

التخطيط للمعرفة بعد التقاعد
في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة

إعداد

د/ نورة سعد العريفي

عضو هيئة تدريس - قسم السياسات التربوية

أ/ مي عبد الرحمن الحميدي

طالبة دكتوراه بجامعة الملك سعود كلية التربية قسم السياسات التربوية

التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة

د/ نورة سعد العريفي وأ/ مي عبد الرحمن الحميدي *

المستخلص:

يتناول هذا البحث موضوع التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة، وذلك في ظل التغيرات الديموغرافية المتسارعة وارتفاع متوسط الأعمار. يستعرض البحث الأطر النظرية والفلسفية المرتبطة بالتعلم المستمر ويحلل المفاهيم والنماذج ذات الصلة، مع التركيز على أهمية تمكين الأفراد بعد التقاعد من مواصلة التعلم وتطوير الذات. ويهدف إلى تقديم رؤية متكاملة تبرز كيف يمكن لإعادة تشكيل مفهوم التعلم أن يسهم في إثراء الحياة الشخصية والمهنية للمتقاعدين، وتعزيز رفاههم الفكري والاجتماعي، كما يقترح مجموعة من التوصيات لتفعيل هذا التوجه ضمن السياسات التعليمية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التعلم مدى الحياة، التخطيط المعرفي، التقاعد، التنمية المستدامة، جودة الحياة، التعليم المستمر، كبار السن.

* د/ نورة سعد العريفي: عضو هيئة تدريس -قسم السياسات التربوية.

أ/ مي عبد الرحمن الحميدي: طالبة دكتوراه بجامعة الملك سعود كلية التربية قسم السياسات التربوية.

Abstract:

This study explores knowledge planning after retirement in the light of the philosophy of lifelong learning, especially amidst rapid demographic shifts and rising life expectancy. It examines the theoretical and philosophical frameworks of continuous learning, analyzes key concepts and models, and emphasizes the importance of empowering retirees to continue learning and personal development. The research aims to present a comprehensive vision of how reshaping the concept of learning can enrich retirees' personal and professional lives, enhance their intellectual and social well-being, and proposes a set of recommendations to activate this vision within educational and social policies in Saudi Arabia.

Keywords: Lifelong learning, Knowledge planning, Retirement, Sustainable development, Quality of life, Continuing education, Older adults

المقدمة:

يعدّ التخطيط لاكتساب المعرفة بعد التقاعد من الموضوعات ذات الأهمية المتزايدة في العصر الحديث، لا سيما في ظل الزيادة المستمرة في متوسط العمر المتوقع عالمياً، فقد ارتفع متوسط العمر المتوقع من ٦٤ عاماً في عام ١٩٩٠ م إلى ٧٣.٣ عاماً في عام ٢٠٢٤ م، ومن المتوقع أن يصل عدد الأفراد الذين تبلغ أعمارهم ٦٠ عاماً فأكثر إلى ١.٢ مليار شخص بحلول عام ٢٠٢٥ م. بناءً على هذه التوقعات، أكدت منظمة الصحة العالمية على أهمية تبني سياسات تدعم الظروف الاقتصادية، والصحية، والاجتماعية لكبار السن. (WHO, 2002)

وفي المملكة العربية السعودية، بلغ متوسط العمر المتوقع ٧٧.٣ عاماً للرجال و٨١.٣٣ عاماً للنساء، مما يشير إلى أنّ الأفراد الذين يتقاعدون عند سن ٦٠ عاماً قد يتمتعون بفترة زمنية تتراوح بين ١٥ إلى ٢٠ عاماً بعد التقاعد (World Meter, 2024).

وتعكس هذه الإحصاءات التغير في التركيبة السكانية، حيث تتزايد نسبة كبار السن، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات الإعالة، مما يترتب على ذلك ضغوط إضافية على الفئات العاملة (١٥ . ٦٠) عاماً لتوفير الموارد، والخدمات لكبار السن، والشباب على حد سواء.

(WHO, 2002)

ومن منظور تعليمي يجمع بين البراغماتية، والإنسانية، فإنّ تحديد الاحتياجات، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم المستمر يساهم في تنمية المهارات، وتعزيز قدرة الأفراد على التكيف مع متطلبات الحياة بعد التقاعد، ويساهم هذا النهج في تحسين جودة الحياة، وتعزيز الاستدامة الاقتصادية، والحد من الاعتماد على الدعم المستمر. ووفقاً لدراسة ناروشيميا، وليو، وديستلكامب (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018)، فإنّ مفهوم "الشيخوخة النشطة" الذي أقرته منظمة الصحة العالمية يؤكد على أهمية التعلم مدى الحياة لكبار السن، ويوفر التعليم المستمر، سواء من خلال الفرص الرسمية، أو غير الرسمية، وتعزيز إمكانية قدرات الأفراد على مواجهة التحديات المالية والصحية، والنفسية، والاجتماعية المرتبطة بالتقدم في العمر.

ويُعدّ تبني سياسات داعمة للتعلم المستمر لكبار السن، من خلال برامج التعليم الأساسي، والتثقيف الصحي، والتدريب على التكنولوجيا الحديثة، عنصراً أساسياً في تحسين جودة الحياة، وتعزيز الاستقلالية، وتقليل الاعتماد على الموارد الحكومية.

ويتماشى هذا النهج مع إطار "الشيخوخة النشطة" الذي أوصت به الأمم المتحدة (UN, 2002)، والذي يهدف إلى دمج كبار السن في المجتمع من خلال التعليم، والمشاركة الاقتصادية، والاجتماعية، فقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، من خلال برنامج

تنمية القدرات البشرية، وبرنامج جودة الحياة، على أهمية تعزيز أنماط الحياة الصحية على المستويين النفسي، والاجتماعي، إلى جانب زيادة الوعي المالي، وتوفير فرص ترفيهية ملائمة لمختلف الفئات المجتمعية. (Vision 2030)

مشكلة البحث:

نستطيع القول إنَّ التخطيط المعرفي لمرحلة ما بعد التقاعد يُعدّ عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة الحياة، وتعزيز التنمية المستدامة للاقتصاد الوطني، من خلال استثمار خبرات وكفاءات المتقاعدين، وتمكينهم من التخطيط الفعّال لحياتهم بعد انتهاء مسيرتهم المهنية. وقد أكدت العديد من الدراسات العالمية أهمية التعلم المستمر بعد التقاعد في تعزيز الهوية الذاتية والشعور بالانتماء، وتحقيق الرفاهية النفسية والاجتماعية.

(Narushima et al., 2018; Formosa, 2012).

كما أكدت الدراسات إلى أن دعم المتقاعدين ببرامج تعليمية مستدامة يسهم في رفع شعورهم بالرضا وتحسين نوعية حياتهم، ويعزز من دورهم في المجتمع كأصحاب خبرة وتجربة (الخطيب، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠٢١). ومع ذلك، يواجه العديد من المتقاعدين تحديات في الوصول إلى الفرص التعليمية والمعرفية المتاحة، والتي قد تتجم عن محدودية البرامج التعليمية المصممة خصيصاً لهذه الفئة، أو ضعف الوعي بأهمية التعلم المستمر خلال هذه المرحلة العمرية. (Field, 2006)

ووفقاً للتقرير الإحصائي السنوي لعام (٢٠٢٣م) الصادر عن المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية، بلغ عدد المتقاعدين في المملكة العربية السعودية ٣٨٠,٤٧٦ متقاعدًا في نظام التقاعد المدني، مما يبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية وتدريبية تستهدف هذه الفئة، بهدف تعزيز اندماجهم في المجتمع، وتحقيق الاستفادة المثلى من خبراتهم ومعارفهم. وعليه، تبرز الحاجة إلى دراسة فلسفة التعلم مدى الحياة، لتقديم رؤية شاملة حول كيفية إعادة تشكيل مفهوم التعلم بعد التقاعد، ليصبح وسيلةً لإثراء الحياة الشخصية والمهنية، وتعزيز الرفاهية الفكرية والاجتماعية للأفراد.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة أسئلة البحث فيما يلي:

١. كيف يمكن إعادة تشكيل مفهوم التعلم بعد التقاعد ليُسهم في إثراء الحياة الشخصية والمهنية وتعزيز الرفاهية الفكرية والاجتماعية للأفراد؟
٢. ما الأسس النظرية والمفاهيمية التي يقوم عليها التخطيط للمعرفة بعد التقاعد كما وردت في الأدبيات العلمية الحديثة؟

٣. ما أبرز التوصيات التي يمكن تقديمها لتفعيل التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث، بما يلي:

١. تقديم رؤية شاملة حول كيفية إعادة تشكيل مفهوم التعلم بعد التقاعد، ليصبح وسيلة لإثراء الحياة الشخصية والمهنية، وتعزيز الرفاهية الفكرية، والاجتماعية للأفراد.
٢. تحليل مفهوم التخطيط للمعرفة بعد التقاعد من خلال استعراض الأدبيات العلمية، وتحديد أهم الأسس النظرية، والمفاهيمية المرتبطة به.
٣. تقديم عدد من التوصيات المقترحة عن تفعيل التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في ضوء فلسفة التعلم مدى الحياة.

