

## شیوه بهره‌گیری از چهارچوب اصلاح شده روایتگری برای استفاده از تجارب بدیع در یادگیری سازمانی

محمدعلی سرلک\*  
محمد موسوی\*\*  
حسن عابدجعفری\*\*\*  
محمدحسین مقدسان\*\*\*\*

### چکیده

آن دسته از تجارب سازمانی که در هیچ‌کدام از دسته‌بندی‌های دانش موجود جای نمی‌گیرند، چالشی برای یادگیری سازمانی، که عمدتاً بر رویکرد علمی و تجربی تکیه می‌کند، فراهم آورده است. برای شناخت و یادگیری از این تجربیات بدیع، نیازمند به‌کارگیری روشی کارآمد هستیم. هدف این پژوهش ارائه و بررسی شیوه نوبن هفت مرحله‌ای است که در آن فرایندهای روایتگری سازمانی، این نوع یادگیری را امکان‌پذیر می‌سازد. با به‌کارگیری این روش، بازیگران سازمانی فهمی مناسب از تجارب بدیع به دست می‌آورند، درباره معانی مشترک آن به توافق می‌رسند و از آن برای اقداماتی هماهنگ بهره می‌گیرند. همچنین، از طریق روایت، بازیگر خاطرات تجربیات بدیع خود و چگونگی دستیابی به آنها را استخراج می‌کند و این کار باعث ایجاد گزینه‌های جدید برای برخورد با تجارب بدیع در حال ظهور می‌شود. این مقاله، چهارچوب داستان‌سرایی ریزمن را، که برای تجربیات شخصی مطرح شده است، بررسی و سپس آن را به صورت مدلی برای استفاده در سازمان اصلاح می‌کند. در مرحله دوم، فرضیه «مناسب بودن این چهارچوب برای سازمان‌های ایرانی» را به نظرخواهی گذاشتیم که نتایج تحقیق فرضیه پژوهش را تأیید کرد.

**واژگان کلیدی:** یادگیری سازمانی، روایتگری، حافظه، دانش، تجارب بدیع

Email: sarlak1@yahoo.com

Email: momusavi@gmail.com

Email: h\_abedijafari@yahoo.com

\*دکتری مدیریت رفتار سازمانی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور،

\*\*دکتری مدیریت رفتار سازمانی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور

\*\*\*دکتری مدیریت، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

\*\*\*\*دانشجوی دکتری مدیریت رفتار سازمانی، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)

Email: h\_moghaddasan@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۹۳/۳/۱۳ تاریخ تأیید: ۹۳/۵/۲۴

## ۱. مقدمه

سازمان‌ها در محیطی فعالیت می‌کنند که با خصوصیتی مانند بازارهای جدید، تکنیک‌های پیچیده و تغییرات گسترده شناخته می‌شوند. در این محیط، سازمان‌ها، گاه‌به‌گاه، با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که با تجاربی که در قبال داشته‌اند، مشابهت نداشته یا تشابه بسیار کمی دارند. در این پژوهش برای این دسته از تجارب، نام «تجارب بدیع»<sup>۱</sup> را برگزیده‌ایم. چگونگی برخورد و همچنین یادگیری از این تجارب بدیع تأثیر بسیاری بر حفظ و دوام دانش<sup>۲</sup> سازمانی و حتی بقای سازمان خواهد داشت.

تجارب بدیع چالشی برای رویکردهای مطرح یادگیری سازمانی، به‌ویژه رویکردهای علمی (کانیگل، ۱۹۹۷) و تجربی (آروگت، ۲۰۱۰؛ داتون و توماس، ۱۹۸۴) محسوب می‌شود. این رویکردها یادگیری را به عنوان پالایشی چند مرحله‌ای از دانش، بر اساس ایجاد پاسخ‌های اصلاح شده به تجارب دسته‌بندی شده می‌دانند. وقتی تجربه‌ای قبلاً رخ نداده باشد و در نتیجه در گروه خاصی از تجارب قرار نگیرد؛ اینکه چگونه روش‌های شناخته شده سازمانی می‌توانند از این دریافت بهره‌گیری کند و از آن چیزی بیاموزد، دقیقاً مشخص نیست.

باتوجه به موارد پیش‌گفته، ایجاد راه‌هایی برای یادگیری از تجارب بدیع، بخش مهمی از مباحث سازمانی بوده است (دونبار و استارباک، ۲۰۱۲؛ لمپل، ۲۰۰۹). براساس تحقیقات ویک (۱۹۹۹) یادگیری سازمانی از تجارب بدیع نه تنها حاکی از توانایی درک و پاسخ به چنین تجاربی است، بلکه نشان از توانایی هماهنگ‌سازی و استفاده از این دانش‌های آموخته شده با اصول جاری در سازمان دارد. به‌عنوان نمونه در این خصوص، سازمان باید از پیشامدهای ناگوار رویداده به شیوه‌ای استفاده کند که کمکی برای کاهش احتمال رخداد این فاجعه در آینده یا مقابله موثر با آن باشد (کریستینسون، ۲۰۰۹؛ ویک و روبرتس، ۲۰۰۳؛ ویک و ساتکلیف، ۲۰۰۵) و همچنین از رویدادهای چشمگیر خارج از قاعده نیز باید مانند پیشامدهای ناگوار در جهت تکمیل دانش سازمانی بهره‌گیرد. سازمان‌ها برای تأمین نیاز همیشگی خود به رشد در محیط، به نوآوری وابسته‌اند و این کار از طریق تعامل و آموختن از نوآوری‌های جدید بدست می‌آید (ون دون، ۲۰۱۰).

1 . Unusual experience

2 . Knowledge

سازمان باید در ارائه خدمات خاص خود، از نیازهای منحصربه‌فرد درخواست شده به‌گونه‌ای پیامزد که به او در برآوردن خواسته‌های منحصربه‌فرد مشتری کمک کند (گارود، ۲۰۱۲)؛ به دیگر سخن، سازمان‌ها باید قادر باشند تا فهمی از پاسخ به این تجارب بدیع ایجاد نمایند که مواجهه با یک رویداد جدید، آنها را برای مواجهه با رویداد بعدی آماده کند.

در این پژوهش، چهارچوبی برای این نوع یادگیری ارائه می‌شود که می‌تواند به سازمان در مواجهه با تجارب بدیع کمک کند و آنها را برای سازمان حفظ نماید. مقصود ارائه روشی برای یادگیری سازمانی<sup>۱</sup> است که در آن بهره‌گیری از تجربیات بدیع، فرایندی پویا و مولد باشد؛ به‌ویژه که یادگیری باید به شیوه‌ای انجام شود که در هر لحظه، آموخته‌ها از تجارب بدیع گذشته بتوانند بلافاصله در پاسخ به رویداد جدید به کار روند.

در ادامه، همچنین توضیح داده خواهد شد که چگونه فرایند روایتگری در سازمان، این نوع یادگیری سازمانی را بهبود خواهد بخشید. پژوهش‌های گذشته اذعان دارند که روایت‌ها، بازیگران سازمانی را به‌وسیله پشتیبانی از معانی مهمی که در خلال کار روزمره از آن بهره می‌جویند، یاری می‌نمایند (فیشر، ۱۹۸۴؛ ویک، ۱۹۹۵). برای نمونه، روایت‌ها سازوکاری برای کارکنان فراهم آورده‌اند که دانش‌های تخصصی را با یکدیگر به اشتراک گذاشته، مسائل را به‌صورت جمعی حل نمایند (براون و دوگاید، ۱۹۹۹؛ ار، ۱۹۹۵) و زمینه مشتری‌گرایی برای ارتقای فعالیت‌های هماهنگ در درون سازمان ایجاد کنند (بارتل و گارود، ۲۰۰۹؛ گاندری و روسیا، ۱۹۹۴؛ لاو و ونگر، ۱۹۹۹). برای بیان پیش‌زمینه‌ای در این مورد، باید اشاره کرد که فرایند روایتگری به شیوه‌های مختلف به بازیگران سازمانی کمک می‌کند تا تجربیات بدیع را درک کرده، بدان‌ها پاسخ داده و از آنها بیاموزند. نخست، فرایند توسعه روایتگری شیوه‌ای فراهم می‌آورد تا بازیگران دیدگاه خود را تلخیص کرده، با دیگران به اشتراک گذاشته، در نهایت درباره این تجربه بدیع معنایی را به‌صورت جمعی ایجاد نمایند. ثانیاً، داستان‌ها می‌توانند به‌عنوان محرکی برای پاسخ سریع به دیگر تجربیات بدیع به‌کار روند. ثالثاً، با انباشته شدن تجربیات سازمان، حافظه‌ای پویا از این وقایع ایجاد خواهد شد؛ بویژه، از طریق داستان‌ها بازیگران خاطراتی از تجربیات بدیع گذشته و چگونگی برخورد با آن را بیاد می‌آورند و این امر گزینه‌هایی جدید برای مواجهه با تجربیات نوظهور فراهم خواهد آورد.

برای ایجاد زیرساختی جهت سازماندهی و ارائه این مباحث، چهارچوبی برای توسعه داستان-سرایایی که توسط ریزمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) برای تجربیات فردی مطرح شده را بررسی و سپس آن را بصورت الگویی برای استفاده در سازمان اصلاح کرده‌ایم. ریزمن نه تنها به شیوه دستیابی به تجارب توسط اشخاص اشاره کرده است، بلکه به چگونگی به اشتراک گذاشتن این تجارب با دیگران، چگونگی تبدیل این تجارب به متون و حتی چگونگی تحلیل و خواندن آنها نیز پرداخته است. این پژوهش براساس این چهارچوب و برای دریافت چگونگی مواجهه و تعامل بازیگران سازمان با تجارب بدیع، از طریق توسعه فرایند داستان‌سرایایی شکل گرفته است.

