jest uważany za taki, który należy przedstawić jako znacznie szerszy.

komisjonowanie



wszystko się zgadzało. Listę rzeczy do zrobienia zespół uczący się może opracować razem z asystentem dydaktycznym, inną możliwością jest to, że asystent dydaktyczny sam ją poda - w całości lub jej części. W każdym razie zespół uczący się przyswaja sobie listę rzeczy do zrobienia w toku pracy w grupie i artykułuje w ten sposób swoje oczekiwania w stosunku do innych uczestników. Zespół uczący się pokazuje również w liście rzeczy do zrobienia, jakie widzi możliwości samodzielnego wniesienia wkładu w poprawę dotychczasowego stanu.

Zespół uczący się pokazuje w ten sposób realistyczny z jego punktu widzenia obraz obecnego stanu systemu. W ramach następnego kroku obraz ten staje się dokładniejszy, dzięki notowaniu – najprościej na karteczkach samoprzylepnych – co takiego stanowi o niezgodności w systemie (lub jego części). Te karteczki można następnie przylepić w "rowach" na obrazku lub tuż obok. Takimi niezgodnościami mogą być np. niepełne lub za późno dostarczone informacje, a także mankamenty techniczne w przekazywaniu informacji, mogą to być również wciąż powtarzające się błędy w procesie, które przysparzają trudności działowi przyjęcia towarów, który sam nie może bezpośrednio na to oddziaływać. Również w tym punkcie asystent dydaktyczny może znów przeprowadzić ranking, aby być w stanie różnicować znaczenie wymienionych punktów.

Jako następny krok powstaje lista rzeczy do zrobienia, przy czym na pierwszy plan wysuwa się cel polegający na tym, by styki zawęzić tak, żeby w systemie znów

Z tego, co zostało powiedziane, wynika, że realizacja takiej listy rzeczy do zrobienia może obejmować szeroki wachlarz możliwości: od prostych zmian techniczno-organizacyjnych po bardziej złożone wymagania, które mogą dotyczyć wzajemnych relacji grup i wzajemnego szacunku dla ich pracy. Z tego względu przed asystentem dydaktycznym stoi tu szczególne zadanie, polegające na dobrej organizacji wdrożenia z udziałem różnych partnerów.

Układanka pomaga więc przede wszystkim w ukazywaniu bardziej złożonych wzajemnych zależności. Nadaje się do tego, żeby na przykładzie konkretnych przypadków lub procesów przedstawiać stanowiska i działania zaangażowanych osób lub grup osób. Celem jest zawsze doprowadzanie do takich zmian, które pomagają, by układanka z powrotem przybrała okrągły kształt. Rozpoznane przyczyny zakłóceń pomiędzy poszczególnymi działami trzeba usunąć. Ze styków powinny powstać złącza, jak mówią logistycy.

W tym względzie polem działania może okazać się szczebel personalny, jeśli odnośne osoby dotychczas nie były gotowe współpracować ze sobą w wystarczający sposób. Może być jednak również tak, że chodzi o współzależności merytoryczne w procesach, których zmiana prowadzi do rozwiązania. Praca z układanką pomaga ustalić, w odniesieniu do konkretnej okazji do nauki, jakim stykiem należy się dokładniej zająć i w jaki sposób najlepiej to zrobić.

Asystent dydaktyczny dokumentuje pracę w zespole uczącym się – najlepiej w formie fotograficznej – i następane etapy realizacji. Utrwała w ten sposób zawsze również to, co z poruszonych punktów zostało już załatwione i co zostało jeszcze otwarte i oczekuje kolejnych etapów opracowania.



Podsumowanie: Metody nadające się do pracy asystentów dydaktycznych z zespołami uczącymi się

Wspólna cecha wszystkich trzech metod: Oferują one możliwości wizualizacji, wspomagają pracę zespołu uczącego się „obrazem“. Celem jest umożliwienie wykorzystywania wzajemnych zależności, procesów i pozycji jako obszarów zintegrowanych z procesem pracy procesów uczenia się.

Dzięki diagramowi rybiej ości można pokazać wzajemne związki pomiędzy polami działania pracy logistycznej.

Seria piktogramów pozwala na przedstawianie procesów częściowych, co umożliwi porównywanie stanu faktycznego ze stanem pożądanym lub stanu wcześniejszego z późniejszym. Stopień szczegółowości obrazowania uczestnicy zespołu uczącego się mogą zmieniać w zależności od potrzeb.

