



مجلة  
أكاديمية شمال أوروبا المحكمة  
للدراسات والأبحاث  
الدنمارك

Print ISSN 2596 – 7517  
Online ISSN 2597 -307X

تصدر في الدنمارك - كوبنهاغن  
[www.Journalnea.com](http://www.Journalnea.com)

المجلد 5

العدد 30

A Refereed Journal of Northern  
Europe Academy for  
Studies & Research  
Denmark

Print ISSN 2596 – 7517  
Online ISSN 2597 -307X

Issued in Denmark  
Copenhagen

VOL 5

Issue 30

مجلة علمية فصلية محكمة للدراسات والأبحاث التربوية والإنسانية  
[www.Journalnea.com](http://www.Journalnea.com)

Quarterly refereed journal for studies & research  
(Educational & Human Sciences)  
[www.Journalnea.com](http://www.Journalnea.com)

مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية ( الدنمارك )

ISSN 2596 – 7517

ISSN 2597 – 307X

Print

Online

AIF 0.92 ISI 1.717 DOI EBSCO

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق - بغداد

2380 لسنة 2019



مجلة علمية فصلية محكمة للدراسات والأبحاث التربوية والإنسانية

المجلد (5)

العدد (30)

تاريخ الأصدار: 2026 /01 /13

### رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عمر الشيخ هجو المهدي

الأختصاص / علم اللغويات ( الأنكليزي )

جوال - 0024991237869

[ohago65@gmail.com](mailto:ohago65@gmail.com)

جامعة طيبة . المملكة العربية السعودية

Saudi Arabia

### نائب رئيس التحرير

البروفسور الدكتور /إحسان عرسان عقلة الرباعي

الأختصاص / تاريخ الفن الإسلامي والتصميم والعمارة

جوال - 00962795551759

[ihsan\\_or@hotmail.Com](mailto:ihsan_or@hotmail.Com)