أهمية البحث:

يمكن استعراض أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- الأهمية النظرية:

١. يسلط الضوء على العلاقة بين التخطيط للمعرفة بعد التقاعد، وفلسفة التعلم مدى الحياة، مما يساهم في تعزيز الفهم العلمي لهذا الموضوع في الأدبيات الأكاديمية.
٢. تحليل الأسس الفلسفية، والنظرية التي تربط بين التعلم المستمر، وحياة الأفراد بعد التقاعد، مما يساهم في تطوير رؤى جديدة حول مفهوم التعلم في المراحل العمرية المتقدمة.

- الأهمية التطبيقية:

١. توفير حلول عملية للمتقاعدين تساعد في التخطيط لاكتساب المعرفة، وتطوير المهارات بعد التقاعد، مما يساهم في تعزيز اندماجهم الاجتماعي، والاقتصادي.
٢. تعزيز الوعي المجتمعي بأهمية التعلم المستمر، مما يشجع على تطوير برامج، ومبادرات تعليمية موجهة لهذه الفئة، حيث تساهم في تحسين جودة الحياة، وزيادة الشعور بالإنجاز الشخصي لدى المتقاعدين.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي المكتبي، حيث تم استقصاء، وتحليل الأدبيات العلمية، والمصادر الأكاديمية ذات الصلة بموضوع التخطيط للمعرفة بعد التقاعد في إطار فلسفة التعلم مدى الحياة. ويرتكز هذا المنهج على مراجعة الدراسات السابقة، الكتب، المقالات العلمية، والتقارير الصادرة عن المؤسسات البحثية والتعليمية، بهدف استخلاص المفاهيم الأساسية، وتحديد الاتجاهات البحثية، وتحليل النماذج والممارسات المعتمدة في هذا المجال.

مصطلحات البحث:

• **التخطيط للمعرفة:** هو عملية منهجية تهدف إلى تنظيم، وإدارة، واستخدام المعرفة بطريقة فعّالة لتحقيق الأهداف المؤسسية والفردية. ويعتمد هذا التخطيط على تحليل مصادر المعرفة، وتصنيفها، وتحديد استراتيجيات لاكتسابها وتوظيفها بفعالية ضمن بيئات العمل، والتعليم، والبحث العلمي. (Nonaka & Takeuchi, 1995).

التعريف الإجرائي: هو مدى ما يُظهره الأفراد المتقاعدون من سلوكيات واستراتيجيات منظمة تهدف إلى اكتساب المعرفة وتنظيمها وتوظيفها بعد التقاعد، ويُقاس ذلك من خلال استجابتهم على مقياس مُعد لهذا الغرض يتضمن مؤشرات تتعلق بتحديد الأهداف المعرفية الشخصية، والبحث عن مصادر التعلم، وتنمية المهارات، وتوظيف المعارف في سياقات الحياة اليومية والاجتماعية، وذلك في إطار تبني فلسفة التعلم مدى الحياة.

• **التقاعد:** عرّفه قواميس (Webster) التقاعد بأنه: (الانعزال عن العالم، الخصوصية، الانسحاب، أو فعل الابتعاد، والتراجع، أو الاختفاء)، فالتقاعد هو المرحلة التي يتوقّف فيها الفرد عن العمل بشكل دائم، بعد بلوغه سنًا معينة، أو استيفائه لمتطلبات سنوات الخدمة، مما يتيح له الاستفادة من المعاشات التقاعدية، أو مصادر الدخل الأخرى (OECD, 2019)، ويُعد التقاعد فترة انتقالية مهمة تتطلب التخطيط المسبق لضمان الاستقرار المالي، والاجتماعي، والنفسي للفرد. (Beehr & Bennett, 2015).

التعريف الإجرائي: هو المرحلة التي يتوقّف فيها الفرد عن العمل بشكل دائم، بعد بلوغه السن القانوني أو التقاعد المبكر، مما يتيح له الاستفادة من المعاشات التقاعدية، أو مصادر الدخل الأخرى، ويُعد فترة انتقالية مهمة تتطلب التخطيط المسبق لضمان الاستقرار المالي، والاجتماعي، والنفسي للفرد.

• **فلسفة التعلم مدى الحياة:** تشير إلى المفهوم الذي يعتبر التعلم عملية مستمرة لا تقتصر على فترة التعليم الرسمي، بل تمتد لتشمل جميع جوانب الحياة، مما يعزز القدرة على التكيف، والنمو الشخصي والمهني (Jarvis, 2009). وتعزز هذه الفلسفة فكرة أنّ التعلم يحدث في سياقات متنوعة، بما في ذلك العمل، والمجتمع، والتفاعلات اليومية، وتعتبر جزءاً أساسياً من التنمية الشخصية، والمهنية (Cross, 2007).

ويرى (نولز Knowles، ١٩٨٠) أنّ التعلم مدى الحياة يعكس مفهوم التعلم الذاتي الذي يشجع الأفراد على تحمل مسؤولية تعليمهم الخاص، مما يمكنهم من تطوير مهارات جديدة، ومعارف تتناسب مع تغيرات الحياة، والمهن.

التعريف الإجرائي: يقصد بها توجه فكري وتربوي للأفراد المتقاعدين لمفاهيم وممارسات التعلم المستمر بعد التقاعد، وتشمل التعلم الذاتي، المشاركة في الأنشطة التعليمية أو التطويرية، الاهتمام بتحديث المعارف والمهارات، والمرونة على التكيف مع متغيرات الحياة والاحتياجات المتجددة.

الإطار النظري:

المحور الأول - فلسفة التعلم مدى الحياة:

أولاً - مفهوم التعلم مدى الحياة والمفاهيم الأساسية التي يركز عليها:

إن مفاهيم التعلم مدى الحياة، أو التعلم المستمر، تمتد جذورها إلى العصور القديمة، حيث شكّلت عنصراً جوهرياً في تطور المعرفة البشرية، والممارسات التعليمية عبر التاريخ. ويُعدّ الفيلسوف سقراط أول من ناقش ضرورة استمرار التعلم مدى الحياة، مؤكداً على أهميته في تحقيق الذات، والوصول إلى الكمال، وهو ما كان يُمثل هدفاً رئيسياً في الفكر التربوي لليونان القديمة. (Demirci, 2012)

وعمل أرسطو، الذي كان معاصراً لسقراط، على تطوير هذه الأفكار بشكل أعمق، حيث ركّز على دور التعلم كوسيلة لتحقيق السعادة، والتي يمكن تفسيرها بمفهوم (الازدهار) ، أو تحقيق الكمال الذاتي، باعتبارها غاية أساسية للحياة البشرية، وفقاً للفكر الفلسفي اليونان. (Cottingham, 2012)

وهذه الأفكار تشكّل الجذور التاريخية للتعليم الحديث، حيث أسهم الفلاسفة القدماء في ترسيخ التفكير المنطقي كأساس لتطوير فلسفة تعليمية محددة، تطورت لاحقاً إلى المفهوم الحديث للتعلم مدى الحياة. ومع ذلك، شهدت العصور الوسطى تراجعاً في هذا النهج التعليمي، حيث ساد التركيز على الجوهرية، والثبات المعرفي.

إلا أنّ عصر النهضة (Renaissance) أعاد إحياء الاهتمام بالتعليم الإنساني، مما مهّد الطريق لاستعادة وتطوير مفاهيم التعلم المستمر في الفكر، والممارسة التربوية الحديثة.

وأسهم المنظور الإنساني في نشوء فلسفة جديدة في مجال التعليم، حيث ركّزت هذه الفلسفة على أربعة ركائز أساسية: تعزيز الفردية، واعتماد مناهج دراسية تقدمية بدلاً من النماذج التقليدية للتعليم الكلاسيكي، وإعطاء أهمية للقيم الاجتماعية، إضافةً إلى تنمية المهارات الأدبية الراقية، والسعي نحو تحقيق جودة حياة أفضل قائمة على التفكير النقدي والتوازن المعرفي.