Za pomocą układanek pokazuje się stanowiska odnośnych osób lub grup i struktur w procesie. Celem jest uporanie się z ewentualnymi "problemami na stykach".

Dzięki tej formie uczenia się w zespole można inicjować zmiany, które zespół ujmuje w postaci skonkretyzowanej listy rzeczy do zrobienia.

Wzajemny związek pomiędzy okazją do nauki, procesem uczenia się i rezultatem pozostaje widoczny dla zespołu uczącego się.

Zespół bierze udział we wdrażaniu rezultatów i bezpośrednio widzi zmiany i sukcesy.

Projekt PROLOG – doświadczenia SOLOS

„Europejskie profile doskonalenia zawodowego w logistyce / European Training Profiles in Logistics – PROLOG“ by projektem finansowanym przez Unie Europejsk (program Leonardo da Vinci).

Rezultaty projektu PROLOG mają przyczynić się do profesjonalizacji pracy logistycznej. W ramach projektu opracowano i wypróbowano model uczenia się **SOLOS** – **Solutions for Logistics Skills**. Jako modelowe przykłady opisano wymogi dotyczące kompetencji dla trzech prototypowych profili czynności z odniesieniem do Europejskich Ram Kwalifikacji: brygadzi(k)a, kierownik(czka) magazynu i dysponent(ka). Dzięki modelowi SOLOS pracownicy mogą ustawicznie rozwijać kompetencje w zakresie systemu logistyki w tych profilach, ale także poza nimi. Proces uczenia się odbywa się w realnym kontekście pracy i jest wspierany przez pomoc w uczeniu się. Pomoc w uczeniu się uważa się tu za element kultury zarządzania.

Za sprawą Solutions for Logistics Skills projekt PROLOG wnosi również wkład w europejską inicjatywę na rzecz zapewnienia odpowiedniej ilości wykwalifikowanych pracowników. W ramach ogólnoeuropejskiego dialogu, doświadczenia i rezultaty z tego i innych projektów w dziedzinie logistyki mogłyby stać się podstawą europejskiego standardu kwalifikacji dla logistyki.

Produkty

Podręcznik 1: „Solutions for Logistics Skills – Extend your profession. Model uczenia się SOLOS“
Język: DE/EN/PL/CZ

Czym jest kompetencja w zakresie systemu logistyki i jak ją osiągnąć? To jest tematem broszury dotyczącej modelu uczenia się SOLOS. Opisuje ona proces rozwoju kompetencji w ramach pracy logistycznej.

Podręcznik 2: „Solutions for Logistics Skills – Extend your profession. Okazje do nauki i pomoc w uczeniu się“
Język: DE/EN/PL/CZ

Broszura ta pokazuje, jak i przy jakich okazjach odbywa się nauka w procesie pracy logistycznej. Przedstawiono przykładowe okazje do nauki. Opisana została rola pomocy w uczeniu się i metody kształtowania procesu uczenia się.

Podręcznik 3: „Solutions for Logistics Skills – Extend your profession. Extend your profession. Profile funkcji i wymogi w zakresie kompetencji w logistyce“
Język: DE/EN/PL/CZ

Przedstawiono wymogi w zakresie kompetencji dla trzech profili funkcji w logistyce: brygadzi(k)a, kierownik(czka) magazynu i dysponent(ka). Profile te służą jako prototypy, systematykę można zastosować do innych funkcji.

Kontakt:

Zarząd IG Metall
Wydział polityki edukacyjnej i szkoleniowej
Wilhelm-Leuschner Str.79
60329 Frankfurt am Main
Tanja Eick
Tel. ++49 69 6693 2571
tanja.eick@igmetall.de

www.solos-model.eu

Prolog-Projekt: www.prolog-project.eu



Partnerzy projektu PROLOG:

Zarząd Związku Zawodowego IG Metall (DE)
Frankfurt nad Menem
(koordynator projektu)
www.igmetall.de
www.igmetall-wap.de



Lagermax Lagerhaus und Speditions AG (AT)
Salzburg
www.lagermax.com



European Metalworkers Federation (BE)
Brüssel
www.emf-fem.org



Škoda Auto (CZ)
Mlada Boleslav
www.skoda-auto.com



24plus Systemverkehre GmbH & Co KG (DE)
Hauneck
www.24plus.de



Panopa Logistik Polska Sp. z o.o. (PL)
Poznań
www.panopa.com.pl
www.panopa.de



Aneks: Standardowe pytania służące do określenia charakteru czterech pól działania pracy logistycznej