در این پژوهش، مدل ریزمن، با روند ذیل بسط یافته است: نخست بررسی می‌شود که چگونه فرایندی که وی مطرح کرده، موجب تحریک عمل در مجموعه سازمانی می‌شود. سپس چگونگی ساخت یک حافظه پویای سازمان توسط تجمع داستان‌ها در طول زمان و به‌روز شدن آنها از طریق بازنگری داستان‌های موجود و ساخت داستان جدید مورد توجه قرار می‌گیرد و در پایان برای ساخت چهارچوب جدید مناسب با کاربرد سازمانی، مراحل لازم به مدل اولیه افزوده می‌شود.

## ۱. مبانی نظری و ارائه چهارچوب نوین روایتگری

### ۲-۱. یادگیری سازمانی<sup>۲</sup>

محققان سازمانی همواره مشتاق دانستن این بوده‌اند که یادگیری سازمانی چگونه رخ می‌دهد؛ دو رویکرد در این زمینه مطرح است:

الف) رویکرد، ظهور جنبش مدیریت علمی در قرن گذشته است (کانیگل، ۱۹۹۷) که کوشید به‌وسیله اجرای آزمایش‌های کنترل شده و از طریق علمی و پژوهشی، دانشی در زمینه اصول زیربنایی پدیده‌ها تولید نماید (گارود، ۱۹۹۷).

ب) رویکرد دیگر بر یادگیری تجربی تأکید کرده است که دانشی را در خصوص چگونگی انجام یک فعالیت با استفاده از تجارب قبلی ایجاد نماید. در سطح فردی این نوع یادگیری برای شخص هنگامی رخ می‌دهد که به‌طور مداوم مهارت‌های خود را در ارتباط با وظایف از پیش تعیین

1 . Riessman

2 . Organizational learning

شده یا استفاده از تکنولوژی خاص، از طریق انجام آن عمل (اقدام) ارتقا دهد (آرگوت، ۲۰۱۰؛ ارو، ۱۹۹۲؛ اتون و توماس، ۱۹۸۴). در سطح گروهی و سازمانی یادگیری به عنوان يك جریان روزمره، شامل انجام و تعریف مداوم فرایندهای عملیاتی استاندارد شده در ارتباط با تجارب گوناگون که باید به‌طور معمول انجام گیرد، تعریف می‌شود (نلسون و وینتر، ۱۹۹۲). وقتی فردی از این رویکرد استفاده می‌کند یک الگوی محرک-پاسخ رخ می‌دهد: موقعیت‌هایی تعریف شده به-عنوان مجموعه‌ای خاص از تجارب، پاسخی مربوط و از پیش تعیین شده برای واکنش به این موقعیت را تحریک می‌کند (بوکر و استار، ۲۰۱۰).

فایده این رویکرد یادگیری در ایجاد پاسخ‌های کامل و سریع به موقعیت‌هایی است که به خوبی شناخته شده هستند. در این موارد، تجارب قبلی سازمان، افراد و گروه‌ها را با ابزارهایی کارا برای تشخیص دانش مناسب و پاسخ‌هایی از پیش تعیین شده یاری می‌نمایند (بوکر و استار، ۲۰۱۰). افزون بر آن، هنگامی که بازیگران سازمانی از دسته‌بندی خاصی برای موقعیتی ویژه بهره می‌گیرند، به‌صورت خودکار مصنوعات فیزیکی لازم (مانند تجهیزات پایگاه‌های داده، اسناد و...)، فرایندهای کاری (مانند تکنیک‌های تحلیل و فرایندهای استاندارد عملیاتی) و اشخاص (مانند محققان، کارگران و...) که برای پاسخ مناسب مورد نیاز است، به‌کار گرفته می‌شود. دسته‌بندی تجارب به ارتباطات و ارتقای هماهنگی فعالیت‌ها میان بازیگران کمک می‌کند؛ زیرا آنها اطلاعات مربوط به تجارب مختلف سازمانی را فرا گرفته و با یکدیگر تسهیم می‌نمایند (داتون و جکسون، ۱۹۹۷؛ ویک، ۲۰۰۵). موقعیت‌ها و رخدادها به آسانی در گروه‌های تعیین شده تجارب قبلی، قرار می‌گیرند و با توجه به موقعیت ایجاد شده، پاسخ‌های مناسب، ثابت و خاص سازمانی متناسب با آن ایجاد می‌شود.

چگونه دسته‌بندی‌های بیان شده در این دو نوع رویکرد ایجاد می‌شود؟ پاسخ این است: ذهن بازیگران سازمانی هنگام مواجهه با پدیده‌هایی که صفت مشترکی را تولید می‌کنند، این دسته‌بندی‌ها را شکل می‌دهند (روش و لیود، ۱۹۷۸). فعالیت گروه‌بندی گونه‌ای از عمل تشخیص الگوست، به‌ویژه هنگامی که درک مشابهت‌ها و تفاوت‌ها صورت می‌گیرد.

دسته‌بندی تجارب واقعی به‌وسیله مقایسه صفات میان تجارب و گروه‌های مختلف انجام می‌شود تا مناسب‌ترین سازگاری و مشابهت به‌دست آید. اگرچه این دسته‌ها همیشه به‌وسیله تجربیاتی با بیشترین شباهت‌ها پر می‌شوند، ولی لزوماً تمامی تجارب موجود در يك دسته کاملاً مشابه نیستند.

برخی اوقات تجارب جدید صفاتی را بروز می دهند که به چندین دسته دانش مربوط می شود یا برعکس به هیچ دسته‌ای تعلق نمی‌گیرد (هانان، ۲۰۰۷). این تجارب را با عنوان «تجارب بدیع» نام‌گذاری کردیم. برای این‌گونه تجارب اتکا بر دانش مرتبط با گروه‌های شناخته شده قبلی و تولید شده توسط رویکردهای علمی و تجربی یادگیری، ممکن است مناسب نباشد. برای نمونه، مثال معروف پرواز شاتل کلمبیا ذکر شده در کتاب دانبر (۲۰۰۸) را ذکر می‌کنیم. ماجرا از زمانی آغاز شد که بخش کنترل پرواز دریافت که مایعی کف‌آلود از زیر بال در حال ریزش است (دونبار و گارود، ۲۰۰۸). کف در پروازهای قبلی دیگر نیز مشاهده شده بود؛ اما کافی که در عکس‌ها مشاهده می‌شد برای برخی مهندسان بدیع می‌نمود؛ زیرا میزان آن از حد معمول در پروازهای قبلی بیشتر بود. روشن نبود که مشکل ایجاد شده باید در رده مسائلی که نیاز به رسیدگی فوری دارند قرار داده شود، یا جزء حوادث معمولی بود که باید پس از مراجعت به زمین بدان پرداخت. بر اساس رویکرد علمی، برخی از مهندسان ناسا خواستار یک آزمایش فوری شدند تا ببینند مشکل ایجاد شده خطری برای شاتل ایجاد می‌کند یا خیر. در مقابل، از آنجا که در پروازهای قبلی چنین موردی بروز کرده، ولی حادثه‌ای رخ نداده بود، دانشمندی با رویکرد تجربی براین باور بودند که می‌توان موضوع را پس از بازگشت به زمین حل کرد و نهایتاً کاری انجام نشد تا شاتل نگون‌بخت به محض رسیدن به زمین متلاشی شد.

نمونه ذکر شده نشان می‌دهد که چگونه یادگیری سازمانی، هنگامی که بازیگران فقط بر رویکردهای علمی و تجربی برای درک و پاسخ تجارب بدیع تکیه کنند، مشکل‌ساز می‌شود. در هنگام وقوع رویدادی بدیع، فرصت کافی، اطلاعات لازم و تجارب قبلی برای پاسخگویی مناسب وجود ندارد. آیا راهی وجود دارد که سازمان‌ها را از معمولی تصور کردن تجارب جدید یا روزمره دیدن آنها برحذر داشت و آنها را به عنوان محرکی برای اقدامات واکنشی که ما را برای پاسخ‌های فعلی و آینده اقدامات آماده می‌سازند، استفاده کرد؟ این‌گونه یادگیری، در محیط‌های کاری معاصر، هنگامی که سازمان و اعضای آن با تجارب بدیع مواجه می‌شوند، اهمیت پیدا کرده است. برای نمونه، از آنجا که نوآوری بر قلمروهای مختلفی از دانش متکی است، سازمان‌های نوآور پیوسته با تجربی روبه‌رو می‌شوند که با دسته‌بندی‌های دانش گذشته هماهنگ نیست (ون دون، ۲۰۱۰). به‌طور مشابه، مواجهه با هر مشتری جدید خود تجربه‌ای بدیع است؛ زیرا هر مشتری نیاز منحصر به فردی دارد که منعکس‌کننده زمینه خاص اوست (گارود، ۲۰۱۲).