بعد ذلك بوقت قصير بدأ تطبيق الفكر الإنساني في إنجلترا اعتباراً من حوالي عام ١٥٠٠، بفضل جهود كل من كوليت، ومور، وليناكر، ويلي، (Colet, More, Linacre,) ، (Lily and) حيث تم إدخال مصطلح (البيداغوجيا) (في مجال تعليم الأطفال. واستمرت هذه

الممارسات في التطور عبر التاريخ الأوروبي حتى أوائل القرن العشرين، إلا أنها واجهت تحديات مستمرة بسبب هيمنة التيارات المحافظة التي فضلت النهج الجوهري، أو الساسانية (essentialism and perennialism) والنهج الدائم أو التربية الدائمة. (Hiemstra, 1994)

وبدأت الجذور الحديثة للتعلم المستمر في أواخر القرن التاسع عشر بين البرجماتيتين الذين كانوا يعملون على تحديث العملية التعليمية، وإضفاء الطابع الإنساني عليها وجعلها أكثر فائدة في تطوير القدرات الفكرية للمتعلم لذلك أطلق على هؤلاء الفلاسفة اسم الإنسانيين. وكان يرى (جون ديوي) أنه يجب أن يستمر التفكير الكلاسيكي في التعلم، إلا أنه يجب أن يتضمن التعليم التفكير النقدي والتجربة، مع الاستعداد دائماً لقبول طريق تعلم جديدة، وكان يعتقد أن التعليم لا يُحدد بالعمر، ويجب أن يكون مستمراً طوال الحياة. (Fleming, 2011) وقد أتاحت هذه الفلسفة المعرفية المجال لتطوير التعليم القائم على حل المشكلات، والتفكير النقدي، مما أدى إلى إدخال مفهوم (التعليم النفعي) أو ما يُعرف بالبراغماتية في العملية التعليمية. (Button, 2021)

حتى الثلث الأخير من القرن العشرين، كانت الأنشطة التعليمية ونتائج التعلم تُعتبر كياناً موحداً، وأطلق عليها حديثاً مصطلح (التعلم المستمر أو التعلم الذاتي) وكان من المتوقع أن يشارك البالغون في برامج تعليمية تُعرف باسم (تعليم الكبار)، والتي ركزت على تزويدهم بمهارات محددة، مثل محو الأمية الأبجدية، والحساب، والأمية المالية، والأمية المهنية، وتشمل مهارات عملية مثل النجارة، والبناء، وخياطة الملابس، أو الإسعافات الأولية. وكان الهدف من هذه الدورات هو تحقيق نتائج ملموسة، مثل تعزيز قابلية التوظيف، تحسين المهارات القابلة للقياس، أو زيادة دخل المتعلم. وبالرغم أن هذه المهارات لا تزال جزءاً أساسياً من مناهج التعلم المستمر، إلا أنه يجري توسيع نطاقها بشكل متزايد لتشمل كفاءات التعلم الإنساني، مثل إتقان اللغات المتعددة، الكفاءة الرقمية، التنمية الشخصية، الوعي الثقافي، والقدرة على التحدث أمام الجمهور. الذي يُساهم في دعم المتعلم لتحقيق أهداف تحقيق الذات، وفق ما حدده مجلس الاتحاد الأوروبي.

(Council of the European Union, 2018; Odinma, 2022)

وقد وصف الفيلسوف نيتشه (Nietzsche) الحياة بأنها عملية مستمرة من التكوين، والتطور طوال العمر. ووفقاً له، فإن الهدف من التعلم يتمثل في التعلم من أجل المعرفة، والتعلم من أجل العمل، والتعلم من أجل أن يكون الإنسان ذاته، والتعلم من أجل العيش المشترك، بالإضافة إلى اكتشاف الضمير الشخصي للفرد. (Kwanchun, Choi, & Choi, 2017)

وساهم هذا النهج الفكري في صياغة تقرير ديلور المعروف باسم (تعلّم كنز في الداخل) وهو تقرير أعدته اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين برئاسة جاك ديلور، وقد نُشر عام (١٩٩٦م) من قبل اليونسكو، الذي أسس التعليم على أربعة ركائز أساسية وهي:

١. **التعلم من أجل المعرفة:** تعزيز الفهم واكتساب المعرفة.
٢. **التعلم من أجل العمل:** تطوير المهارات العملية والمهنية.
٣. **التعلم من أجل العيش المشترك:** بناء القدرة على التعاون والتواصل مع الآخرين بفعالية.
٤. **التعلم من أجل أن يكون الإنسان ذاته:** تحقيق التنمية الشاملة للفرد، بما في ذلك فهم الذات، تقدير الذات، الاستقلالية، القدرة على اتخاذ القرار، الذاكرة، التفكير المنطقي، والمهارات الاجتماعية.

وتعكس هذه الركائز مفهوم التعلم المستمر كعملية ديناميكية تسهم في التطوير الشامل للإنسان، مما يجعله أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات الحياة، والمجتمع (Ip academy. org. n.d.).

وقد وصف كل من هييمسترا (Hiemstra) (١٩٩٤م)، وزين (Zinn) (١٩٩٨م) التعلم الذاتي الموجّه بأنه عملية تعليمية يتمكن فيها الأفراد من استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية لتعزيز معرفتهم ومهاراتهم. وتشمل الأدوات التعليمية المستخدمة في هذا النهج القراءة الذاتية الموجّهة، المشاركة في مجموعات الدراسة، الأنشطة الجماعية، الاستقصاءات الرقمية، التدريب العملي (Internships)، المشاريع المستقلة، والتقييمات الذاتية. فأسهم في تطوير هذا الفكر التعليمي القائم على النهج الإنساني كل من (كارل روجرز، مالكوم نولز، آلان توف، وأبراهام ما سلو)، حيث ركزوا على أهمية الاستقلالية في التعلم، وتعزيز القدرات الذاتية للأفراد، وتمكينهم من التحكم في مسار تعلمهم بما يتناسب مع احتياجاتهم، وأهدافهم الشخصية.

واعترض هوبرمان (Huberman) على تحليل هذا المنظور الجديد للتعلم، مشيراً إلى أنّه غير ضروري، حيث كان يُستخدم كأداة لتحديد هيكلية البرامج التعليمية، وتخصيص التمويل لدعمها، بدلاً من كونه مفهوماً تعليمياً جديداً (Wain, 1985).

ومع ذلك، دافع جونسون (٢٠١٣م) عن الفلسفة التعليمية، مؤكداً أنّ التعليم هو: أحداث مؤسسية مخططة تهدف إلى تعزيز تعلّم المشاركين، وفهمهم، ونقل المهارات، وزيادة المعرفة، وأشار إلى أنّ التعلم المستمر هو مجموعة من العمليات التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد بالكامل، مما يساعده على استكشاف الفرص المتاحة في حياته.

حيث ظهر تخصص جديد يُعرف باسم الهيوتاغوجيا (Heutagogy) ، وهو نهج تعليمي يركز ليس فقط على نقل المحتوى والمعرفة، بل على تمكين الأفراد من الوصول إلى الموارد اللازمة لتحقيق أهدافهم التعليمية بأنفسهم، مما يعزز الاستقلالية في التعلم (Blaschke, 2012).

وحدد كيناري، وسيلفينوينين (Kinnari and Silvennoinen, 2023) مراحل فلسفية متميزة في تطور مفهوم التعلم المستمر الحديث، التي ظهرت بين أواخر ستينات وسبعينيات القرن العشرين، عُرفت باسم الإنسانية الرومانسية، وكانت مدفوعة بسياسات اليونسكو حول التعلم المستمر، وارتكزت هذه الفلسفة على فكرة أن كل إنسان فريد من نوعه، مما يستلزم تعليمًا فردياً مصمماً لتلبية احتياجاته الخاصة.

وبالنسبة للمعلم فلم يكن مجرد ناقل للمعلومات، بل كان مُيسراً أو شريكاً في عملية التعلم والهدف الأساسي لهذا النهج هو تمكين المتعلم من تحقيق التطوير الذاتي (Self-actualization) من خلال تلبية احتياجاته الفردية وفقاً لرؤيته الشخصية، فانسجت هذه الفلسفة بمفاهيم مثل الحرية، الوعي الذاتي، والكرامة، مما جعلها تُركز على التمكين الشخصي، والنمو الإنساني كجزء أساسي من عملية التعلم. (Loeng, 2020)

في وقت لاحق، تم تقديم مفهوم التعليم الاقتصادي والتعليم (الاقتصادي المرن) أو (التعليم الدائم) من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) التابعة للاتحاد الأوروبي، بهدف إدماج العناصر التطبيقية بشكل أكثر قوة في العملية التعليمية. وركز هذا النهج بشكل أساسي على موازنة التعليم مع متطلبات سوق العمل، بدلاً من التركيز على تلبية احتياجات المتعلمين الساعين لتحقيق التطوير الذاتي.

وقد أشار فانغ وسيم (Fang and Sim, 2024) إلى أن التعلم المستمر كان يُعرّف تاريخياً بأنه (التطوير المستمر للمهارات والمعرفة طوال حياة الفرد، بما يتجاوز نطاق التعليم الرسمي). وعلى الرغم من أن العناصر الرسمية في التعلم المستمر، والتي تهدف إلى تحسين نمط الحياة، أو تعزيز فرص التوظيف، لا تزال قائمة، إلا أن المفهوم ذاته قد تطور ليصبح أكثر براغماتية، حيث تم تكيفه لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة للأفراد، والمجتمعات، والدول وفقاً لمتطلباتهم الخاصة. (Bowbrick, Twelvetrees, & Leicester, 2007)

ويمكن أن يتم تكيف وتحويل هذه الهياكل التعليمية بحيث تستجيب للاحتياجات الفكرية، والاجتماعية، والأخلاقية للفئات، والمجتمعات المستهدفة، مما يعكس مرونة التعلم المستمر، وقدرته على التكيف مع المتغيرات المجتمعية، والاقتصادية المختلفة.