Wskazówka: Podany tu zestaw standardowych pytań stanowi modyfikację wcześniejszego zestawu, opracowanego w ramach projektu „Wzmocnienie logistyki dzięki rozwojowi kompetencji wewnątrz zakładu pracy”. Projekt ten został zrealizowany przez Bildungswerk der Thüringischen Wirtschaft e. V. i sfinansowany ze środków kraju związkowego Turynia

i środków UE (czas realizacji od 2006 do 2008 r.).

Dr Karin Bockelmann współuczestniczyła jako ekspert w projekcie turyńskim równoległe z pracą w projekcie PROLOG. Piktogramy dotyczące czterech pól działania pracy logistycznej opracowano również w ramach tego projektu, piktogramy dotyczące operacyjnej pracy logistycznej opracowano w ramach projektu PROLOG.

Informacja

Cele, wykorzystanie i organizacja procesów informacyjnych – pytania standardowe

1. Ustalenia w sprawie jednolitego kształtu przepływu informacji

- 1a) Jakie są ustalenia dotyczące wymiany informacji z klientami, dostawcami, spedytorami?
Czy te ustalenia są wystarczające, by zapewnić zgodne z celem i gwarantujące odpowiednią jakość wykonanie zlecenia?
- 1b) Jakie obowiązujące wszystkich ustalenia istnieją w sferze odnoszącej się do procesu pracy wymiany informacji pomiędzy pracownikami, działami i zmianami?
Czy wszystkie odnośne osoby znają je i przestrzegają ich?
Czy te ustalenia są wystarczające, by zapewnić zgodne z celem i gwarantujące odpowiednią jakość wykonanie zlecenia?

2. Ustalenia w sprawie pisemnej i ustnej wymiany informacji

- 2a) Czy są ustalenia, jaką wymianę informacji należy prowadzić pisemnie, a jaką ustnie?
Czy są one znane wszystkim odnośnym osobom i przestrzegane?
- 2b) Czy sposób postępowania dotyczący pisemnej i ustnej wymiany informacji jest sensowny i czy umożliwia zgodne z celem i gwarantujące odpowiednią jakość wykonanie zlecenia?

3. Selekcja i przekazywanie informacji

- 3a) Jakie są wytyczne dotyczące selekcji i przekazywania informacji pisemnych i ustnych?
- 3b) Według jakich kryteriów informacje są wybierane i przekazywane innym?
- 3c) Jaka jest odpowiedzialność dysponenta i odbiorcy informacji w procesie informacyjnym?
Czy wszystkie odnośne osoby uznają i poczuwają się do tych rodzajów odpowiedzialności?
- 3d) Jak efektywne są struktury selekcji i przekazywania informacji?

4. Stosowanie techniki informacyjnej i innych pomocy

- 4a) Jakie wsparcie w zakresie techniki informacyjnej (np. telefon, mailing, faks, intranet) jest absolutnie konieczne, żeby zapewnić niezbędną wymianę informacji?
Na ile efektywnie się je wykorzystuje?

- 4b) Jak jest wspomaganie ze strony techniki informacyjnej dla oferty informacyjnej, umożliwiającej zgodne z celem i gwarantujące odpowiednią jakość wykonanie zlecenia (np. poprzez systemy gospodarki towarami, programy do administrowania klientami i dostawcami, systemy magazynowe)? Czy wspomagająca technika informacyjna i oprogramowanie są łatwe w obsłudze i wystarczające?
- 4c) Czy są inne pomoce, np. książki przekazywania zmiany, teczki z dokumentacją zlecenia, wizualizujące proces informacyjny? Na ile efektywnie są one wykorzystywane?

5. Wymogi co do jakości przepływu informacji

- 5a) Czy pracownicy otrzymują wystarczające i zgodne z prawdą informacje, umożliwiające im pracę gwarantującą odpowiednią jakość?
- 5b) Czy towarzyszący zleceniu przepływ informacji jest realizowany od początku do końca?
- 5c) Na ile efektywne są te drogi przepływu informacji?