برای درک جدید بودن این تجارب، نحوه پاسخگویی به آنها و یادگیری جهت استفاده در

موقعیت‌های مشابه آتی، بازیگران سازمانی باید افزون بر اینکه راهی برای تشخیص این تجارب می‌یابند، برای آنها عمیقاً معناسازی کنند (سوکاس و هچ، ۲۰۰۵). برای این کار لازم است که چگونگی تشابه و در عین حال تفاوت هر تجربه با تجربه‌های پیشین را تشخیص دهیم و مکانیزمی برای بهره‌گیری از اصول تجارب گذشته پدید آوریم. همان‌طور که پیشتر بیان شد، فرایند روایتگری پیشنهاد شده، این مکانیزم را برای سازمان ارائه می‌نماید.

چندین جزء در ساخت چهارچوب یادگیری سازمانی از تجارب بدیع به‌کار می‌رود؛ نخست، باید دانست یادگیری از تجارب بدیع فقط نمی‌تواند بر مکانیزم تحریک - پاسخ<sup>۱</sup> تکیه کند، بلکه باید تفکر حین عمل<sup>۲</sup> را نیز شامل شود (سکان، ۱۹۸۳)؛ ثانیاً، افزون بر پردازش اطلاعات برای یافتن علّیت علمی، ادراک فعال و فرایندهای عملی نیز باید مدنظر قرار گیرد تا بازیگران به همه جوانب پدیده احاطه یابند (براون و دوگاید، ۱۹۹۹؛ دفت و ویک، ۱۹۸۴؛ ویک، ۱۹۹۵)؛ ثالثاً، یادگیری تنها در سطح فردی یا سازمانی رخ نمی‌دهد، بلکه باید شامل هر دو سطح در یک شبکه پویای تعاملات درون سازمانی باشد (کراسان، ۲۰۱۰؛ مارچ و سایمون، ۲۰۰۳).

## ۲-۲. روایتگری، روشی برای یادگیری از تجارب بدیع

به عنوان مبنای این پژوهش، از چهارچوب ارائه شده توسط ریزمن برای درک اینکه چگونه فرایند توسعه روایتگری می‌تواند بازیگران سازمانی را قادر نماید تا با تجارب بدیع ارتباط برقرار کرده، از آنها بیاموزند، استفاده شد. ریزمن (۲۰۰۳) پنج مرحله را در فرایندی که افراد جهت استفاده از تجارب روزمره خود به کار می‌برند، بدین‌گونه شرح می‌دهد:

الف) فرد به تجربه‌ای دست می‌یابد؛

ب) با دیگران درباره این تجربه سخن می‌گوید؛

ج) این تجربه را به متن (دست‌نوشته) تبدیل می‌نماید؛

د) این نوشته‌ها تحلیل می‌شوند تا آنچه از آن می‌توان آموخت، به دست آید؛

ه) فرد دیگران را وادار می‌نماید تا این متون را در خلال زمینه فرهنگی خود مطالعه نمایند.

اگرچه ریزمن این مراحل را به عنوان گام‌هایی برای تأمین هدف یاد شده پیشنهاد کرد، اما این

1. stimulus<sup>۲</sup> response

2. reflection-in-action

اجزاء می‌توانند به شیوه‌های پیچیده دیگری با ارتباطات داخلی متفاوت نیز بازگو شوند. در قسمت بعد ابتدا نظر ریزمن را در خصوص هرگام بیان می‌کنیم، سپس چهارچوب عنوان شده را در حیطه سازمانی گسترش می‌دهیم تا بیان شود چگونه بازیگران سازمانی می‌توانند با تجربیات بدیعی که با آن مواجه می‌شوند ارتباط برقرار کرده و از آن بیاموزند.

### ۲-۳. فرایند روایتگری ریزمن

به عقیده ریزمن، دستیابی<sup>۱</sup> به شکل خاصی از تجربه، آغاز فرایندی است که در آن افراد حوادث را درک می‌کنند، وی برای تشریح این موضوع مثالی ذکر می‌کند؛ در این مثال از شخصی سخن به میان می‌آید که تجربه‌ای در مورد شیوه زندگی مردم ساحلی را، با قدم زدن در کنار دریا، به دست می‌آورد. در این تجربه، وی مردی را مشاهده کرد که با تور، ماهی صید کرد، سپس صید خود را به زنان محلی فروخت و سپس آن زنان ماهی را برای فروش به فروشگاه دیگری عرضه کردند. وی با توجه‌گزینشی به جزئیات این تجربه، بر اساس علایق فردی، شروع به معنابخشی به این تجربه کرد.

گفتگو<sup>۲</sup> با دیگران درباره تجربه کسب شده، جنبه دوم از چهارچوب ریزمن است. او این مرحله را با ادامه مثال قبل توضیح می‌دهد که چگونه فرد تجربه خود درباره نوع کار در ساحل را با دوستانش در میان می‌گذارد. او به دوستانش می‌گوید که آن روز چطور گذشت، چرا در ساحل قدم زد، مردم چه پوشیده بودند، مرد چه انجام می‌داد، زن‌ها چه پوشیده بودند، چگونه ماهی‌ها را بر سر خود به مغازه حمل می‌کردند و او چگونه به آنچه دیده بود، واکنش نشان داد. دوستان او برای مشارکت در درک درباره ماهیت کار در ساحل و موضوعات مرتبط با آن، از وی می‌خواهند تا در این‌باره بیشتر سخن بگوید. از وی سوالاتی کرده، در نهایت بینش جدید به دست می‌آورند.

ریزمن در ادامه به فرایندی اشاره می‌کند که فرد تجربه‌اش را مکتوب<sup>۳</sup> می‌کند. مکتوب کردن تجربه باعث می‌شود که جزئیات فراموش نشود. نوشتن مطالب به ناچار نوعی ساده‌سازی در خود دارد؛ زیرا جزئیاتی غیردقیق و گزینشی را از آنچه روی داده است؛ گزارش می‌نماید. این متن فقط

1. Attending
2. Telling
3. Transcribing into text



یک شرح جزئیات نیست، بلکه گوشه‌ای از افکار و برداشت‌های فردی است که واقعاً حادثه را تجربه کرده است. متون بخش اصلی تجربه‌هایی هستند که به افرادی که با اصل واقعه در تماس نبوده‌اند، آگاهی می‌بخشد.

تحلیل یک تجربه، جنبه دیگری است که ریزمن به آن اشاره می‌نماید. تحلیل یک متن با تمرکز خاص ذهنی رخ می‌دهد. در خلال تحلیل، فرد آنچه را رخ داده، ویرایش کرده، مجدداً گزارش می‌کند و متن اصلی را بر حسب اهداف تحلیل، بازسازی می‌نماید. در نتیجه، آنچه که تحلیل شده و مجدداً شکل گرفته ممکن است ریزش داشته و نسبت به آنچه در متن و یا گفته اصلی ذکر شده است، نقایصی داشته باشد.

مطالعه<sup>۲</sup> آخرین جنبه از چهارچوب ریزمن است. فرایند مطالعه به روش‌هایی اشاره می‌کند که در آن خوانندگان به صورت فعال معانی را با استفاده از متن اصلی، ساخته یا بازسازی می‌نمایند. در خلال فرایند مطالعه، خوانندگان، اغلب اوقات، محتوای نوشته‌ها را به تجربیات قبلی خود ارجاع داده، مطابقت می‌دهند و در نهایت مفاهیمی را که در ارتباط با زمینه ذهنی خود می‌بینند، توسعه می‌بخشند.

#### ۲-۴. چهارچوب فرایند روایتگری اصلاح شده در ارتباط با یادگیری از تجربیات بدیع سازمانی

در این بخش چهارچوب عنوان شده قبل، برای استفاده در سازمان تغییر داده شده و اصلاح گردید تا شیوه‌ای که سازمان و بازیگران سازمانی می‌توانند با تجربیات بدیع کسب شده ارتباط برقرار کنند و از آن بیاموزند، بیان شود (جدول ۱). از آنجا که چهارچوب ریزمن فقط به روایتگری در سطح فردی پرداخته است؛ این چهارچوب در به‌کارگیری سازمانی بسط و توضیح داده شده و مکانیسم-هایی برای آن پیشنهاد شده است؛ همچنین برای گسترش و تثبیت یادگیری منتج از تجارب بدیع در سازمان دو مرحله جدید شامل انجام عمل و نگهداشت یادگیری سازمانی به الگوی مذکور افزوده شده است.

1 . Analyzing

2 Reading

جدول ۱: چهارچوب توسعه‌یافته داستانی در یادگیری سازمانی از تجربیات بدیع

مراحل فرایند	مکانیسم پیشنهادی برای یادگیری سازمانی از تجارب بدیع
دستیابی به تجربه	تولید معانی آزمایشی توسط یک بازیگر سازمانی
گفتگو با دیگران	ساخت معانی موقت توسط چند بازیگر سازمانی
تبدیل تجربیات به	حفظ و نگهداری کلیت تجربه جهت دسترسی دیگران به آن
تحلیل تجربه	تشخیص مکانیسم‌های مولد در یک داستان
مطالعه متن در خلال زمان- مکانیسم‌ها	ترسیم استنباط‌های مرتبط با زمینه ذهنی داستان در یک فرایند
ایجاد اقدام (انجام)	تحریک یک اقدام برنامه‌ریزی شده بر اساس یک داستان
نگهداشت یادگیری سازمانی	ایجاد یک حافظه مولد در خصوص چگونگی برخورد با یک تجربه بدیع از طریق ساخت یک زیرساخت روایی

**الف) دستیابی:** چگونه بازیگران سازمان توسط فرایند روایتگری به تجربه‌ای بدیع دست می‌یابند؟ روایتگری، معمولاً، با بخش نوظهوری از معنا که بازیگران سازمانی در مواجهه با یک موقعیت بدیع مشاهده و فرض خود را درباره اینکه چه رخ داده است با دیگران مطرح کرده‌اند، آغاز می‌شود (بوژ، ۱۹۹۹؛ دوی، ۱۹۹۷)؛ این فرایند باید به دقت بررسی شود. به عنوان نمونه، انگیزه‌ها و ارتباطات علی که ممکن است جزئیات خاص در یک تجربه بدیع را شرح دهند، باید در نظر گرفته شوند (گابریل، ۲۰۱۲). بخش‌هایی از معنی که حول این جزئیات شکل می‌گیرد، ممکن است تحت یک داستان موقت گرد هم آید و فکری نوظهور درباره آنچه در حال رخداد است، ارائه دهد.