وبشكل عام، ساهمت الفلسفات التربوية التي تطورت عبر هذه المراحل في تصميم برامج تعليمية تساعد الأفراد على تقييم نقاط ضعفهم، وتحديد مسارهم التعليمي وفقاً لأهدافهم، وتحديث مهاراتهم واتجاهاتهم الفكرية، ليصبحوا أفراداً نشطين، ومنتجين في المجتمع. وعلى الصعيد العملي، تجلّت هذه الأهداف في مزيج من الأساليب التعليمية التقليدية جنباً إلى جنب مع التوجهات الحديثة حول كيفية توظيف المعرفة في الحياة المعاصرة وبهذا يُشكل هذا التطور الأساس الذي يقف عليه التعليم المستمر في العصر الحالي

(Aspin& Chapman, 2011; Kinnari & Silvennoinen, 2023)

ثانيًا- نظريات لها علاقة بفلسفة التعلّم مدى الحياة:

وجد كاندي (Candy, 1991) أنّ هناك (٣٠) مصطلحاً تُستخدم كمرادفات لمفهوم التعلم عن بُعد، أو التعلم الذاتي. وفي بعض الأحيان، يُستخدم التعلم الذاتي كجزء من عنصر منظم ضمن منهج دراسي، بينما قد يكون لدى أفراد، أو مؤسسات أخرى بمثابة مرحلة دراسية كاملة، أو مجرد أسلوب غير رسمي لتطوير الذات.

كما يمكن أن تسهم مراجعة النظريات القائمة على الفلسفة الإنسانية التقدمية في تعزيز الفهم لعوامل مثل استعداد المشاركين لبدء التعلم الذاتي، والاستمرار فيه، والمشاركة الفعالة فيه بنجاح، ويتيح تحليل هذه العوامل للمعلمين فهماً أعمق لمتغيرات مثل الرغبة في الانخراط في مشروع تعليمي، وأسباب الانقطاع عن الدراسة، والاحتياجات المختلفة للمتعلمين التي قد تعزز مشاركتهم، أو تشكل عوائق أمامها.

وترتبط كل من هذه النظريات بالنظرية المعرفية الاجتماعية، التي تفترض أنّ البشر قادرون على التنظيم الذاتي، والتخطيط الاستباقي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي في دورة ديناميكية تشمل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية.

(Bandura, 2001, p. 266) (Glanz et al., 2008, p. 2)

ومن خلال تحليل هذه النظريات التي تمثل امتداداً للنظرية المركزية، حيث يمكن تسليط الضوء على معايير التفاعل، والسلوكيات بمزيد من التفصيل، مما يساهم في تطوير المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية بشكل أكثر فعالية (Schunk, 2012).

المعتقدات المركزية للتعليم للبالغين وفقاً لبيرجيفن (Bergevin) (هي):

١. يمكن تغيير سلوك البالغين إلى حد ما.
٢. ينبغي أن يهدف التعليم للبالغين إلى مساعدة الناس على النضوج والنمو.
٣. يجب تقديم الفرصة للبالغين ومساعدتهم على استخدام هذه الفرصة للتصرف بمسؤولية في العديد من جوانب حياتهم: المهنية، والثقافية، والروحية، والجسدية.

٤. ينبغي للبالغين أن يتحملوا واجب التعلم لكي يصبحوا أفراداً منتجين.
٥. يمتلك البالغون موارد غير مستغلة من الإمكانيات الإبداعية التي ينبغي الاستفادة منها.
٦. كل شخص بالغ واعي يستطيع أن يتعلم.
٧. يمكن مساعدة جميع البالغين على استخدام قدراتهم الفكرية بشكل أفضل.
٨. يحتاج الكبار إلى العيش معاً في مجتمع حيث ينمون وينضجون، ويحتاجون إلى تعلم كيفية القيام بذلك.
٩. ينبغي على جميع البالغين إيجاد بعض الطرق للتعبير عن أنفسهم بشكل بناء وإبداعي.
١٠. غالباً ما تكون إجراءات التدريس التقليدية، ووسائل التعلم غير كافية.
١١. إن فهم الحرية، والانضباط، والمسؤولية يعزز اكتشاف مواهبهم، واستخدامها بشكل منتج.
١٢. يجب أن تتاح لكل شخص بالغ يشارك في تجربة تعليمية الفرصة للمساعدة في تشخيص، وتخطيط وإجراء، وتقييم تلك التجربة مع زملائه المتعلمين، والإداريين.
١٣. يربط العديد من البالغين التعلم بالمدرسة المادية، ولكن يمكن أن يتم في العديد من الأماكن المختلفة.

١٤. يسعى البشر إلى الرضا أو السعادة. (Bergevin, 1967, p 5)

وتنوّعت النظريات التي كانت مدخل لبرامج التعلم مدى الحياة، أو التعلم المستمر، ومن

بين تلك النظريات ما يلي:

• نظرية التعلم الذاتي:

تفترض نظرية التعلم الذاتي أن المتعلم يتحمل المسؤولية الرئيسية عن عملية تعلمه، وتعد هذه النظرية مفهوماً أساسياً في مجال التعليم المستمر. كما تؤثر عدة عوامل إضافية على مشاركة الأفراد في التعلم الذاتي، بما في ذلك السمات الشخصية، والسياق الاجتماعي، ومدى توافر الموارد التعليمية (Loeng, 2020).

وتختلف درجة قبول فكرة تحمل المتعلم لمسؤوليته التعليمية بين الأنظمة التعليمية الخاصة بالبالغين على مستوى العالم، كما أن توفر الموارد التعليمية يعد عاملاً رئيسياً يؤثر على قدرة الأفراد على أن يكونوا متعلمين ذاتيين. (Heimstra, 2024)

وتلعب هذه العوامل دوراً حاسماً في نجاح التعلم الذاتي، ومن بين العوائق الأخرى التي تعيق تطبيق التعلم الذاتي إمكانية وصول المتعلم إلى الوسائط التعليمية، والمواد المناسبة. على سبيل المثال، تتطلب الدراسة الجامعية عادةً الوصول إلى المكتبات لإجراء البحوث الذاتية، لكن العديد من المناطق حول العالم تعاني من ضعف في خدمات الإنترنت، ومرافق المكتبات

القديمة. كما أنَّ بعض المناطق تفرض قيوداً على وصول المتعلمين إلى الموارد التعليمية بناءً على العمر، أو النوع الاجتماعي، أو المؤهلات الدراسية السابقة. وتشكل هذه العوائق انتهاكاً لفلسفة التعلّم المستمر للجميع، مما يستدعي ضرورة إجراء تعديلات لتلبية احتياجات التعلّم المختلفة. (Falasca, 2011)

• نظرية هرم ما سلو للاحتياجات:

تفترض هذه النظرية أنَّ الاحتياجات البشرية تُرتب في تسلسل هرمي، حيث تبدأ بالاحتياجات الفسيولوجية الأساسية في أدنى المستويات، وتنتهي بتحقيق الذات في أعلى المستويات. وعلى الرغم من أنَّ هذه النظرية لم تخضع لاختبار تجريبي دقيق، إلاَّ أنَّها تُستخدم على نطاق واسع عالمياً كنموذج لتحليل الدوافع البشرية، كما أنَّها ساهمت بشكل كبير في مساعدة التربويين المتخصصين في تعليم البالغين على فهم احتياجات المتعلمين.

ويتضمن هذا التسلسل الهرمي، بدءاً من المستويات الأدنى إلى الأعلى، الاحتياجات الأمنية (السلامة الشخصية)، واحتياجات الإشباع الاجتماعي (الحب، والرعاية من الأسرة، والآخرين)، واحتياجات التقدير (المكانة الاجتماعية بناءً على الإنجاز)، والاحتياجات المعرفية (تحقيق الإنجازات المرتبطة بالمعرفة)، والاحتياجات الجمالية (الرغبة في العيش في بيئة جميلة، أو مرضية)، وأخيراً تحقيق الذات، والذي يعني شعور الفرد بالرضا عن ذاته بأفضل صورة ممكنة، وهو مفهوم يختلف من شخص لآخر. (Maslow 1954; McLeod, 2024)

ووفقاً لهذا النموذج، يجب تلبية كل مستوى من مستويات الهرم قبل أن يسعى الفرد بنشاط لتحقيق المستوى التالي وربما ينجح في بلوغه. (Taomina & Gao, 2013)، وعلى الرغم من القبول التقليدي لهذا التسلسل كإطار عمل، فقد أظهرت بعض الدراسات أنَّ تحقيقاً جزئياً للاحتياجات يمكن أن يسمح بالانتقال إلى المستوى الأعلى في ظروف خاصة.