عميد كلية الآداب واللغات - جامعة جدارا

Jordan

## أعضاء هيئة التحرير

- البروفسور الدكتور / أحمد عبد الكريم أحمد  
الأختصاص / جغرافية  
المملكة العربية السعودية
- البروفسور الدكتور/ ادريس بويحيى  
الأختصاص: الدراسات الإنسانية التطبيقية  
جامعة المولى أسماعيل - مكناس المغرب
- البروفسور الدكتور/ آصف حيدر يوسف  
الأختصاص: مناهج وطرائق تدريس  
عميد كلية التربية - جامعة دمشق - سوريا
- البروفسور الدكتور / بلال بوترعة بن الساسي  
الأختصاص / علم الاجتماع  
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي - الجزائر
- البروفسور الدكتور /خميس خلف الفهداوي  
الأختصاص / التنمية الاقتصادية  
جامعة المعارف - العراق
- البروفسور الدكتور / رضوان بن الرتمي شافو  
الأختصاص / التاريخ الحديث  
جامعة الوادي - الجزائر
- البروفسور الدكتور/ رياض نايل العاسمي  
الأختصاص / إرشاد نفسي  
كلية التربية - جامعة دمشق - سوريا
- البروفسور الدكتور/ سامي عبد العزيز محمد  
الأختصاص / الأدب الأنكليزي  
جامعة الإسراء - العراق
- البروفسور الدكتور / شريف غياط  
الأختصاص / الاقتصادية والتنمية - الجزائر
- البروفسور الدكتور / طلال ياسين العيسى  
الأختصاص / قانون دولي  
عميد كلية القانون - جامعة عجلون - الأردن
- البروفسور الدكتور/ عبد العاطي أحمد الصياد  
الإختصاص/ إحصاء تطبيقي تربوي نفسي  
عميد كلية العلوم الأستراتيجية سابقاً - مصر
- البروفسور الدكتور / علي عز الدين الخطيب  
الإختصاص/ لغة عربية ، نقد أدبي  
كلية التربية - جامعة واسط - العراق
- البروفسور الدكتور/عمر مهديوي  
الإختصاص/المعاجم اللغوية  
جامعة مولاي أسماعيل - المغرب
- البروفسور الدكتور / غسان أحمد خلف  
الإختصاص/ علم الاجتماع التربوي  
جامعة دمشق - سوريا
- البروفسور الدكتور / قحطان حميد كاظم  
الأختصاص / التاريخ  
جامعة ديالى - العراق
- البروفسور الدكتور / لؤي علي خليل  
الإختصاص/ الدراسات النقدية  
كلية الاداب - جامعة قطر
- البروفسور الدكتور /ليث كريم السامرائي  
الأختصاص /علوم نفسية  
جامعة ديالى (متقاعد) - العراق
- البروفسور الدكتور / ماجد مطر الخطيب  
الأختصاص /جغرافية (تخطيط)  
كلية السلام - العراق
- البروفسور الدكتور مبروك مفتاح أبو شينه  
الأختصاص / إدارة  
رئيس جامعة أفريقيا للعلوم الإنسانية - ليبيا
- البروفسور الدكتور / مساعد عوض الكريم  
الأختصاص / قانون  
كلية العلوم والدراسات النظرية - السعودية
- البروفسور الدكتور / محسن عبود كشكول  
الأختصاص / الصحافة والإعلام  
الجامعة العراقية - العراق
- البروفسور الدكتور / مسفر بن علي السلطاني  
الإختصاص/ الدراسات الإسلامية  
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - السعودية
- البروفسور الدكتور / مولود حمد نبي سورجي  
الأختصاص / مناهج وطرائق تدريس - العراق
- البروفسور الدكتور/ نفيسة دويده  
الأختصاص / تاريخ حديث  
المدرسة العليا بوزريعة - الجزائر
- البروفسور الدكتور/ نواله أحمد محمود متولي  
إختصاص/ عالمة في علم الآثار ، علم  
الآشوريات ، اللغة الآشورية ، اللغة السومرية
- البروفسور الدكتور /هدى عباس قنبر  
الأختصاص / معلومات ومكتبات  
كلية التربية ابن رشد - جامعة العراق - العراق
- البروفسور الدكتور/هلال أحمد علي القباطي  
الإختصاص/ تكنولوجيا المعلومات  
كلية التربية - جامعة صنعاء - اليمن
- البروفسور الدكتور / وسام عبد الله جاسم  
الأختصاص / الجغرافية البشرية  
كلية ابن رشد - جامعة بغداد - العراق