6. „Węzły informacyjne“ umożliwiające zharmonizowanie stanu poinformowania odnośnych osób

- 6a) Jakie ustalone godziny narad zespołu, pięciominutowych rozmów itp. oraz jakie inne możliwości komunikacji istnieją w danym dziale w celu przekazywania pracownikom istotnych dla pracy aktualnych informacji?
- 6b) Na ile efektywne są te działania (struktury przekazywania informacji, godziny, tematy)?
- 6c) Czy wszyscy pracownicy dysponują właściwymi informacjami we właściwym czasie?

7. „Osoby kluczowe“ dla przepływu informacji

- 7a) Jakie osoby są z uwagi na ich funkcję lub zachowanie kluczowe dla wymiany informacji w procesie pracy?
- 7b) W jakim zakresie osoby te spełniają swą kluczową funkcję w procesie informacyjnym? Czy dysponują one niezbędnymi do tego warunkami ramowymi? Jakiej pomocy potrzebują?
- 7c) Jakie informacje z innych działów są potrzebne do własnej pracy?

8. „Styki informacyjne“ z innymi działami i oferta informacyjna dotycząca procesów pracy i procesów biznesowych we własnym (pod)systemie logistyki

- 8a) Którym osobom w innych działach należy przekazywać które informacje?
- 8b) Jak przebiega ta wymiana informacji?
- 8c) Jak pracownicy mogą zasięgnąć informacji dotyczących swojego obszaru pracy i swoich zadań związanych z pracą?

Dokumentacja

Cele, wykorzystanie i organizacja pracy dokumentacyjnej – pytania standardowe

1. Ustalenia w sprawie dokumentacji

- 1a) W jakiej formie praca logistyczna musi być dokumentowana na piśmie przez wykonujących ją pracowników?
- 1b) Czy wewnątrzzakładowe uzgodnienia w sprawie dokumentacji są jednoznaczne, wystarczające i zrozumiałe?
- 1c) Kto odpowiada za jaką pracę dokumentacyjną? Czy są jednoznaczne ustalenia w sprawie odpowiedzialności?

2. Cele dokumentacji

- 2a) Na ile pracownicy znają
 - a) wewnątrzzakładowy i
 - b) odnoszący się do klienta cel pracy dokumentacyjnej?
- 2b) W jakiej formie dokumentację wykorzystuje się do kierowania zakładem pracy (np. w planowaniu zmian i urlopów, ustalaniu premii, w przypadku niezbędnych sankcji)?
- 2c) Na ile dokumentacja może być wykorzystywana również jako podstawa analizy i udoskonalania procesów pracy logistycznej?

3. Środki wspomaganie procesów dokumentacji

- 3a) Jaką pomoc techniczną i organizacyjną (np. wytyczne w sprawie dokumentacji, formularze, oprogramowanie, bazy danych, maski wprowadzania danych) otrzymują pracownicy, żeby spełnić wymogi dokumentacji?
- 3b) Jaki efekt dają narzędzia wspomagające, jeśli chodzi o konieczny nakład czasu?
Czy są bardziej efektywne możliwości pomocy? Jeśli tak, to jakie?
- 3c) Czy w danym dziale istnieją „pomoce dokumentacyjne“, opracowane przez samych pracowników, z których mogą lub mogliby korzystać także inni pracownicy w swoim środowisku pracy?

Komunikacja

Cele, wykorzystanie i organizacja procesów komunikacyjnych – pytania standardowe

1. Regulacje dotyczące komunikacji wewnętrzzakładowej oraz komunikacji z klientami i dostawcami

- 1a) Jaka regularna, towarzysząca pracy komunikacja pomiędzy pracownikami, pomiędzy pracownikami a przełożonymi, jest potrzebna (np. narady zespołu, pięciominutowe rozmowy)?
Czy są w tej mierze regulacje? Czy są one znane wszystkim odnośnym osobom? Gdzie są one zapisane (np. w opisach miejsc pracy)?
- 1b) Czy pracownicy mają wystarczająco wiele okazji do wzajemnego komunikowania się na tematy związane z pracą?
- 1c) Z jaką częstotliwością odbywa się regularna komunikacja?
Czy przewidziany czas i odstępy czasu są wystarczające?
- 1d) Jakie sposoby postępowania istnieją, jeśli na co dzień pojawiają się problemy w ramach zakresu wykonywanej pracy? Czy są one znane wszystkim pracownikom?
Na ile efektywne są te sposoby?
- 1e) Jakie są ustalenia dotyczące komunikacji z klientami, dostawcami (ścieżki komunikacji, obowiązki udokumentowania, partnerzy komunikacji)?