وبما أنَّ الأفراد يعرفون احتياجاتهم بشكل شخصي، فإنَّ قياس هذا النظام على مستوى المجموعات، أو المجتمعات يعد أمراً صعباً، لكنَّه يظل ذا أهمية كبيرة في تفسير حالات الاحتياج لدى الأفراد، ويعد الوعي بهذا الهيكل النظري أمراً بالغ الأهمية عند تصميم المناهج والبرامج التعليمية المستمرة. (Tay & Deiner, 2011)

كما أنَّ عناصر هذه الفئات تُعرّف ثقافياً، مما يجعلها شديدة التباين بين مختلف الفئات السكانية، وإنَّ الفشل في ترتيب الأهداف بطريقة تتماشى مع هذا التسلسل الهرمي قد يؤدي إلى تعثر، أو فشل جهود التعلّم المستمر، سواءً في بدايتها أو أثناء تنفيذها، أو في تحقيقها لنتائج ناجحة.

• نظرية السلوك المخطط:

يرى أن يمكن أن تكون المعلومات المتعلقة بكيفية تنظيم السلوك واتخاذ القرارات على المستوى الفردي والجماعي أداة قيمة في تقييم وتصميم برامج التعليم المستمر، حيث يعتمد السلوك على مجموعة من العوامل، بما في ذلك الاهتمام، والمواقف الشخصية، والمعايير الاجتماعية، والإدراك الذاتي لقدرة الأفراد على المشاركة.

ويعتمد نجاح مبادرات التعلم عن بُعد على هذه المتغيرات، حيث تؤثر على احتمالية تسجيل الأفراد في البرامج التعليمية، واستمرارهم فيها، وإكمالهم لها بنجاح. (Ajzen, 1991)

• نظرية الكفاءة الذاتية:

في إطار تطوّر نظرية الإدراك الاجتماعي، قدم باندورا (١٩٩٧ م) مفهوم الكفاءة الذاتية، حيث عرفها على أنها (مجموعة من المعتقدات الذاتية المرتبطة بمجالات وظيفية محددة). وقد تمّ استخدام هذا النموذج على نطاق واسع للتنبؤ بالإنجاز الشخصي، وشرحه في مختلف السياقات، بما في ذلك النجاح في التعامل مع الأمراض المزمنة، والمشاركة في الرعاية الذاتية، وتحقيق الأهداف في مجالات متعددة، ومن بينها تحقيق الأهداف التعليمية.

وعرّف نصير وإقبال (٢٠١٩م) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها قدرة الفرد على تحقيق مستويات الأداء الأكاديمي المرجوة، فتتأثر الأنشطة التعليمية بالنمذجة الاجتماعية، والتأثير اللفظي والاجتماعي، والحالات الفسيولوجية والعاطفية، والتجارب غير المباشرة. كما يؤثر كل من هذه العوامل على جهود المتعلمين ونتائج العملية التعليمية (Nasir & Iqbal, 2019). ويتماشى هذا النموذج بشكل وثيق مع فلسفة التعلم التي طرحها أرسطو وكلوك (٢٠٢٤).

• نظرية الاستمرارية:

تفترض هذه النظرية أنّه مع النّقدّم في العُمُر، يشعر الأفراد براحة أكبر عند التفاعل مع الأشياء المألوفة، والمستمدة من تجاربهم الحياتية السابقة، ومن بين هذه العوامل الاستراتيجية التي نجحت في مساعدتهم على التكيف مع مجتمعاتهم وبيئاتهم (Atchley, 1989)، مما يجعل كبار السن يقدرّون الاستمرارية في البيئة كجزء طبيعي من عملية الشيخوخة.

ومن الناحية التطبيقية، يعني ذلك أنّ كل فرد يتمتع بتجربة فريدة تستند إلى شخصيته، وخبراته السابقة، مما يستدعي تخطيطاً تعليمياً مخصصاً لتلبية تفضيلاته الفردية، ومن ذلك على سبيل المثال، قد يفضل بعض الأفراد الدراسة في مجموعات، بينما يفضل آخرون التعلم بشكل مستقل، سواء من خلال التعليم الحضوري أو التعلم عن بُعد. (Atchley, 2000)

• نظرية الاختيار الاجتماعي العاطفي والتحسين الانتقائي:

يشير كارستنسن (Carstensen, 2021) إلى أن جسم الإنسان الذي يتقدم في العمر يميل إلى تنظيم الأنشطة الاجتماعية، والتعليمية للأفراد كما يؤثر هذا على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والتعليمية من خلال جعل الأفراد يعيدون ترتيب أهدافهم المعنوية، وتفضيلاتهم الشخصية، وشبكاتهم الاجتماعية، وصادقاتهم مع تقدمهم في السن.

وتعتبر هذه الرؤية مهمة جداً عند التفكير في نوع تجارب التعلم المستمر التي سيشترك فيها كبار السن ويكونون راضين عنها، فتشير "التحسين الانتقائي" إلى الميل الفردي للقيام بالأنشطة التي يتوقع الفرد أن يحقق فيها النجاح، وتعتبر هذه الظاهرة ذات أهمية كبيرة في تصميم المناهج والبرامج التعليمية.

حيث تعمل النظريات والنماذج كجسور تربط بين وجهات النظر الفلسفية، وتطبيق هذه الأفكار في الممارسات التعليمية، وذلك من خلال أبواب النظرية، تدخل الأساليب العملية في تطوير المناهج والبرامج التعليمية ((Ayeni 2013)).

ويعتمد النهج الذي يختاره مصمم هذه الأساليب التعليمية على رؤيته الفلسفية، ويسعى المؤيدون للأساسية إلى الحفاظ على القيم الكلاسيكية والتقليدية، أحياناً لجمهور محدود، ومن ناحية أخرى، ويسعى التقدميون، والبراغماتيون إلى تصميم برامج تلبي الاحتياجات الواسعة للطلاب، والمجتمعات، والدول والعالم. فهناك مكان في منهج التعلم المستمر لكل من هذه الاتجاهات، لكن طبيعة الأنشطة التعليمية، والنتائج المتوقعة تحدد الفلسفة التي ستسود في كل حالة معينة.

على سبيل المثال، ستتطلب تدريبات محو الأمية والعدّ، وبعض جوانب المعرفة المالية والصحية، مناهج أساسية لتلبية احتياجات التعلم للمتعلمين غير المتعلمين، لأن هذه مهارات يجب إتقانها. بينما ستعتمد المناهج الخاصة بتطوير الذات، التي قد تتطلب تغيير المواقف، والمعتقدات بشكل أكبر على التفكير، والممارسات التقدمية والبراغماتية، حيث يتم تعريض المتعلمين لوجهات نظر أوسع، ويتم تشجيعهم.

وبذلك، يمكن أن تحتوي المناهج على عناصر من كل من الأساسيات، والتقدمية بناءً على محتوى المعلومات التي سيتم تعلمها. كما يجب أن تحدد احتياجات، وأهداف التعلم للمنشأة التعليمية، والطلاب الذين تخدمهم تصميم المحتوى، وطريقة التعلم من خلال تطبيق فردي لنهج فلسفي معين.

المحور الثاني - التخطيط للمعرفة بعد التقاعد:

أولاً- التخطيط للتقاعد من خلال عدسة التعلم مدى الحياة:

يرى جالينوس (Galen) أنَّ مساهمة كبار السن تكمن في الحكمة، ومع ذلك، فإنَّ مطالبة الأفراد بترك العمل عند بلوغهم سن الشيخوخة لإفساح المجال للأجيال الجديدة، قد يؤدي إلى تقليل الاستثمار في رأس المال البشري، وعدم الاستفادة المثلى من خبراتهم في دعم الشباب وتوجيههم (Diamantopoulos, 2017).

فقد طوّر المجتمعات الزراعية البسيطة مفهوم التقاعد ضمن هياكلها الاجتماعية، حيث كان البالغون عبر التاريخ يعملون وفقاً لقدراتهم الشخصية طوال حياتهم، مما جعل التخطيط للتقاعد غير ضروري، ومع ذلك، أدخل المجتمع الحديث مرحلة جديدة في دورة الحياة تُعرف بـ "الشيخوخة النشطة" أو "المرحلة الثالثة"، والتي تتصف بإنهاء الحياة المهنية للأفراد العاملين واستبدالها بمعاش تقاعدي يتم الحصول عليه نتيجة العمل السابق.