## أعضاء الهيئة الاستشارية

|                                                                                                                                             |                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الأستاذ المشارك الدكتور / أنور سالم مصباح<br>الأختصاص / التمويل والإستثمار<br>جامعة سيئون - اليمن                                           | البروفسور الدكتور / ابراهيم نعمة محمود<br>الأختصاص /إخراج تلفزيون ومسرح<br>رئيس إتحاد الإذاعيين والتلفزيونيين - فرع ديالى    |
| الأستاذ المشارك الدكتور /أميرة محمد علي<br>الأختصاص / علوم تربوية<br>جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - السودان                            | البروفسور الدكتور / إسلام عبد القادر أبو جعفر<br>الأختصاص /إدارة أعمال<br>عميد كلية النظم الإدارية - أكاديمية شمال أوروبا    |
| الأستاذ المشارك الدكتور / بهاء الدين مكاي<br>الأختصاص /علوم سياسية<br>جامعة قطر - قطر                                                       | البروفسور الدكتور / زياد محمد عبود<br>الأختصاص / علوم الكمبيوتر ( معالجة الصور )<br>كلية التربية - جامعة المستنصرية - العراق |
| الأستاذ المشارك الدكتور / سفيان عبدلي<br>الأختصاص / قانون عام<br>جامعة بسكرة - الجزائر                                                      | البروفسور الدكتور/ساهرة عباس قنبر السعدي<br>الأختصاص / طرق تدريس<br>الجامعة التكنولوجية - التعليم المستمر - العراق           |
| الأستاذ المشارك الدكتور/عادل اسماعيل عبد الرحمن<br>الأختصاص / تربية وعلم النفس<br>جامعة كردفان - السودان                                    | البروفسور الدكتور/سعاد هادي حسن الطائي<br>الأختصاص /تاريخ المغول والمشرق الإسلامي<br>لية ابن رشد - جامعة بغداد - العراق      |
| الأستاذ المشارك الدكتور / عبد الفتاح ثابت ناصر<br>الأختصاص / الإقتصاد والعلاقات الإقتصادية الدولية<br>كلية المجتمع بالحجر - القبطية - اليمن | البروفسور الدكتور / صالح أحمد مهدي<br>الأختصاص/ تربية فنية<br>وزارة التربية - إدارة المنح الدراسية - العراق                  |
| الأستاذ المشارك الدكتور / مروة صلاح العدوي<br>الأختصاص / تقنيات التعليم<br>جامعة الإسكندرية - مصر                                           | البروفسور الدكتور / ضياء لفته العبودي<br>الأختصاص / الأدب القديم والسرديات<br>جامعة ذي قار - العراق                          |
| الأستاذ المشارك الدكتور /هشام علي طه الشطناوي<br>الأختصاص / إدارة أعمال<br>جامعة عجلون - الأردن                                             | البروفسور الدكتور / علاهن محمد علي<br>الأختصاص/ إرشاد نفسي وتربوي<br>جامعة المستنصرية - العراق                               |
| الأستاذ المشارك الدكتور/ وسام محمد ابراهيم<br>الأختصاص / طرائق تدريس<br>جامعة الإسكندرية - مصر                                              | البروفسور الدكتور / هاشم عبود محمود الحسني<br>الأختصاص/ أدب إنكليزي<br>كلية التربية - جامعة واسط - العراق                    |
|                                                                                                                                             | البروفسور الدكتور /ديلم كاظم سهيل<br>الأختصاص / لغة عربية<br>جامعة بغداد - العراق                                            |

## التدقيق اللغوي

### مدقق اللغة العربية

الأستاذ الدكتور / ضياء لفته العبودي/الأدب القديم والسرديات - جامعة ذي قار - العراق

### مدقق اللغة الأنكليزية

الأستاذ الدكتور / هاشم عليوي محمد - أدب أنكليزي - جامعة واسط - العراق

البحوث والدراسات التي تنشر في هذه المجلة تعبر عن رأي الناشر وهي ملكية فكرية له  
جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لأكاديمية شمال أوروبا للعلوم والبحث العلمي - الدنمارك  
جميع البحوث والدراسات المنشورة في المجلة يتم نشرها أيضاً على موقع قاعدة البيانات العالمية EBSCO  
وموقع دار المنظومة لقواعد البيانات العربية حسب إتفاقية التعاون للنشر العلمي

### المراسلة

Address: Dybendal Allé 12, 1. Sal, nr. 18 / 2630-Taastrup,(Copenhagen) -  
DENMARK

Website: [www.neacademys.com](http://www.neacademys.com)

E -Mail: [Journal@neacademys.com](mailto:Journal@neacademys.com)

E – Mail: [HR@neacademys.com](mailto:HR@neacademys.com)

Tel: +45 7138 24 28

Tel : + 45 81 94 65 15

### الأشتراك السنوي للمجلة

يمكن الأشتراك سنويا بالنسخة الألكترونية للمجلة بمبلغ \$100 دولار على أن ترسل على أيميل الشخص  
رقم حساب الأكاديمية - الدنمارك

Account.nr. 2600066970

Reg.nr. 9037

IBAN: DK 6090372600066970

SWIFT CODE: SPNODK 22



### جدول بإصدارات المجلة

مجلة فصلية ربع سنوية تصدر كل ثلاثة أشهر حسب التواريخ في أدناه

13/01/..... 13/04/..... 13/07/..... 13/10/.....