2. Ustalenia w sprawie komunikacji ustnej i pisemnej

- 2a) Czy są ustalenia, jakie procesy komunikacji mają odbywać się pisemnie, a jakie ustnie?
Czy są one znane wszystkim odnośnym osobom i przestrzegane?
- 2b) Jakie wymagania formalne istnieją w przypadku komunikacji pisemnej?
Jakiego nakładu czasu wymaga komunikacja pisemna?
Czy obowiązujące wymagania i potrzebny nakład czasu są adekwatne?
- 2c) Czy sposoby postępowania w zakresie komunikacji ustnej i pisemnej są uważane przez pracowników za sensowne i czy pomagają w gwarantującym odpowiednią jakość wykonaniu zlecenia?

3. Wspomaganie procesów komunikacji przez zakład pracy

- 3a) Jakie działania ze strony przedsiębiorstwa gwarantują, że pracownicy mogą się wzajemnie komunikować na tematy związane z pracą (np. narady zespołu, wymiana doświadczeń)?
Czy istniejące możliwości są wystarczające?
Jakie potrzeby zmian widzą pracownicy?
- 3b) Jakie potrzeby istnieją ponadto w odniesieniu do indywidualnej komunikacji, wspomagającej umiejętność pracy w zespole i motywację?
Czy swobodna przestrzeń, stworzona w tym zakresie przez przedsiębiorstwo, jest wystarczająca?

- 3c) Jakie wytworzyły się indywidualne procesy komunikacji, pomagające zapewnić wysoką jakość pracy?
- 3d) Jakie formy komunikacji preferują pracownicy w celu wymiany informacji? Czy są one zgodne z obowiązującymi regułami i normami?

4. „Osoby kluczowe“ dla procesów komunikacji w zakładzie pracy

- 4a) Jakie osoby są ze względu na swoją funkcję lub osobiste zachowanie kluczowe dla komunikacji w procesie pracy?
- 4b) Czy te osoby wykonują swą kluczową funkcję w szerokim zakresie? Czy mają ku temu niezbędne warunki ramowe? Jakiej pomocy potrzebują?

5. „Styki komunikacyjne“ we własnym dziale i w kontaktach z innymi działami

- 5a) Czy struktury komunikacji (Kto ma się komunikować z Kim?) i styki komunikacyjne są zrozumiałe dla pracowników w danym dziale? Czy przedstawiono to w przejrzystej formie, np. rozdzielników poczty elektronicznej, schematów organizacyjnych, dzięki którym można to sobie uzmysłowić?
- 5b) Jaka odnosząca się do pracy komunikacja z sąsiednimi działami jest niezbędna do wykonywania własnych zadań związanych z pracą? Jak jest ona realizowana? Czy istniejące warunki są wystarczające?
- 5c) Jakie istnieją ponadto potrzeby w zakresie komunikacji z innymi działami?

Kooperacja

Cele, wykorzystanie i organizacja procesów kooperacji – pytania standardowe

1. Reguły współpracy we własnym dziale

- 1a) Jakie reguły istnieją w danym dziale w odniesieniu do wzajemnej współpracy pracowników i współpracy z działami sąsiednimi?
Czy wszyscy pracownicy znają obowiązujące reguły współpracy i czy są one przez wszystkich akceptowane?
- 1b) Czy obowiązujące reguły są wystarczające, czy też należy wprowadzić kolejne uzgodnienia dotyczące wewnątrzzakładowej współpracy?

2. Reguły współpracy z innymi działami

- 2a) Jak pracownicy powinni współpracować na stykach z innymi działami, aby można było osiągnąć wysoką jakość pracy logistycznej?
- 2b) Na ile pracownicy znają procesy pracy pracowników innych działów, z którymi współpracują (lub mają współpracować)?
- 2c) Czy są przeszkody, utrudniające dobrą kooperację z sąsiednimi działami?
- 2d) Czy procesy pracy i miejsca pracy mają taki charakter, że pracownicy mogą pracować w sposób kooperacyjny?
- 2e) Czy pracownicy znają procesy pracy swoich kolegów i czy możliwa jest czasowa wzajemna zamiana miejsc pracy?
- 2f) Jaka pomoc ze strony kadry kierowniczej jest możliwa lub konieczna dla poprawy współpracy?



Dofinansowanie:



Education and Culture DG