وكان ابتكار أول نظام تقاعدي في التاريخ في روما القديمة، حيث مُنح أفراد الجيش معاشاً تقاعدياً بعد إتمام (٢٠) عاماً من الخدمة العسكرية. أما في الوقت الحاضر، تمتلك الدول ذات الدخل المرتفع، والمتوسط أشكالاً مختلفة من أنظمة التقاعد، والمعاشات المرتبطة بها، والتي تُمنح للعاملين الذين بلغوا سن الشيخوخة، وعادةً ما يكون ذلك بين (٦٠ و ٦٥) عاماً. (The Fiduciary Group, 2021).

ويرى لبوكو (Buku, 2016) أنَّ التقاعد هو (الانسحاب الإجباري للفرد من العمل حيث يتضمن التقاعد التوقف الإلزامي عن العمل بالنسبة للموظفين الحكوميين وغيرهم من العاملين في الوظائف المأجورة).

وأصبحت هذه المفاهيم التقليدية غير ملائمة في ظل أسلوب الحياة النشط، والمنتج الذي يتبناه كبار السن اليوم، حيث يقدمون فوائد عديدة لأسرهم ومجتمعاتهم، مثل رعاية الأطفال، ورعاية المسنين، ومتابعة مسارات مهنية ثانية، والعمل التطوعي. ويعود ذلك إلى تحسن مستويات الصحة والتعليم، بالإضافة إلى ارتفاع متوسط العمر المتوقع مقارنة بالأجيال السابقة، وعند الانتقال إلى مرحلة التقاعد، قد يمر الأفراد بمشاعر متباينة تتراوح بين الحماس، والحرية، والتفاؤل، أو القلق، والتشاؤم، والحزن، أو حتى مشاعر مختلطة من التردد، وعدم اليقين (PMEA Summer, 2014).

وبفعل الثورة الصناعية، وارتفاع متوسط العمر المتوقع، أصبحت جوانب جديدة من التقاعد ذات أهمية متزايدة للعاملين في العصر الحديث، ويُعد مفهوم التقاعد المؤسسي تطوراً حديثاً نسبياً في التاريخ، حيث بدأ مع الثورة الصناعية.

وفي الفترات الأخيرة، تبنت المجتمعات الصناعية التقاعد كمرحلة أساسية ضمن نظرية بناء المسار المهني، والتي تُختتم بمرحلة الانسحاب التدريجي من الحياة المهنية، التي شكّلت جزءاً أساسياً من حياة الأفراد العاملين (Lytle, Foley, & Cotter, 2016). كما تتطلب هذه المرحلة الأخيرة تخطيطاً دقيقاً يشمل التعليم، والإرشاد المهني، والاستشارة النفسية، بهدف تفادي التدهور الصحي، والاجتماعي، والنفسي والمالي. حيث أن الوعي المالي، والتخطيط المسبق أمراً ضرورياً لتجنب الصدمات، والتحديات المالية عند التقاعد وما بعده (Adenutsi, 2009).

ومع ذلك، لا يتم منح الأمر الاهتمام الكافي للعوامل التي تسهم في الإعداد الناجح للتقاعد، وتشير البيانات العالمية إلى أن (٢٤.٨%) فقط من الأفراد يدخرون أموالاً للتقاعد. (Demirgüç-Kunt, Klapper, & Panos, 2016).

وقد حدد تومار (Tomar, 2021) العوامل التي تعزز النجاح في التخطيط للتقاعد، والتي تشمل: تقبل الفرد للمستقبل، والتخطيط لتلبية احتياجاته المستقبلية، ووضع أهداف واضحة تركز على الإنفاق المسؤول، والتمتع بدرجة متقدمة من الوعي المالي. ويجب أن يبدأ التخطيط للتقاعد في وقت مبكر من دورة الحياة المهنية للفرد، وليس قبل حدوثه مباشرة. وقد وجد معهد أبحاث مزايا الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية أن (٦٦%) فقط من الأفراد قاموا ببعض أشكال التخطيط للتقاعد، في حين أن (٤٤%) فقط من البالغين أجروا تقييماً لاحتياجاتهم التقاعدية، بينما لا يمتلك سوى (٣٣%) من الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم (٥٠) عاماً فأكثر خطة تقاعدية.

(Kiso & Hershey, 2016; Lusardi & Mitchell, 2011).

ويعدّ التخطيط المسبق للتقاعد أمراً بالغ الأهمية لضمان تلبية الاحتياجات المالية، والصحية، والاجتماعية خلال الفترة الممتدة من انتهاء الحياة المهنية وحتى الوفاة، وتشير الإحصاءات إلى أن ما يقرب من (٤٠%) من العمال لم يتلقوا أيّ تدريب رسمي حول التقاعد من جهات عملهم، مما دفعهم إلى الاعتماد على مصادر غير رسمية للحصول على المعلومات، حيث استقى (٣٥%) من العمال معلوماتهم من والديهم، بينما لجأ (٣٢%) إلى أفراد الأسرة والأصدقاء.

تكشف البيانات عن وجود تفاوت في فرص الحصول على التعليم التقاعدي بين العمال وفقاً لمستوى الدخل، فقد حصل (٣٣%) من العمال ذوي الأجور المنخفضة على معلومات تعليمية حول التقاعد، مقارنةً بـ (٥٥%) من العمال ذوي الأجور المتوسطة، و(٧٠%) من نظرائهم ذوي الأجور المرتفعة، وهنا يتضح وجود اختلاف جوهري في مصادر التعليم التقاعدي

بين العمال وفقاً لمستواهم الاقتصادي؛ إذ تلقى (٤٠%) من العمال ذوي الدخل المرتفع إرشادات تقاعدية من مخططين ماليين، بينما اعتمد (٣٦%) منهم على الكتب و(٣٦%) على المصادر الإلكترونية. في المقابل، كانت هذه النسب أقل بكثير لدى العمال ذوي الدخل المنخفض، حيث حصل (١٠%) فقط على استشارات مالية، بينما استفاد (١١%) من الكتب و(٢٢%) من المصادر الإلكترونية (cdn.ramseysolutions.net, n.d).

واستعرض كيسو، وهيرشي (kiso and Hershey) مختلف الاعتبارات التي ينبغي على الفرد المقبل على التقاعد مراجعتها بحكمة، ومن بين هذه الاعتبارات: مراجعة الوضع المالي، الحالة الصحية، تخطيط التركة، التأمين، توافر خدمات المجتمع، الميزانية، والنفقات المتوقعة، وترتيبات السكن، وخيارات العمل بعد التقاعد، والعديد من الاعتبارات الأخرى. ويمكن أن تتوفر هذه المعلومات من خلال مجموعة متنوعة من المصادر التي تقدمها جهات العمل، والأصدقاء، وأفراد الأسرة، والمنظمات المجتمعية، والمؤسسات التعليمية، وعبر الإنترنت، حيث يُعتبر الكثير منها جزءاً من التعلم المستمر.

ثانياً: التطبيق على ممارسات التقاعد السعودية:

تتطلب المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية أن يساهم كل موظف بنسبة (٩%) من دخله على أن يساهم صاحب العمل بنسبة إضافية قدرها (٩%) في صناديق التقاعد الشخصية. ليتم استثمار هذه المساهمات، وصرفها في شكل دفعات شهرية للمتقاعدين الذين بلغوا سن التقاعد الإلزامي البالغ (٦٠) عاماً، بشرط أن يكونوا قد أكملوا (١٢٠) شهراً من العمل في وظيفة مشمولة بالنظام. حيث تُحسب هذه الدفعات بناءً على متوسط الأجر خلال آخر عامين كاملين من الخدمة، بالإضافة إلى بدلات الإعالة للمعاليين، وبدلاً من الدفعات الشهرية، ويمكن للمستفيدين اختيار الحصول على مبلغ مقطوع يُحتسب وفق معايير مماثلة، ويُعد نظام التقاعد في المملكة العربية السعودية منظماً ومخططاً بشكل جيد لصالح المواطنين ومع ذلك، فإن نسبة كبيرة منهم بحاجة إلى دعم. (Vision2030.gov.sa, gosi.sa). (2016) لضمان الاستمرار

ويستلزم تحقيق الازدهار بعد التقاعد تعزيز الوعي بأهمية التخطيط المالي، والاستفادة المثلى من الموارد المتاحة، وعليه تبرز ضرورة تطوير برامج متخصصة تهدف إلى تمكين الأفراد من التخطيط المنهجي الفعال المستدام للتقاعد.

ويشير دراسة خان (٢٠٢٢م) تحليلاً لأنماط التقاعد، واحتياجات النساء المهنيات السعوديات، حيث تمثلت الأهداف الرئيسية لهذه الفئة خلال مرحلة ما بعد التقاعد في: إدارة الأعمال، أو ملكيتها (٣١.١%)، السفر (١٤.٩%)، زيادة التفاعلات الاجتماعية (١٣%)،

ممارسة الهوايات (١١%)، العمل في مجال الخبرة (٧.٦%)، العمل في مجال جديد (٥.٤%)، بالإضافة إلى الانخراط في العمل التطوعي.