### ضوابط النشر

#### شروط تخص الباحث ( الناشر )

1. يجب أن يكون البحث غير مستل وغير منشور سابقاً في أي مكان آخر.
2. يكتب البحث بأحد اللغتين العربية أو الأنكليزية فقط.
3. يرسل البحث بصيغتين **word** والأخرى **pdf** ، مع ملخصين باللغة العربية والأنكليزية على ألا يزيد عن 200 كلمة لكل ملخص، ويرسل على [journal@neacademys.com](mailto:journal@neacademys.com) أحدهما الأيميل
4. يرفق البحث بخطاب معنون الى رئيس تحرير المجلة يطلب فيه نشر بحثه ومتعهداً بعدم نشر بحثه في جهة نشر أخرى .

#### الشروط الفنية لكتابة البحث

1. عدد صفحات البحث لاتزيد عن 30 صفحة من القطع (21×28) A4 .
2. للكتابة باللغة العربية يستخدم خط **Simplified Arabic** بمقياس 14 ويكتب العنوان الرئيسي بمقياس 16 بخط عريض.
3. للكتابة باللغة الأنكليزية يتم استخدام **Times New Roman** بمقياس 12 ويكتب العنوان بمقياس 14 .
4. الهامش العربي يكتب بمقياس 12 وبنفس نوع الخط ، أما الهامش الأنكليزي فيكتب بمقياس 10 بنفس نوع الخط المستخدم.
5. يرفق مع ملخصين البحث كلمات مفتاحية (دالة) خاصة به ، وتكون باللغتين العربية والأنكليزية.
6. ألا تزيد عدد صفحات المراجع والمصادر عن 5 صفحات.
7. أن تكون الجداول الرسومات والأشكال بحجم (12×18)
8. تكتب المراجع في المتن بطريقة **American Psychological Association - APA** .  
ترتب المصادر هجائياً في نهاية البحث حسب الأسم الأخير للمؤلف.  
جميع الملاحق تذكر في نهاية البحث بعد المراجع .

#### إجراءات المجلة

1. بعد الموافقة الأولية على البحث وموضوعه ، ترسل للباحث الموافقة المبدئية ، وفي حالة رفضه يبلغ بذلك.
2. بعد الموافقة يرسل البحث الى محكمين من ذوي الاختصاص بعنوان البحث.
3. خلال 14 يوماً يحصل الباحث على الجواب بخصوص بحثه ، وفي حالة وجود ملاحظات عن البحث ترسل للباحث لإجل القيام بالتصحيح ، وبعد ذلك ترسل الموافقة النهائية لنشر البحث.

الفهرست

| Page No   | Publisher name                                                                                                          | Title                                                                                                                                                                                                                           | seq |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1-2       | <b>Prof. Dr. Omer El Sheikh Hago El Mahdi</b>                                                                           | <b>Chief Editor word</b>                                                                                                                                                                                                        | 1   |
| 24 - 3    | <b>Khulud Ali Alzahrana<br/>Najwa Abood Basonbul</b>                                                                    | <b><i>Advancing Inclusive University Libraries:<br/>Academic Librarians' Perspectives on<br/>Serving Deaf and Hard-of-Hearing<br/>Students</i></b>                                                                              | 2   |
| 46 - 25   | <b>Sharaf Ali Mohammed Al-Makhadhi<br/>Mojahed Yahya Saleh Al-Mashriqy<br/>Abdul hafeedh Yahya Mohamed<br/>Alkhazan</b> | <b><i>The Role of Smart Leadership in<br/>Enhancing Institutional Performance: A<br/>Field Study of Private Technical<br/>Education and Vocational Training<br/>Colleges in the Capital Sana' and Amran<br/>Governorate</i></b> | 3   |
| 65 -47    | <b>Nawal Abderrahman Mohammed<br/>Daffaallah<br/>Salwa Mohammed Saeed Omer<br/>Abdallah</b>                             | <b><i>Opportunities of AI in EFL<br/>Education: Personalization, Equity,<br/>and Pedagogical Synergy</i></b>                                                                                                                    | 4   |
| 87 - 66   | <b>د. أحمد النور الغالي حامد</b>                                                                                        | <b>آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة<br/>بعد الحرب دراسة قانونية مقارنة<br/><i>Mechanisms for Dealing with the Rapid<br/>Support Forces and Mercenaries after the<br/>A comparative Legal Study</i></b>              | 5   |
| 113 - 88  | <b>د. محمد حيدر الحبر الطيب</b>                                                                                         | <b>إعادة تعريف الهوية السودانية ( من أزمة<br/>التصنيف الى بناء هوية جامعة )<br/><i>Redefining Sudanese Identity (from A<br/>crisis of Classification to Building a<br/>(Unifying Identity</i></b>                               | 6   |
| 126 - 103 |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                 | 7   |