داستان‌های موقتی حاکی از شروع یک یادگیری هستند؛ در این هنگام بازیگران سازمانی با هم ارتباط برقرار کرده، قابلیت‌های جدیدی را تشخیص می‌دهند. این امر، به عنوان نتیجه عملکرد دو جنبه به هم مرتبط از فرایند روایتگری صورت می‌گیرد. نخست، بازیگران سازمانی به جزئیات مرتبط به حوادث خاص دست می‌یابند، مانند اینکه، چه کسانی در حادثه دخیل‌اند؟ یا زمان و مکان وقوع حادثه چیست؟ (برونر، ۱۹۹۹)؛ ثانیاً، بازیگران سازمانی حدس می‌زنند که چگونه این اجزا به طرح نهایی مرتبط می‌شوند. طرح‌های داستانی افراد را قادر می‌سازند تا ارتباط میان جزئیات تجربه را در زمینه فعالیت‌های جاری سازمانی دریابند (برونر، ۲۰۰۱؛ گابریل، ۲۰۱۲).

در این صورت، یک طرح، ارتباطات علی بین اجزای یک تجربه را شامل می‌شود، که به نوبه خود ممکن است ارتباطات موجود بیشتری را نمایان ساخته و به طرق دیگر جزئیات غیر مرتبط را نیز شرح دهد (دوی، ۱۹۹۷؛ پلکیگرن، ۱۹۹۷).

چالش اصلی، گزینش طرحی است که با بینش درباره تجربه بدیع رخ داده هماهنگ باشد و آن را شرح دهد. طرح‌هایی متفاوت، با روش‌هایی دیگر نیز می‌توانند انتخاب شوند و آنچه که گزینش طرح نهایی مناسب را محدود می‌سازند، جزئیات برجسته موجود در تجربه هستند (گرماس، ۱۹۹۷؛ پنتل، ۲۰۱۰). به وسیله بررسی این جزئیات برجسته و طرح‌های محتمل، اشخاص به تجربیات بدیع به شیوه‌ای جامع توجه می‌کنند. این فرایند يك شناخت کلی ایجاد می‌نماید که به تدریج به يك تجربه معنا می‌بخشد (تیلور و ون اوری، ۲۰۱۲).

**ب) گفتگو:** دستیابی به تجارب بدیع بر چگونگی دسترسی و درک بازیگران سازمانی به تجارب تأکید دارد، درحالی که گفتگو با دیگران، بر جنبه اجتماعی تجارب بدیع در معنی‌سازی متمرکز است (تنکاسی، ۱۹۹۵؛ گیوا و چیتپیدی، ۱۹۹۹). درحین به اشتراك گذاری ایده‌ها، داستان‌های موقتی ظهور کرده و معانی مشترك و فعالیت‌های به هم پیوسته، ممکن می‌گردد. جذابیت‌های بیشتر این بُعد، زمانی آشکار می‌شود که افرادی از واحدهای سازمانی مختلف با پیش‌زمینه‌های متفاوت، ایده‌ها و مشاهداتشان را درباره تجربه‌ای بدیع تبادل کنند و داده‌هایی جدید برای این داستان موقت فراهم آورند.

بیشترین تأثیر داستان‌سرایی هنگامی است که گویندگان و شنوندگان همگی به زمینه‌های فرهنگی و تاریخی که بحث را راهبری می‌نماید، وقوف داشته باشند (ریزمن، ۲۰۰۳). يك داستان در حال ساخت و گسترش، دارای اجزای نمادین فرهنگی است که از مباحث سطح بالاتر سازمانی مشترك میان اعضا نشئت گرفته است (مارتین، ۱۹۹۲)، بنابراین، داستان نهایی برای تمامی افراد، شناخته شده و آشناست (دنینگ، ۲۰۰۵؛ لاندزبری و گلین، ۲۰۰۵). از آنجا که داستان‌های مربوط به حوادث بدیع، در پی آنند که چیزهایی منحصر به فرد و متفاوت سازمانی را تجسم بخشند، توجه و کنجکاوای بازیگران سازمانی را جلب می‌نمایند (برونر، ۱۹۹۹؛ زارنیواسکا، ۱۹۹۸).

در گفتگو، لزوماً، باید محاوره و گفت‌و شنود به صورت دو طرفه صورت گیرد (ریزمن، ۲۰۰۳) و در این میان از بازیگران سازمانی انتظار می‌رود، دیدگاه‌های دیگران را نیز درباره تجربه بدیع در نظر بگیرند. شنوندگان ممکن است سؤالی بپرسند، ایده‌های خود را ارائه کنند و به داستان ارائه شده بر حسب موقعیت خود و تجارب‌شان چیزی اضافه کنند یا پیشنهاد نمایند؛ به این طریق، شنوندگان، همکاری فعال در تکمیل روایت جدید خواهند شد (بوژ، ۱۹۹۹؛ ساویر، ۲۰۰۳؛ سوکاس، ۲۰۰۹). براین اساس، گابریل (۲۰۱۲) می‌گوید: «داستان مانند تابلویی نقاشی، از فرایند ترکیبی بین‌الذهانی ظهور می‌کند». در خلال محاورات سازمانی، بازیگران به صورت جمعی

با یکدیگر درباره تجربه بدیع گفتگو می‌کنند و به طور مشترک آن را درک می‌کنند (تیلور و ون اوری، ۲۰۱۲). این نوع فرایند که زمینه‌ساز «ارتباط داخلی آگاهانه» است در هنگام برخورد بازیگران با تجربه‌ای جدید، فهم متقابل و هماهنگی آنی را تسهیل می‌نماید؛ درک آنی، در خلال ارتباطات، عکس‌العمل‌ها و پاسخ‌هایی که افراد حین گفت‌وگوشوند داستان‌ها در مکالمه با یکدیگر انجام می‌دهند، روی می‌دهد (هیچ و ویک، ۱۹۹۸؛ ویک، ۱۹۹۵).

**ج) مکتوب کردن:** گفتگو با دیگران درباره تجارب بدیع جنبه اجتماعی تولید معنی را شامل می‌شود، درحالی که نوشتن بر تولید متنی خلاصه، از معانی ذکر شده در این محاوره تأکید می‌ورزد. تصمیم‌گیری درباره اینکه متن شامل چه باشد و چه از آن حذف گردد، همانند تصمیم درباره آنچه که به دیگران می‌خواهیم بگوییم، به وسیله چهارچوب ذهنی بازیگران سازمانی و عواملی مانند هویت فرد، علایق و ارزش‌هایی که برای وی مهم هستند، تعیین می‌شود. بنابراین، بازیگران متفاوت می‌توانند متون داستانی مختلفی برای ارائه یک تجربه نامعمول یکسان بسازند که هر متن وضعیت خاص سازنده خود را ارائه می‌دهد.

متون به وسیله تولید یک سند ساده، ولی دائمی، برای گستره‌ای از مخاطبان، این زمینه را فراهم می‌آورد تا از تجارب بدیع روی داده در یک محل و موقعیت خاص بینشی کامل به دست آورند (تیلور و ون اوری، ۲۰۱۲). با این منطق، متون به عنوان حافظه‌هایی عمل می‌کنند که دیگران می‌توانند در هر زمانی بدان دسترسی داشته و استفاده نمایند (والش و آنگسون، ۱۹۹۹). در بررسی جزئیات و طرح، شخص شروع به ساخت داستان - نه به صورت یک جزء، بلکه به شیوه‌ای کلی - می‌نماید (ریکوئر، ۱۹۸۴؛ سوکاس و هیچ، ۲۰۰۵). مهم این است که طرح به‌کار رفته، افراد را درباره اینکه چگونه انتظارات و فرضیات مستدل می‌تواند فاصله میان جزئیات روایت را پر نماید، آگاه می‌سازد. رابطه بین جزئیات سطحی و سطح زیرین طرح یک هماهنگی روایی نوظهور پدید می‌آورد که دیگران را قادر می‌سازد تا آنچه را که رخ داده بفهمند. در عین حال، فاصله میان جزئیات به روایت‌ها انعطاف می‌بخشد و به بازیگران سازمانی اجازه می‌دهد تا چهارچوب‌های ارجاعی ذهن خود را مانند ارزش‌ها، اهداف و هویت‌ها، به کار ببرند و استنتاجی منحصر به‌فرد به وجود آورند (تیلور و ون اوری، ۲۰۱۲).