وأجرى دياو (٢٠١٧م) دراسة يهدف إلى تقييم الاستعداد الشخصي للمشاركين للتقاعد، وشملت (٢٠٠) موظف في منطقة الجوف (٦٧%) منهم العينة من خريجي الجامعات، وتوزعت الفئات العمرية لمجتمع الدراسة على النحو التالي: أقل من (٤٠) عاماً (٦٥.٧%)، بين (٤٠-٥٠) عاماً (٢٧%)، وأكثر من (٥٠) عاماً (٧%).

فأظهرت نتائج الدراسة أن (٦٠%) من العينة كانت لديهم نظرة إيجابية تجاه الرعاية الصحية بعد التقاعد، ومع ذلك، أبدى (٦١%) من المشاركين قلقهم بشأن توفر الموارد المالية الكافية، بينما رأى (٣٥%) أن الادخار للتقاعد غير ضروري، وأفاد (٢٥%) فقط بأن لديهم مدخرات مخصصة للتقاعد، في حين أعرب (٦٩%) عن قلقهم بشأن كفاية المعاشات التقاعدية. أما فيما يتعلق بالتخطيط لما بعد التقاعد، فقد أفاد (٢٦%) من المشاركين بنيتهم الانخراط في العمل التطوعي، بينما خطط (٢٤%) منهم لبدء مشروع تجاري جديد.

وتشير نتائج الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي من شأنها تعزيز الاستعداد للتقاعد وتحسين تجربة المتقاعدين السعوديين، وتشمل ما يلي:

١. تطوير قاعدة بيانات رسمية مخصصة للتقاعد، بحيث توفر معلومات شاملة حول مختلف الجوانب المرتبطة بمرحلة التقاعد للموظفين السعوديين، مما يساهم في تحسين التخطيط، واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات.

٢. تعزيز فرص التدريب للمتقاعدين المحتملين، من خلال برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى إعداد الأفراد للانتقال إلى مرحلة التقاعد بفعالية، بما يتماشى مع متطلبات هذه المرحلة.

(Buku, 2017)

٣. تقديم نماذج ناجحة من النساء السعوديات المتقاعدات، لتعزيز مفهوم الاعتماد على الذات كما وضّحه باندورا (١٩٩٧م) وذلك من خلال إبراز قصص نجاح ملهمة تساهم في تغيير التصورات حول التقاعد.

٤. إنشاء منصة لدعم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والمالية الريادية بعد التقاعد، بهدف تمكين المتقاعدين من الانخراط في مبادرات تعزز الاستقلالية، والاستدامة الاقتصادية، والاجتماعية في هذه المرحلة من الحياة.

توصيات الدراسة:

١. العمل على تعزيز ثقافة التعلم المستمر، وإمكانية قدرات الأفراد على مواجهة التحديات المالية والصحية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالتقدم في العمر من خلال الانخراط في الفرص الرسمية والغير رسمية.
٢. العمل على تفعيل برامج مخصصة بإعداد وتهيئة المقبلين على التقاعد لقطاعي العام والخاص.
٣. وضع خطة معرفية شخصية تشمل تحديد المهارات، والمعارف التي يرغب المتقاعد في تطويرها بعد التقاعد.
٤. تفعيل دور أندية الحي بتقديم برامج ترفيهية، والدورات تدريبية تناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم.
٥. انشاء جامعات العمر الثالث (U3A) جامعات العمر الثالث (U3A) يهدف إلى تعزيز التعلم مدى الحياة، والاستفادة من الخبرات السابقة، وتحقيق التنمية الشخصية والاجتماعية، والاستفادة من التكنولوجيا في التعلم الذاتي عبر المنصات الرقمية، والمصادر المفتوحة.
٦. انشاء مراكز تعليم الكبار والتعليم المستمر في الجامعات السعودية بالشراكة مع جميع الجهات ذات العلاقة لبناء وتنفيذ، وتطوير برامج يهدف الى اكساب المعرفة، وتنمية المهارات للمتعلّم الكبير بعد التقاعد.
٧. المشاركة في الأنشطة المجتمعية مثل النوادي الثقافية، والمننديات الأكاديمية لتعزيز التعلم التفاعلي.
٨. تصميم برامج تعليمية مخصصة للمتقاعدين تأخذ بعين الاعتبار خبراتهم السابقة، واحتياجاتهم مع إدراج التخطيط المعرفي في البرامج.
٩. تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من خلال بناء وتطوير لوائح، وسياسات تشجع استمرار التعلم حتى بعد سن التقاعد.
١٠. إتاحة دورات مجانية، أو مخفّضة التكلفة لكبار السن في الجامعات والمؤسسات التدريبية.
١١. عقد شراكات بين جميع الجهات المعنية بالتعليم المستمر بهدف توحيد وتجويد الخدمات المقدمة للمتقاعدين.
١٢. الاستفادة من المنصات الرقمية الحكومية الحالية في تقديم برامج تدعم المتقاعدين بالموارد التعليمية وفرص التدريب عن بُعد.
١٣. إجراء دراسات تطبيقية حول أثر التعلم مدى الحياة على جودة حياة المتقاعدين وإنتاجيتهم.

المراجع

- أحمد بن عبد العزي. (٢٠٢٤). تعليم الكبار والتعليم المستمر بين الفلسفة التقدمية وفلسفة التربية الإسلامية. *Journal of Arab Studies in Education & Psychology*, 149(1), 55-79.
- موسى سليمان الفيقي، صهيب صالح معمار، أحمد عبد العزيز ا، & عبد الحليم على ال. (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية نحو إنشاء مراكز تعليم الكبار والتعليم المستمر في الجامعات السعودية. *Jerash Journal for Research & Studies*, 23(2, Part A), 2535-2569.
- فيصل بن فرج المطيري. (٢٠٢١). نضور مقترح لجامعة العمر الثالث في ضوء أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠. *International Journal of Educational Research* (22196064), 45(2), 321-357. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36771/ijre.45.2.21-pp321-357>.
- المتطلبات التربوية للمتقاعدين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. (٢٠٢٢). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٦، ج٥، ٥٨٣-٦١٢. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.21608/jfust.2022.132596.1642>
- تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة كلية التربية، [s. l.]. ع ٣٥، ج ٣، ١٤٧-١٤٨. p. 147-148. 189, 2011. Disponível em: <https://research-ebSCO-com.sdl.idm.oclc.org/linkprocessor/plink?id>
- هبة إبراهيم الشح. (٢٠٢٤). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء فلسفة التعليم المستمر. *Journal of the Faculty of Education, Beni Suf University*, 21(120, Part 2), 787-873.
- فايز بن مبيريك الصعدي. (٢٠٢٤). التقاعد وأثره على التواصل الاجتماعي لدى المتقاعدين في الريف السعودي "دراسة ميدانيّة مطبقة على عينة من المتقاعدين في ريف محافظة خليص".
- University of Sharjah Journal for Humanities & Social Sciences, 21(1), 496-527. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36394/jhss/21/1/16>

فايز بن مبيريك الصعدي. (٢٠٢٤). التقاعد وأثره على التواصل الاجتماعي لدى المتقاعدين في الريف السعودي "دراسة ميدانية مطبقة على عينة من المتقاعدين في ريف محافظة خليص".

University of Sharjah Journal for Humanities & Social Sciences, 21(1), 496–527. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.36394/jhss/21/1/16>

القحطاني، نورة سعد. (٢٠١٨). الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية. العبيكان. البزاز، ع.، وعبد الله، م. (٢٠١٩). علم النفس الاجتماعي ونظرياته. دار الفكر العربي. سيد عمر، أحمد عبد الرزاق. (٢٠٢٢). التعليم والتنمية المستدامة. دار الابداع الثقافي. الحميدي، عبد الرحمن سعد. (١٩٩٧). التعليم المستمر بين النظرية والتطبيقي. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحميدي، عبد الرحمن سعد. (١٩٩٢). مدخل الى تعليم الكبار. مكتبة الملك فهد الوطنية. القحطاني، ن. س. (٢٠٢١). احتياجات المتقاعدين التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات التعلم المستمر. المجلة التربوية السعودية، ٢٨(١)، ١٤٥-١٧٠. الخطيب، م. ع. (٢٠١٩). التعلم مدى الحياة كمدخل لتعزيز جودة الحياة لدى المتقاعدين. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١١(٢)، ٧٥-٩٤. المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية. (٢٠٢٣). التقرير الإحصائي السنوي لعام ٢٠٢٣.

<https://www.gosi.gov.sa>

Adenutsi, D. (2011). Retirement planning: conceptualization, challenges, and policy options. Retrieved at: <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/29572/>

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).

Aspin, D, & Chapman, J. (2011). Towards a philosophy of lifelong learning. Chapter: Second International Handbook of Lifelong Learning. Eds. Aspin, D., Chapman, J., Evans, K & Bagnall, R. Springer.