البروفيسور الدكتور / عمر الشيخ هجو المهدي

**Prof. Dr. Omer El Sheikh Hago El Mahdi**

رئيس تحرير مجلة أكاديمية شمال أوروبا

**Editor-in-chief of the A Refereed Journal of Northern Europe Academy for  
Studies & Research**

بسم الله الرحمن الرحيم

الباحثون والباحثات، إن أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك صرح بحثي علمي معرفي يهتم بمجالات العلوم التربوية والانسانية متمثلة في التخصصات الأكاديمية التي تهتم بالمجتمع وعلاقاته الإجتماعية معتمدة في الأساس على مناهج تجريبية، وعادة ما تشمل مختلف العلوم التربوية الإنسانية مثل علم الآثار والدراسات الإقليمية ودراسات الاتصالات والدراسات الثقافية والتاريخ والقانون وعلوم اللغة والعلوم السياسية، وما استحدث لها من تطبيقات معاصرة لتجعل من واقع الإنسان ومستقبله في كل أشكال وجوده الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والفكرية والتاريخية، موضوعاً لها. وبذلك تسهم في ترسيخ أسس التنمية المجتمعية المستدامة. من منظور شمولي يُراعي الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بالاستفادة من المداخل والمنهجيات المختلفة للتنمية المجتمعية، من خلال الأبحاث العلمية والأنشطة المجتمعية الموجهة لصُناع القرار والأكاديميين والشرائح المجتمعية. وتعمل الأكاديمية دوماً أن تكون مصدراً ومرجعاً موثقاً؛ محلياً وإقليمياً وعالمياً.

**وتهدف الأكاديمية إلى تطوير الأداء الاستشاري والبحث العلمي وبناء مجتمع معرفي متميز، والارتقاء بمستوى فئات المجتمع وتنمية قدراتهم من خلال تقديم برامج توعوية متنوعة، واستخدام أحدث الوسائل التقنية في نشر وترجمة النتائج العلمية والبحثي والفكري، ودعم مشروعات التطوير العلمي وتنفيذها ومتابعتها، والعمل على تحقيق شراكة معرفية ببنية مستمرة وفعالة مع القطاعات الحكومية والخاصة.**

الباحثون والباحثات تصدُر مجلتكم من أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك، وهي دورية علمية محكمة تُعنى بنشر الأبحاث والدراسات والمقالات المجددة والمبتكرة في مجال اهتمامها، كما تهدف إلى تشجيع الأبحاث والدراسات الخاضعة إلى المعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتعدّ مجلة أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك من الأوعية العلمية الرصينة المعنية بالنشر في مجالات اللغة والأدب، والتربية، والإعلام، وعلم الاجتماع،

والخدمة الاجتماعية، والاقتصاد، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والثقافة الإسلامية، والفنون الجميلة، والتاريخ، والجغرافيا، والقانون، والعلوم الإدارية، والسياحة والآثار، وتنتشر المجلة البحوث الرائدة الخاضعة للمعايير العلمية الدقيقة مما

يقع تحت مظلة الدراسات والعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية وما يتصل بها من قضايا ومسائل أدبية وفكرية وعلمية ومعرفية وإنسانية وفق منهج علمي قويم يؤدي إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تخدم البحث العلمي وترتقي به في سلم المعرفة.