هماهنگی و انعطافی که در متون روایی وجود دارد، اجازه می‌دهد که به عنوان یک «شیء مرزی» استفاده شوند و تفاوت‌های ادراکی و عملی که بازیگران در سازمان با آن روبه‌رو هستند را به هم متصل سازند (بارتل و گارود، ۲۰۰۹). به‌علاوه، هماهنگی و انعطاف‌پذیری متون روایی

مکانیسمی است که سازمان‌ها را قادر می‌سازد که نه تنها تجارب بدیع را به ذهن بسپارند، بلکه به دیگر بازیگران سازمانی نیز اجازه می‌دهد تا به صورت مداوم و در هر زمان از داستان‌ها بهره‌گیرند.

**د) تحلیل متون:** ریزمن تحلیل متون را به‌عنوان جنبه‌ای دیگر از چهارچوب خود نام می‌برد. در ساخت سازمانی، تحلیل متنی ممکن است توسط هر کسی صورت گیرد و لزوماً توسط فردی که ساخت متن از تجربه خود را صورت داده، انجام نمی‌شود. فارغ از اینکه چه کسی تحلیل را انجام می‌دهد، چنین فرایندی فراتر از مقصود ابتدایی ساخت داستان است و درعوض، بیشتر بر اساس چیزی است که ذهن بر آن تمرکز کرده است - مانند پیشرفت یک هدف سازمانی یا حل یک مشکل. درخلال تحلیل متن، یک بازیگر سازمانی ممکن است بر مکانیسم‌هایی مولد، مانند مشخصه‌های محیط، ساختار یا فرایند سازمانی یا الگوی ارتباطات بین گروهی اشاره نماید که احتمالاً در پس‌زمینه داستانی این تجربه بدیع باشد (گریماس، ۱۹۹۷؛ پنتل، ۲۰۱۰؛ سوکاس، ۱۹۹۹). هنگامی که تحلیل‌ها به مکانیسمی مولد دست یافت، فرد باید درباره اقدامات پس از آن و نیز نحوه استفاده از آن برای موقعیت‌های دیگر نیز تفکر نماید.

تحلیل یک متن روایی درباره تجربه بدیع می‌تواند یادگیری را بهبود دهد و نهایتاً اقدامات را مؤثر نماید. همچنین تحلیل‌های مرتبط با متن که توسط بازیگران دیگر سازمان با ایده‌های متمایز، ولی با تجربه‌ای همسان، صورت می‌گیرد، می‌تواند چشم‌اندازهایی دیگر با تفاوت‌های ظریف تولید کند که اقدامات آتی را تحت تأثیر قرار دهد. تجارب بدیع می‌تواند معانی مختلفی برای بازیگران متفاوت داشته باشد و بنابراین، گاهی اوقات متون گوناگون نکته‌های مفید دیگری را نیز انعکاس می‌دهند (پینچ و بیچکر، ۱۹۹۷). هر متن پنجره‌های متفاوت برای نگرستن به تجربه می‌گشاید. این متون کمک می‌کنند تا زمینه اجتماعی وسیع دربرگیرنده یک موقعیت را شناخته، درک کلی نیروهای وارده بر یک تجربه را درک کنیم (مارچ، ۱۹۹۹).

**ه) مطالعه متون:** تحلیل متن بر ساخت معانی تعمیدی و آگاهانه با هدف تشخیص یک مکانیسم مولد بر اساس تجربه بدیع متمرکز است. مطالعه متن بر تولید استنتاجاتی متمرکز است که خواننده در زمینه کاری خود به‌کار می‌برد. بر اساس نظریه ریزمن داستان‌ها تدریجاً به دست سایر افراد می‌رسند و هر کس معنای مورد نظر خود را بدان می‌افزاید. متون چندصدایی هستند، هر

کس آن را به گونه‌ای در ذهن بازسازی می‌نماید. این مطالب بر گفته‌های ریکور<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) تأکید می‌کند که متون روایی، جهان نویسنده و جهان خواننده را به هم متصل می‌کنند. بازیگران سازمانی که متونی درباره تجارب بدیع را مطالعه می‌نمایند آنها را به صورت پیچیده‌ای درک می‌کنند. آنها به صورت فعال روایت‌ها را به گونه‌ای که با وضعیت سازمانی و گستره تجارب و دانش‌هایشان منطبق گردد، مفهوم‌سازی می‌کنند. این بدین معنی است که قالب‌های ارجاع خویش را برای دسترسی و محدود کردن معانی داستان‌ها به کار می‌گیرند (دوی، ۱۹۹۷).

مطالعه و بررسی متون درباره تجربیات بدیع می‌تواند فرایندی باشد که فرد را در تولید پاسخ به تجربیات بدیعی که با آن مواجه می‌شود، یاری رساند. برای نمونه، دسترسی به این متون می‌تواند به افراد در شناختن گستره‌ای از قابلیت‌ها در رابطه با کاری که انجام می‌دهند، کمک نماید (تامسون، ۲۰۱۲).

فرایند یادگیری تشریح شده، نه استقرایی<sup>۲</sup> (بر اساس تشخیص قوانین تکرار شده در موارد مشابه) و نه قیاسی<sup>۳</sup> (بر اساس به‌کارگیری از قوانین منطقی برای این موارد) است؛ بلکه فرایندی مبتنی بر فرض<sup>۴</sup> است (پیرز، ۱۹۹۸)؛ زیرا اشخاص قالب‌های ارجاعی خود را به همراه داشته تا قابلیت‌های مرتبط با آن را استنباط نمایند (بارتل و گارود، ۲۰۰۳، زارنیواسکا، ۲۰۰۴). خوانندگان روایت‌ها می‌توانند، هم‌زمان به تجارب فعلی دسترسی داشته باشند، حافظه تجارب گذشته را فرا بخوانند و تجارب آینده را پیش‌بینی کنند (ریکوئر، ۱۹۸۴؛ کار، ۲۰۰۱؛ سوکاس و هج، ۲۰۰۵). در نتیجه خوانندگانی با تجارب گذشته متفاوت و چشم‌اندازهای آینده گوناگون استنتاج‌های متفاوتی از يك داستان یکسان خواهند داشت.

**(و) انجام اقدام:** انجام اقدام بر به‌کارگیری داستان ناشی از تجارب در زندگی سازمانی افراد اشاره می‌نماید. در قسمت‌های گذشته شرح دادیم، چگونه فرایند روایتگری به صورت فعال معنا‌سازی می‌نماید. همان‌گونه که گفته شد، داستان‌ها ابزارهایی قوی برای یادگیری از تجارب بدیع گذشته هستند؛ زیرا افراد در داستان‌ها، وقایعی را که در گذشته رخ داده به جای اینکه دقیقاً بازسازی

1 Ricoeur

2 . inductive

3. deductive

4 . abductive

کنند، به زبان خود گزارش می‌دهند. به‌ویژه، بازیگران سازمانی «آزمایش فکری»<sup>۱</sup> خود را به وسیله قراردادن خود در روایت و طرح این پرسش که «من در این وضعیت چه انجام می‌دادم؟» یا «این برای من چه معنی‌ای می‌داشت؟» انجام می‌دهند. با انجام این کار، افراد می‌توانند معانی‌ای که با واقعیت‌ها و زمینه‌های محلی آنها متناسب‌تر است، تولید کرده و اقدامات جدیدی را مدنظر قرار دهند (وایت، ۱۹۹۷).

هنگامی که مردم متون روایی درباره تجارب بدیع را می‌خوانند، پی‌درپی بینش‌های خود را به اقدامات مرتبط با موقعیتشان تبدیل می‌نمایند (پاتریوتا، ۲۰۰۳؛ ریکوئر، ۱۹۸۴). بنابراین، هم مطالعه و هم تحلیل، اقدامات سازمانی را که بازیگران انجام می‌دهند، شکل می‌دهد. در خلال این فرایند، اشخاص و روایت‌ها ممکن است تغییر یابند؛ مردم هنگامی که چشم‌انداز آنها از زمینه‌های کاری‌شان دگرگون شود، می‌آموزند؛ یک داستان نیز، هنگامی که بازیگران اجزای روایت را به وسیله معانی مناسب با وضعیت محلی بازسازی می‌نمایند، شکل جدید به خود می‌گیرد. بدین‌گونه، استفاده‌کنندگان داستان‌ها متن یک داستان اصلی را با یک ساخت جدید و با نکاتی محلی برجسته‌تر جایگزین می‌کنند.

این‌گونه فرایند یادگیری، با آنچه ترید<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) بدان نام «تقلید مولد»<sup>۳</sup> را داد، قابل مقایسه است؛ که به داستان‌ها قدرت می‌دهد تا بر دانش ناشی از تجربیات گذشته افراد، همانند باورها و اقداماتی که آنها برای تجارب فعلی به کار می‌گیرند، اثر بگذارند (فازیو و زانا، ۱۹۸۱؛ گرین و براک، ۲۰۱۲). اشخاص به وقایعی که در مواقع مختلف روی می‌دهد بر حسب کاربرد می‌دهند که در زمینه محلی دارد، معنا می‌دهند و این امر اقدامات جدید را به‌وجود می‌آورد (پاتریوتا، ۲۰۰۳). دنینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) داستان‌ها را به یک تخته شیرجه تشبیه می‌کند؛ این امر، به نقطه شروع رویکردهای جدیدی که افراد در ذهن خود دارند، اشاره دارد؛ که باعث ساخت روایت‌های جدید می‌شود و سپس این حوادث بازگوشده در داستان‌ها، تبدیل به اقدامات می‌شود. برعکس پاسخ دقیق (وینتر و زولانسکی، ۲۰۰۵) - که تأثیری در یادگیری ندارد- داستان‌ها، فرایند تفکر آنگاه

- 
1. thought experiments
  2. Tarde
  3. generative imitation
  4. Denning

اقدام<sup>۱</sup> (سکان، ۱۹۸۳) را فعال می‌سازند، که این خود، یادگیری را از طریق فرایند تقلید مولد ارتقا می‌بخشد (ترید، ۱۹۹۲).