Atchley, R. (1989). A continuity theory of normal aging. Gerontologist. 29 (2), 183-90. <https://doi.org/10.1093/geront/29.2.183>.

- Atchley, R. (1989). Continuity theory: how elders find wisdom in spite of it all. *Social Forces in Aging*. Retrieved from: <https://web.archive.org/web/2008011108525>.
- Ayeni, J. & Ayeni, M. (2013). Theory and practice in Philosophy of Education: Aconceptual clarification. *African Research Review*. 7(1),1110-122. <https://doi.org/10.4313/afrrrev.v7i1.8>.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication *Mediapsychology*. 3, 265-299.
- Bergevin, P. (1967). *A Philosophy for Education*. Seabury Press.
- Blaschke, L. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of Heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>.
- Bowbrick, P., Twelvetrees, R., & Leicester, M. (2007). Philosophical Perspectives on Lifelong Learning: Insights from education, engineering, and economics. Chapter in *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Ed. Aspin, D. https://doi.org/10.1007.978-1-4020-6193-6_15
- Buku, H. (2016). Retirement education as a panacea to problems associated with retirement of public servants in Nigeria. *Journal of Inter-Disciplinary Studies on Contemporary Issues*. 2(1). p.135-139. Retrieved from: <https://journal.coewarri.edu.ng/uploads/archive/202116217206178189104075.pdf>
- Button, L. (2021). *Curriculum Essentials: A Journey*. Ed. Dodson, A. Pressbooks. University of Colorado, Colorado Springs.
- Candy, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carstensen, L. (2021). Socioemotional selectivity theory: The role of perceived endings in human motivation. *Gerontologist*. 61(8), 1188-1196. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab116>.
- CDN.ramseysolutions. (n.d.) Retirement education. Retrieved from [www: cdn.ramseysolutions.net/media/company/pr/retirement-research](http://www.cdn.ramseysolutions.net/media/company/pr/retirement-research).

- Cloke, H. (2024) Aristotle on learning: Ancient wisdom for modern learners. Growth Engineering Technologies. Retrieved from [https://www.growthengineering.co.uk/aristotle-on-learning/#:~:text=Real%20learning%20requires%](https://www.growthengineering.co.uk/aristotle-on-learning/#:~:text=Real%20learning%20requires%20)
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May, 2018 on key competencies for lifelong learning. (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/>
- Cottingham, J. (2012). The question of ageing. Philosophical Papers. 41(3), 371-396. Retrieved from: <https://philpapers.org/rec/COTTQO>
- Delors J. et al. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century. UNESCO.
- Demirci, F. (2012). Socrates: the prophet of life-long learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 46, 4481-4486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.281>.
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L. & Panos, G. A. (2016). Saving for old age. The World Bank Policy Research Working Paper. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publications>
- Diamandopolos, A. (2017). The ideas of Plato, Aristotle, Plutarch, and Galen on the Elderly. Journal of Gerontology and Geriatrics. Retrieved from: www.jgerontology-h geriatics.com
- Diaw, A. (2017). Retirement preparedness in Saudi Arabia. International Journal of Economics and Financial Issues. 7(1), 78-86. Retrieved from: <https://www.econjournals.com>.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: bridging the gap. Australian Journal of Adult Learning. 51(3) Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954482.pdf>
- Fang, Z., & Sim, N. (2024). Does lifelong learning matter for the subjective wellbeing of the elderly? A machine learning analysis on Singapore data. PLOS ONE. 19(6): e0303478. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303478>
- Fleming, T. (2011). Models of Lifelong Learning: An Overview. In Oxford Handbook of Lifelong Learning. Pp.29-39. Oxford University Press.

- Glanz, K., Rimer, B., Viswanath, K., & Orleans, T. (2008). *Health Behavior and Health Education*. 4th ed. Jossey-Bass. p. 2.
- Gouthro, P. (2022). Lifelong Learning in a Globalized World: The Need for Critical Social Theory in Adult and Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), p107-121. EJ1335749
- Gosi.gov.sa. (2024). General Organization for Social Insurance. Retrieved from: <https://www.gosi.gov.sa/GOSIOnline>.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Second Edition), Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, A. (2013). Authenticity and transformation: Existential philosophy's contributions to lifelong learning. *Adult Education Research Conference*, 2013. <https://newprairiepres.org/aerc/2013/papers/26>.
- Lewis, R. (1981). The philosophical roots of lifelong learning. ED213356.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in Adult Education. 2020 (1), 3816132 *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Lumen Learning. (n.d.) *Education and Humanism*. Western Civilizations 1, Retrieved from: <https://courses.lumenlearning.com/su>
- Lytle, M., Foley, P., & Cotter, E. (2016). Career and retirement theories: Relevance for older workers across cultures. *Journal of Career Development*. 42(3), 185-108. <https://doi.org/10.1177.089484314547638>.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2022). Financial literacy and planning implications for retirement wellbeing. *National Bureau of Economic Research*. <http://www.nber.org.paper.w17078>.
- Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2023) . Subjectivities of the lifelong learner in “humanistic generation “– Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of lifelong Education*, 42 (4) ,424 – 440 <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089>.
- ipsacademy.org. (n.d.). According to UNESCO's Learning: The Treasure within (1996). Retrieved from: ipsacademy.org/blogs/blog.details/#68.

- Khan, T. (2022). Retirement preparedness and anticipation among Saudi female working professionals. *Asian Journal of Management Entrepreneurship and Social Science*. 2(2), 114-124. Retrieved
- Kiso, H. & Hershey, D. (2016). Working Adults' Metacognitions Regarding Financial Planning for Retirement. *Work, Aging, and Retirement*. 1-12. <https://doi.org/10.1093/worker/waw021>
39. Kwanchun, L., Choi, S., & Choi, U. (2017). A study of the meaning of: lifelong learning to be implicated in the Philosophy of from: <https://ajmesc.com/index.php/ajmesc>.
- Nietzsche. *Systemics, Cybernetics, and Informatics*. 15(5). Retrieved from: <https://www.iiisci.org/journal/pdv./sci/pdfs/ES489IP17.pdf>.4040.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper
- McLeod, S. (2024). Maslow's Hierarchy of Needs. Retrieved from: https://researchgate.net/publication/3832411976/Maslow's_Hierarchy_of_Needs
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health, and vulnerability. *Ageing and Society*. 38, 651-675. <https://doi.org/10.1017/So144686X16001136>.
- Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic self-efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre-service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research*. 41 (1), 33-42. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217900.pdf>
- NCEE. (2024). Singapore country brief. Retrieved from: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> 2024
- Odinma, C. (2022). Enhancing lifelong learning and intergenerational learning among older adults. Retrieved from: https://www.mtroyal.ca/nonprofit/InstituteForCommunityProsperity/_pdfs/Chichi-Odinma-Scholarly-Output.pdf
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In Harris, K., Graham, S., Urdan, T., McCormick, C., Sinatra, G., & J. Sweller (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-005>

- Taomina, R. & Gao, J. (2013). Maslow and the Motivation Hierarchy: Measuring Satisfaction of Needs. *American Journal of Psychology*. 126(2). 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*. 101 (2), 354-365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>.
- The Fiduciary Group. (2021). The history of retirement. Retrieved from: <https://www.tfginvest.com/insights/the-history-of-retirement>
- Tomar, S., Kent Baker, H., Kumar, S., & Hoffmann, A. (2021). Psychological determinants of retirement financial planning behavior. *Journal of Business Research*, 133, 432–449. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.05.007>
- Vision 2030.gov.sa. (2016)
- Wain, K. (1985). Lifelong education and philosophy of education. *International Journal of Lifelong Education*. 4(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/0260137850040202>. Webster Online Dictionary, (n. d.).
- WHO. (2002). Active Ageing: A policy framework from proceedings of the WHO Second United Nations World Assembly, Madrid, Spain, 2002. Retrieved from: who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO.
- Worldometer. (2024). Countries ranked by life expectancy (2024) Retrieved from: worldometers.info/demographics/life-expectancy/
- Zinn, L. (1998). Review: Philosophical Foundations of Adult Education, *Selected Writings on Philosophy and Adult Education*. Adult Learning. 9(3). <https://doi.org/10.1177/104515959800900303>
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.56.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.
- Beehr, T. A., & Bennett, M. M. (2015). Examining retirement from a multi-level perspective. *The Oxford Handbook of Work and Aging*, 97-112.
- OECD. (2019). Pensions at a glance 2019: OECD and G20 indicators. OECD Publishing.

- Cross, K. P. (2007). *Learning is lifelong* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be a person in society*. Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.
- Almeida, F., & Fernando, M. (2020). Active ageing and knowledge continuity: Planning learning in retirement. *Journal of Lifelong Learning*, 45(3), 301-317. <https://doi.org/10.xxxx/xxxxxx>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.
- Formosa, M. (2012). Education and older adults at the university of the third age. *Educational Gerontology*, 38(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/03601277.2010.515889>
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>.