يجيء هذا العدد في ثوبه الجديد والمجلة تثبت تقدمها وانتشارها الواسع وقد أصبحت في مقدمة أوعية النشر العلمي ولها تصنيف بالفهرسة العالمية ISI وكذلك صارت المجلة ضمن قواعد دار المنظومة لقواعد البيانات العربية ولها رقم دولي DOI والمجلة ضمن القواعد العالمية EBSCO ولها معامل تأثير عربي AIF ، وتواصل المجلة مسيرتها ونهجها في الإنجاز بتكاتف جهود أعضائها من أجل تحقيق أهداف أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك ورسالتها العلمية بتطوير آليات البحث وتوزيع قنواته والعمل على رفع مستوى النشر العلمي، وإتاحة الفرصة للباحثين المنتمين إلى مجالات الأكاديمية العلمية واهتماماتها لنشر بحوثهم ومقالاتهم المميزة المواكبة للتطورات العلمية والمعرفية التي يشهدها العالم في عصرنا الحاضر. ستأخذ مجلة أكاديمية شمال أوروبا على عاتقها مهمة نشر نتاج بحثي متنوع وراهننت على الريادة والتميز في نشر الدراسات والمقالات المحكمة المتسمة بالجدة والأصالة والابتكار مع الانفتاح الفكري والعلمي على المجتمع والمشهد الثقافي، والعلمي المحلي والإقليمي والعالمي.

SSN (Print) 2596 – 7517

ISSN (Online) 2597 – 307X

FULL PAPER

## Advancing Inclusive University Libraries: Academic Librarians' Perspectives on Serving Deaf and Hard-of-Hearing Students

تعزيز المكتبات الأكاديمية الشاملة: وجهات نظر أمناء المكتبات الأكاديمية حول خدمة الطلاب الصم وضعاف السمع

### Abstract

. This study examined academic librarians' attitudes toward serving Deaf and hard-of-hearing (DHH) students in Saudi universities, guided by Universal Design for Learning (UDL) principles and the Socio-Ecological Model (SEM). A quantitative survey of 63 librarians assessed perceptions, challenges, and service needs. Findings indicated generally positive attitudes and strong professional commitment, with no significant differences across gender, educational qualification, experience, or prior training. However, gaps were observed in systematic evaluation and applied training, highlighting that positive attitudes alone do not guarantee effective service delivery. Interpreted through UDL and SEM, results emphasize the need for integrated skill development, structured professional training, and supportive institutional policies. Implementing these strategies can enhance library accessibility, foster inclusive practices, and improve academic experiences for DHH students in Saudi universities.

**Keywords:** Deaf and hard-of-hearing, academic librarians, Universal Design for Learning, Socio-Ecological Model, inclusive services.

### Prepared by

**Khulud Ali Alzahrana**  
Special Education Department  
King Abdulaziz University  
Jeddah, SAUDI ARABIA  
[kalzhrani0103@stu.kau.edu.sa](mailto:kalzhrani0103@stu.kau.edu.sa)

**Najwa Abood Basonbul**  
0000-0001-7860-8874  
Special Education Department  
Faculty of Education  
King Abdulaziz University  
P.O. Box 80200, Jeddah 21589  
Saudi Arabia  
[nbasonbul@kau.edu.sa](mailto:nbasonbul@kau.edu.sa)

## المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تصورات أمناء المكتبات الأكاديمية نحو خدمة الطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية، وذلك في إطار مبادئ التصميم الشامل للتعليم (UDL) ونموذج البيئة الاجتماعية (SEM). استخدمت الدراسة منهجاً كمياً من خلال استطلاع شمل 63 أمين مكتبة لقياس تصوراتهم والتحديات التي يواجهونها واحتياجات الخدمات المقدمة. وأظهرت النتائج تصورات إيجابية بشكل عام والتزاماً مهنيًا مرتفعاً، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة أو التدريب السابق. ومع ذلك، كشفت النتائج عن فجوات في التقييم المنهجي والتدريب التطبيقي، مما يشير إلى أن التصورات الإيجابية وحدها لا تكفي لضمان تقديم خدمات فعالة. وبالاستناد إلى UDL و SEM، تؤكد النتائج ضرورة تنمية المهارات بشكل متكامل، وتوفير برامج تدريب مهني منظمة، ووضع سياسات مؤسسية داعمة. إن تطبيق هذه الاستراتيجيات من شأنه تحسين إتاحة خدمات المكتبات، وتعزيز الممارسات الشاملة، والارتقاء بالتجربة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية.