ز) **نگهداشت یادگیری سازمانی:** یادگیری از روایت‌ها که از تجارب بدیع به وجود آمده‌اند، چگونه در سطح سازمانی به کار می‌رود و چگونه حفظ می‌شود؟ داستان‌ها با به‌کارگیری سه مکانیسم این کار را انجام می‌دهند:

نخست: روایت‌ها، پیچیدگی‌ها، درگیری‌های سیاسی و تلاش‌هایی مربوط به معانی نوظهور و گزینش اقدامات در مواجهه با تجارب بدیع را در خود حفظ می‌نمایند. همان‌طور که برونز<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) تأکید می‌نماید، حضور چندین روایت از تجربیات بدیع مربوط به یک زمینه، فرهنگی کلی در یک سازمان ایجاد می‌کند، که یک چشم‌انداز کلی برای چگونگی برقراری ارتباط با تجارب بدیع را شکل می‌دهد. یک زیرساخت روایی نه تنها با انباشته شدن قطعاتی از شواهدی که از قبل شناخته شده بوده است، بلکه با غنی‌سازی و عمق‌دهی به نمادها و تجاربی که در دسترس بازیگران سازمان است، با دانش سازمانی همکاری می‌نماید. هنگامی که افراد برای ساخت روایت خود جهت هدایت فعالیت‌ها در مجموعه سازمانی، از منابع فرهنگی بهره می‌گیرند، مداوماً آنها را به زیرساخت سازمان می‌افزایند (گیدنز، ۱۹۷۹). هنگامی که بازیگران داستان‌هایی شبیه هم و درعین حال متفاوت را در سطح سازمان گسترش می‌دهند (بری و المس، ۱۹۹۷)؛ زیرساخت روایی سازمان دوباره بازسازی می‌شود و قادر خواهد بود راه‌های متفاوتی برای ارتباط با تجارب بدیع ارائه نماید.

دوم: داستان‌ها بازیگران سازمانی را قادر می‌سازند تا تجارب بدیع را با چشم‌انداز کاری خود ترکیب نمایند. تعابیر و پاسخ‌های شخصی افراد به تجارب بدیع به وسیله اینکه آنها چگونه باور دارند که سازمان دوست دارد عکس‌العمل نشان دهند، شکل داده می‌شود. هنگامی که افراد به موقعیت‌های جدید در کار روزمره خود برخورد می‌نمایند، داستان‌های حفظ شده درباره تجارب بدیع گذشته (ممزوج در زیربنای فرهنگی سازمان)، به آنها کمک می‌کند تا بدانند چگونه این موقعیت می‌تواند، تفسیر و پاسخ داده شود؛ برای نمونه، اهداف متناقض، انتظارات متعارض یا

---

1. reflection and action

2 . Bruner



ایده‌های ساده. داستان‌های انباشته شده از تجارب بدیع، به تعریف ارزش‌ها و استانداردهای سازمانی و رفتارهای مورد قبول و مورد انتظار کمک می‌نمایند (بوژ، ۱۹۹۹؛ زارنیواسکا، ۱۹۹۸؛ مارتین، ۱۹۹۲). داستان‌های محفوظ در حافظه سازمانی، چشم‌انداز سازمانی را ساخته و هنگامی که بازگو می‌شوند، به بازیگران سازمانی کمک می‌کنند تا تجارب جدید را به درستی در گستره وسیع زمینه فرهنگی سازمان جای دهند (دوگالس، ۲۰۰۱).

سوم: داستان‌ها در خصوص تجارب بدیع به سازمان کمک می‌کنند تا «رویکرد طراحی» را در قبال استراتژی کشف و حل مسئله اتخاذ کند (بال و کلپی، ۲۰۰۴؛ رومه، ۲۰۰۳). از آنجا که این داستان‌ها غالباً یک مشکل را بیان کرده، سپس راه اصلاح آن را نشان می‌دهند، به هر داستان نه تنها به دلیل کشف مشکل رخ داده توجه می‌شود، بلکه برای چگونگی رفع مشکل نیز می‌توان بدان رجوع کرد؛ افزون بر آن، برداشت‌های چندگانه از روایت‌ها، نتایج متفاوتی برای یک مشکل و بنابراین، راه حل جایگزینی برای آنها ایجاد می‌کنند. در نتیجه، داستان‌ها رویکرد تجربی را برای مواجهه با تجارب بدیع که به طور روزانه با آن مواجه هستیم، بهبود می‌بخشند.

افزون بر این، هنگامی که داستان‌ها درون سازمان انباشته می‌شوند، حافظه‌ای مولد می‌سازند که می‌تواند توانایی بازیگران سازمان را برای ساخت تفاسیر متفاوت از وضعیت‌ها و سپس اتخاذ اقدام مرتبط با آن را بهبود بخشد. اشخاص ممکن است داستان‌های متفاوتی را به‌عنوان پایه و اساس برای توجیه رفتار جدید خود به‌کار گیرند؛ بدین‌گونه، داستان‌ها درباره تجارب بدیع مکانیسمی فراهم می‌نمایند که به‌وسیله آن سازمان بتواند این تجارب را درک کرده، واکنش نشان دهد و از آن بیاموزد.

## ۲-۴. وجه تمایز چشم‌انداز روایی در یادگیری

برای نشان دادن جنبه‌های متمایز چهارچوب جدید باید در این موضوع که چگونه یادگیری از طریق داستان‌ها، با یادگیری رخ داده از طریق علمی (کانیگل، ۱۹۹۷) و تجربی (آرگوت، ۲۰۱۰) تفاوت می‌کند، تحقیق بیشتری کرد. هر دو رویکرد علمی و تجربی بر پالایش تدریجی دانش برای یادگیری پاسخ‌های بهبود یافته در گروه‌های شناخته شده دانش متمرکز هستند. در رویکرد علمی، استراتژی یادگیری بر اساس تعمیم نمونه به جامعه است. تعمیم‌ها هنگامی ممکن می‌گردند که جزئیات زمینه‌ای برای یک وضعیت، به منظور تشخیص روابط علی درون متغیرها، از آن منتزع گردند (ایزنهارت، ۱۹۸۹؛ مهر، ۱۹۹۲). در مقام مقایسه، فرایند توسعه روایتگری، که بدان اشاره کردیم، جزئیات غنی زمینه‌ای را برای ساخت یک کل از آنچه رخ داده است حفظ می‌نماید (سوکاس و هچ، ۲۰۰۵). روش علمی بر اجزای آماری یافته‌های علی، در شرایط خاص و زمان

داده شده، متمرکز است؛ در حالی که فرایند توسعه روایتگری بر منطقی بودن تفاسیر نوظهور در هر زمان تأکید دارد (برونر، ۲۰۰۱؛ فیشر، ۱۹۸۴؛ لمپل، ۲۰۰۵). افزون بر این، روش‌های علمی از اندازه‌گیری‌های عینی و آزمایش‌های آماری برای تعیین وضعیت استفاده می‌کند؛ در حالی که، فرایند توسعه روایتگری تجارب بدیع به افرادی نیازمند است که به صورت فعال جهت تشخیص معنای يك وضعیت نامتعارف و ایجاد يك پاسخ مناسب اقدام کنند (فیشر، ۱۹۸۴؛ ریکوئر، ۱۹۸۴).

چشم‌انداز روایی یادگیری با رویکرد تجربی نیز تفاوت دارد. تمرکز در رویکرد تجربی، تکیه بر مکانیسم تحریک-پاسخ برای ایجاد یادگیری به وسیله انجام کار است. این گونه مکانیسم در اغلب اوقات هنگامی که يك مشکل شناخته شده رخ می‌دهد، فرایند سعی و خطا را از بین برده، تفکر را محدود کرده و غالباً از عکس‌العمل‌های از پیش تعیین شده استفاده می‌نماید. در مقابل، توسعه روایتگری مستقیماً بازیگران را درگیر کرده و به تفکر مدام برای عکس‌العمل در مقابل مشکلات رخ داده نیاز دارد. برای نمونه، با گسترش روایت‌ها، بازیگران سازمانی پدیده‌ها را با استفاده از معانی ایجاد شده درک می‌کنند، به عوض اینکه به آنها به شیوه‌ای غیر واکنشی و ناخودآگاه پاسخ دهند (بال و تنکاسی، ۱۹۹۵؛ جیوا و چیتیبیتی، ۱۹۹۹؛ ویک، ۱۹۹۵). این تلاش‌ها برای درک معانی، تعامل بین بازیگرانی با چشم‌اندازهای متفاوت را آشکار می‌سازد که داستان‌هایی را روایت می‌نمایند که هم‌زمان با هم نقاط اشتراك و افتراق دارند. این چشم‌اندازهای متفاوت اصل «تسوع لازم» را بیان می‌نماید (بری و المس، ۱۹۹۷) که باید دانسته شده و احتمالاً در پیچیدگی‌های مرتبط با وضعیت‌های غیر متعارف به حساب آید (اشبی، ۱۹۵۶). تمایز به‌کارگیری چهارچوب یادگیری سازمانی شرح داده شده این است که اگر چه این ایده با رویکرد علمی و تجربی متفاوت است، با وجود این به شیوه‌ای کارآمد از هر دو رویکرد بهره می‌گیرد. به‌ویژه، يك چشم‌انداز روایی برای یادگیری سازمانی از تجارب بدیع، تأمل را که تمرکز رویکرد علمی است، با اقدام که مرکز توجه رویکرد تجربی است ترکیب می‌کند. استفاده از این فرایند در نگهداری تجربیات قبلی توسط داستان‌ها، حافظه‌ای در سازمان برای راهنمایی اقدامات جاری، به‌جای تعیین و تجویز اقدامات از قبل، ایجاد می‌نماید.

### ۳. آزمون چهارچوب نوین ارائه شده در روایتگری

#### ۳-۱. روش پژوهش

در این بخش گزارشی از نحوه آزمون چهارچوب مطرح شده، بیان می‌گردد. فرضیه: چهارچوب ارائه شده برای روایتگری در سازمان‌های ایرانی مناسب است. این پژوهش از نوع مطالعات توصیفی و کاربردی است. جامعه آماری شامل اساتید مطرح در زمینه مدیریت است که از دانشگاه‌های تهران انتخاب شده‌اند. تعداد نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تحقیقات غیر آزمایشی با استفاده از فرمول کوکران محاسبه شده که پس از محاسبه تعداد نمونه ۳۱ نفر به دست آمد.

داده‌ها با استفاده از پرسشنامه استاندارد درباره دیدگاه آنان نسبت به روش ارائه شده گردآوری شده است. در این پرسشنامه ۲۸ سؤال و برای نمره‌دهی به گزینه‌های پرسشنامه، از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱ = بسیار کم تا ۵ = بسیار زیاد) استفاده شد. برای به دست آوردن روایی آزمون در این پژوهش با بهره‌گیری از نظرات خبرگان امر سؤالات آزمون بررسی شد. همچنین نظر برخی از صاحب‌نظران در مورد آزمون مورد توجه قرار گرفت و ابهامات آن برطرف شد. همچنین برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه پیش از اجرای نهایی، تعدادی از نمونه پژوهش به طور تصادفی انتخاب شدند و ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS برای آنان محاسبه شد که ۰/۸۹ به دست آمد که بیانگر ثبات و همسانی درونی پرسشنامه است.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.899	28

#### ۳-۲. بررسی فرضیه تحقیق

فرضیه تحقیق به شکل زیر تبیین شده است:

«چهارچوب ارائه شده برای روایتگری در سازمان‌های ایرانی مناسب است».

برای پاسخ به این سؤال باید آن را به یک فرض آماری تبدیل کرد، سپس فرض آماری را آزمون و سرانجام براساس نتیجه استنباط آماری صورت گرفته، پاسخ آن را مشخص نمود. بنابراین، در ابتدا فرضیه تحقیق را به صورت فرضیه آماری ذیل نشان می‌دهیم:

چهارچوب ارائه شده برای روایتگری در سازمان‌های ایرانی مناسب نیست  $H_0: \mu_1 \leq 3$   
 چهارچوب ارائه شده برای روایتگری در سازمان‌های ایرانی مناسب است  $H_1: \mu_1 > 3$   
 که برای آزمودن فرضیه آماری، از آزمون  $t$ -استودنت یکطرفه برای مقایسه میانگین نمونه با یک مقدار ثابت استفاده می‌شود. آماره این آزمون به این صورت است:

$$t_{ob} = \frac{\bar{x}_1 - \mu_1}{s_1 / \sqrt{n_1}}$$

که در آن:

$\bar{x}_1$ : میانگین امتیاز روایتگری در سازمان‌های ایرانی (بر اساس میانگین امتیاز به دست آمده از سئوالات پرسشنامه که طبق روش لیکرت امتیازدهی شده‌اند)؛

$\mu_1$ : میانگین امتیاز روایتگری در سازمان‌های ایرانی در کل جامعه آماری به عنوان ملاک عمل؛

$s_1$ : انحراف معیار امتیاز روایتگری در سازمان‌های ایرانی؛

$n_1$ : حجم نمونه.

نتیجه این آزمون پس از انجام محاسبات در جدول مربوطه گزارش شده که جهت بررسی معنی‌دار بودن اختلاف میانگین امتیاز روایتگری در سازمان‌های ایرانی، می‌توان مقدار آماره آزمون حاصل ( $t = 6/420$ ) را با عدد جدول  $t$ -استودنت مقایسه کرد. البته با توجه به این‌که نرم‌افزارهای آماری مقدار احتمال معناداری ( $P$ -value) را گزارش می‌نمایند، آسان‌تر است که این شاخص را جهت ارزیابی فرضیه فوق مورد استفاده قرار داد.

جدول ۲: نتایج آزمون  $t$ -استودنت مرتبط با فرضیه تحقیق

متغیر	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماری آزمون $t$ -استودنت	$P$ -value
امتیاز روایتگری در سازمان‌های ایرانی	۴۹	۳/۴۷	۰/۵۱۳	۶/۴۲۰	۰/۰۰۰

می‌دانیم زمانی که  $P$ -value از سطح معنی‌داری آزمون ( $\alpha$ ) کوچکتر باشد، فرض صفر رد می‌شود: ( $P$ -value  $< \alpha \Rightarrow RH_0$ ) بنابراین، با مقایسه مقدار احتمال معنی‌داری با سطح اطمینان  $\alpha = 0/05$  مشاهده می‌گردد که:

$$P\text{-value} = 0.000 < \alpha = 0.05 \Rightarrow RH_0$$

بنابراین، با ضریب اطمینان ۹۵٪ می‌توان این‌گونه اظهار داشت که از دیدگاه پاسخگویان به پرسشنامه تحقیق «چهارچوب ارائه شده برای روایتگری در سازمان‌های ایرانی مناسب است».

#### ۴. نتیجه‌گیری

یادگیری همیشه موضوعی بنیادی بوده که بر عملکرد سازمان تأثیر داشته است. در برخی اوقات در طراحی سازمان‌ها فرایند علمی و تجربی یادگیری به کار رفته که سازمان را قادر می‌سازد تا دانش‌های مفید را در رابطه با دسته‌های خاص تجارب که در سازمان بطور عادی و هر روزه رخ می‌دهند، جمع‌آوری و پالایش کنند. امروزه این‌گونه یادگیری که در طراحی بسیاری از سازمان‌ها به کار رفته است، باید با روشی جایگزین شود که قادر باشد تجارب بدیع را نیز به کار گیرد، تجاربی که خارج از دسته‌بندی‌های تجارب معمول رخ می‌دهند.

یادگیری سازمانی برخی اوقات شامل تنش‌هایی بین:

(الف) تولید بینش جدید و به‌کارگیری آنچه قبلاً یاد گرفته شده؛

(ب) یکپارچه‌سازی ادراکات متفاوت که در بین اشخاص، گروه‌ها و سطوح سازمانی گسترده شده‌اند؛

(ج) فعال‌سازی کامل، عکس‌العمل و اقدام به وسیله بازیگران سازمانی هنگامی که آنها با پدیده‌های بدیع و یکدیگر درگیر می‌شوند،

برمی‌گردد. فرایند توسعه روایی توسط آنچه از جنبه‌های مختلف تجارب بدیع قبلی حفظ شده‌اند، ساخته می‌شود. داستان‌هایی که در خلال این فرایند تولید شده و استفاده می‌شود، به‌عنوان اشیایی مرزی به کار می‌روند که ادراک و عمل بازیگران سازمانی را به هم مرتبط می‌سازند. افزون بر این، داستان‌های ایجاد شده به بازیگران سازمانی اجازه می‌دهند تا فهم خود از تجربه را به وسیله بیان معانی مشترک آشکار سازند. حافظه سازمانی این چنین تجاربی که به‌وسیله استفاده از نتایج داستانی تجارب بدیع پدیدار شده است، قسمتی از زیر ساخت روایی سازمان می‌گردد.

### منابع

- Argote, L. (2010), *Organizational Learning: Creating, Retaining, & Transferring Knowledge*. Kluwer Academic, Norwell, MA.
- Arrow, K. J. 1992. The economic implications of learning by doing. *Rev. Econom. Stud.* 29: 166° 170.
- Ashby, W. R. (1956), *An Introduction to Cybernetics*. Chapman & Hall, London.
- Baker, T. , A. S. Miner, D. T. Eesley. (2003), Improvising firms: Bricolage, account giving, & improvisational competency in the founding process. *Res. Policy* 32: 255° 276.
- Barry, D. , M. Elmes. (1997), Strategy retold: Towards a narrative account of strategy discourse. *Acad. Management Rev.* 22: 429° 452.
- Bartel, C. A. , R. Garud.( 2003), Adaptive abduction as a mechanism for generalizing from narratives. M. Easterby-Smith, M. Lyles, eds. *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Black-well, Oxford, UK, 324° 342.
- Bartel, C. A. , R. Garud. (2009), The role of narratives in sustaining organizational innovation. *Organ. Sci.* 20: 107° 117.
- Boje, D. M. (1999), The storytelling organization: A study of story-telling performance in an office supply firm. *Admin. Sci. Quart.* 36: 106° 126.
- Boje, D. M. (2005), *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. Sage, London.
- Bol, R. J. , F. Collopy. (2004), *Managing as Designing*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- Bol, R. J. , R. V. Tenkasi. (1995), Perspective making & perspective taking in communities of knowing. *Organ. Sci.* 6: 350° 372.
- Bowker, G. C. , S. L. Star. (2010), *Sorting Things Out: Classification & Its Consequences*. The MIT Press, Cambridge, MA.

- Brown, J. S. , P. Duguid. (1999), Organizational learning & communities of practice: Toward a unified view of working, learning, & innovation. *Organ. Sci.* 2: 40° 57.
- Bruner, J. S. 2001. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. S. (1999), *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Carr, D. (2001), *Time, Narrative, & History*. Indiana University Press, Bloomington.
- Christianson, M. K. , M. T. Farkas, K. M. Sutcliffe, K. E. Weick. (2009), Learning through rare events: Significant interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. *Organ. Sci.* 20: 846° 860.
- Crossan, M. M. , H. W. Lane, R. E. White. (2010), An organizational learning framework: From intuition to institution. *Acad. Management Rev.* 24: 522° 537.
- Czarniawska, B. (1998), *A Narrative Approach in Organization Studies*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Czarniawska, B. (2004), *Narratives in Social Science Research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Daft, R. , K. E. Weick. 1984. Toward a model of organizations as interpretation systems. *Acad. Management Rev.* 9: 284° 295.
- Denning, S. (2005), *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*. Butterworth-Heinemann, Boston.
- Dewey, J. (1997), *How We Think*. Dover Publications, Mineola, NY.
- Douglas, M. (2001), *How Institutions Think*. Syracuse University Press, Syracuse, NY.
- Dunbar, R. L. M. , R. Garud. (2008), Distributed knowledge processes & indeterminate meaning: The case of the Columbia shuttle flight. *Organ. Stud.* 30: 397° 421.

- Dunbar, R. L. M. , W. H. Starbuck. (2012), Learning to design organizations & learning from designing them. *Organ. Sci.* 17; 171° 178.
- Dutton, J. E. , S. Jackson. (1997), Categorizing strategic issues: Links to organizational action. *Acad. Management Rev.* 12: 76° 90.
- Dutton, J. , A. Thomas. (1984), Treating progress functions as a man-agerial opportunity. *Acad. Management Rev.* 9; 235° 247.
- Deuten, J. A., A. Rip. (2012), Narrative infrastructure in product cre-ation processes. *Organization* 7; 69° 93.
- Eisenhardt, K. M. (1989), Building theories from case study research. *Acad. Management Rev.* 14: 532° 550.
- Fazio, R. H. , M. P. Zanna. (1981), Direct experience & attitude-behavior consistency. L. Berkowitz, ed. *Advances in Experimen-tal Social Psychology*, Vol. 14. Academic Press, San Diego, 161° 202.
- Fisher, W. R. (1984), Narration as human communication paradigm: The case of public moral argument. *Comm. Monographs* 51: 1° 22.
- Gabriel, Y. (2012): *Storytelling in Organizations*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Garud, R. (1997), On the distinction between know-how, know-why & know-what in technological system. J. Walsh, A. Huff, eds. *Advances in Strategic Management*. JAI Press, Greenwich, CT, 81° 101.
- Garud, R. , A. Kumaraswamy, V. Sambamurthy. (2012), Emergent by design: Performance & transformation at Infosys Technolo-gies. *Organ. Sci.* 17: 277° 286.
- Giddens, A. (1979), *Central Problems in Social Theory*. University of California Press, Los Angeles.
- Gioia, D. A. , K. Chittipeddi. (1999), Sensemaking & sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management J.* 12: 433° 448.
- Green, M. , T. Brock. (2012), The role of transportation in the per-suasiveness of public narratives. *J. Personality Soc. Psych.* 79: 701° 721.



- Greimas, A. J. (1997), *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Gundry, L. K. , D. M. Rousseau. (1994), Critical incidents in communicating culture to newcomers: The meaning is the message. *Human Relations* 47: 1063° 1088.
- Hannan, M. T. , L. Pólos, G. Carroll. (2007), *Logics of Organization Theory: Audiences, Codes, & Ecologies*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Hatch, M. , K. E. Weick. (1998), Critics corner: Critical resistance to the jazz metaphor. *Organ. Sci.* 9: 600° 604.
- Kanigel, R. (1997), *The One Best Way: Frederick Winslow Taylor & the Enigma of Efficiency*. Penguin Books, NY.
- Lampel, J. (2005), Show & tell: Product demonstrations & path creation of technological change. R. Garud, P. Karnoe, eds. *Path Dependence & Path Creation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 303° 328.
- Lampel, J. , J. Shamsie, Z. Shapira. (2009), Experiencing the improbable: Rare events & organizational learning. *Organ. Sci.* 20: 835° 845.
- Lave, J. , E. Wenger. (1999). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lounsbury, M. , M. A. Glynn. (2005), Cultural entrepreneurship: Stories, legitimacy & the acquisition of resources. *Strategic Management J.* 22: 545° 564.
- March, J. G. (1999), Exploration & exploitation in organizational learning. *Organ. Sci.* 2: 71° 87.
- March, J. G. , H. Simon. (2003), *Organization*, 2nd ed. Blackwell, Oxford, UK.
- March, J. G. , L. S. Sproull, M. Tamuz. (1999), Learning from samples of one or fewer. *Organ. Sci.* 2 1° 13.
- Martin, J. (1992), Stories & scripts in organizational settings. A. H. Hastorf,

- A. M. Isen, eds. *Cognitive Social Psychology*. Elsevier, New York, 255° 305.
- Mohr, L. B. (1992), *Explaining Organizational Behavior: The Limits & Possibilities of Theory & Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nelson, R. R. , S. G. Winter. (1992), *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Belknap Press, Cambridge, MA.
- Orr, J. (1995), *Talking About Machines: Ethnography of a Modern Job*. ILR Press, Ithaca, NY.
- Patriotta, G.( 2003), Detective stories & the narrative structure of organizing: Towards an understanding of organizations as text. B. Czarniawska, P. Gagliardi, eds. *Narratives We Organize By*. John Benjamins Publishing, Philadelphia, 149° 170.
- Peirce, C. S. (1998), *Collected Papers of Charles S&ers Peirce*. Thoemmes Continuum, New York.
- Pentl, B. T. (2010), Building process theory with narrative: From description to explanation. *Acad. Management Rev.* 24: 711° 724.
- Pinch, T. J. , W. E. Bijker. (1997), The social construction of facts & artifacts: Or how the sociology of science & the sociology of technology might benefit each other. W. E. Bijker, T. P. Hughes, T. J. Pinch, eds. *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology & History of Technology*. MIT Press, Cambridge, MA, 17° 50.
- Polkinghorne, D. E. (1997), *Narrative Knowing & the Human Sciences*. State University of New York Press, Albany, NY.
- Ricoeur, P. (1984), *Time & Narrative*. Translated by K. Blamey & D. Pellauer. University of Chicago Press, Chicago.
- Riessman, C. K. (2003), *Narrative Analysis*. Sage, Newbury Park, CA.
- Romme, A. G. L. (2003). Making a difference: Organization as design. *Organ. Sci.* 14: 558° 573.

- Rosch, E. , B. Lloyd. (1978), *Cognition & Categorization*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Sawyer, R. K. (2003), *Improvised Dialogues*. Ablex, Westport, CT.
- Schon, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Tarde, G. (1992), *The Laws of Imitation*. Translated by E. C. Parsons (reprint). Peter Smith, Gloucester, MA.
- Taylor, J. R. , E. J. Van Every. (2012), *The Emergent Organization: Communication as Its Site & Surface*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Thompson, L. , D. Gentner, J. Loewenstein. (2012), Avoiding missed opportunities in managerial life: Analogical training more powerful than individual case training. *Organ. Behav. Human Decision Processes* 82: 60° 75.
- Tsoukas, H. (1999). The missing link: A transformational view of metaphors in organization science. *Acad. Management Rev.* 16: 566° 585.
- Tsoukas, H. (2009), A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organ. Sci.* 20: 941° 957.
- Tsoukas, H. , M. J. Hatch. (2005). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations* 54: 979° 1014.
- Van de Ven, A. H. , D. Polley, R. Garud, S. Venkataraman. (2010). *The Innovation Journey*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Walsh, J. P. , G. R. Ungson. (1999). Organizational memory. *Acad. Management Rev.* 16: 57° 91.
- Weick, K. E. (1999), The nontraditional quality of organizational learning. *Organ. Sci.* 2: 116° 123.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Weick, K. E. (1998). Improvisation as a mindset in organizational analysis.

*Organ. Sci.* 9; 543° 555.

Weick, K. E. , K. Roberts.( 2003), Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Admin. Sci. Quart.* 38: 357° 381.

Weick, K. E. , K. M. Sutcliffe. (2005), *Managing the Unexpected: Assuring High Performance in an Age of Complexity*. Jossey-Bass, San Francisco.

Weick, K. E. , K. M. Sutcliffe, D. Obstfeld. (2005), Organizing & the process of sensemaking. *Organ. Sci.* 16: 409° 421.

White, H. (1997), *The Content of form: Narrative, Discourse & Historical Representation*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Winter, S. , G. Szulanski. (2005), Replication as strategy. *Organ. Sci.* 12: 730° 743.

Zollo, M. (2009). Superstitious learning with rare strategic decisions: Theory & evidence from corporate acquisitions. *Organ. Sci.* 20: 894° 908.