**الكلمات المفتاحية:** الصم وضعاف السمع، أمناء المكتبات الأكاديمية، التصميم الشامل للتعليم، نموذج البيئة الاجتماعية، الخدمات الشاملة.

## Introduction

University libraries serve as central hubs for knowledge and inclusive learning, providing vital support for all students, including those with disabilities. Librarians play a key role in ensuring these services are accessible and effective, by organizing resources, offering guidance, and facilitating information access (Saleh, 2021). Despite their central role, librarians often face challenges in meeting the needs of DHH students, including insufficient training, lack of sign-language expertise, and limited supportive policies (Namuleme et al. 2024; Chettri & Bordoloi, 2021).

Librarians encounter multiple barriers when serving DHH students, such as difficulties in communication, navigating complex library systems, and the scarcity of dedicated resources (Hamad, 2023; Bala, 2025). These limitations underscore the need for more specialized preparation and institutional investment to enable librarians to implement inclusive practices effectively. Such challenges directly affect DHH students' ability to benefit from library services, placing significant responsibility on librarians to develop innovative and inclusive solutions (Purnomo et al., 2025).

Additionally, DHH students often experience academic and reading comprehension challenges (Rodríguez-Ortiz et al., 2025; Basonbul, 2018), which makes the guidance role of librarians critical. Providing accessible content, interactive support, and strategies that enhance students' academic independence is essential for meaningful inclusion. Consequently, assessing librarians' perceptions and experiences in serving DHH students becomes fundamental for understanding the current state of library services.

This research adopts a quantitative design and utilizes a structured survey instrument as the main source of data, administered to academic librarians working in Saudi universities. It is grounded in a conceptual framework that integrates UDL principles and the SEM of disability, offering a comprehensive view of how individual, institutional, and societal factors interact to provide an inclusive library environment. The findings are expected to provide practical insights for librarians on improving delivery service, enhancing accessibility, and designing more effective library programs that meet the needs of all students, including those who are deaf or hard of hearing.

## **Literature review**

### **Cognitive and communicative needs of DHH students**

DHH students constitute a distinct population whose academic and social development is shaped significantly by hearing loss. Research shows that auditory impairment can influence executive functioning, communication abilities, and students' integration within traditional learning environments (Pan & Xiao, 2024; Xiong et al., 2024). These students rely heavily on nonverbal communication—sign language, facial expressions, writing, and visual cues—requiring access to visually oriented instructional materials (Al-Enazi & Turkestani, 2024; Mann et al., 2023; Yu et al., 2023). Accordingly, adapting academic library services to align with these cognitive and communicative characteristics is essential for equitable education.

### **Librarians' perceptions and inclusive service provision**

The literature consistently underscores that academic librarians' perceptions are a pivotal determinant of the quality and inclusivity of services for DHH students. While studies such as Bala (2025) show that librarians express positive intentions toward supporting students with disabilities, these intentions often face constraints such as insufficient training, limited resources, and institutional barriers. This aligns directly with the research question concerning the gap between librarians' motivation and their institutional capacity.

Empirical evidence shows that librarians with prior exposure to Deaf culture or training in UDL principles demonstrate more favorable attitudes and professional efficacy. Yu et al. (2023) found that Deaf individuals allocate greater attention to visual cues, suggesting that librarians must

be attuned to visual communication norms. Mann et al. (2023) demonstrated that Deaf students rely heavily on visual reading strategies when navigating digital environments, emphasizing the need for visual literacy among library staff.

Differences in perception also arise from institutional culture, years of experience, and professional development opportunities (Purnomo, et al., 2025; Phinney, 2024). These findings align with Bronfenbrenner's SEM framework, which posits that organizational ecosystems shape individual attitudes and readiness to support inclusive practices.

Moreover, recent evidence shows that librarians' perceptions toward serving DHH students are not fixed; rather, they evolve based on their professional preparation, accumulated experience, and prior interactions with Deaf individuals. Studies indicate that personnel who have received disability-focused training or previously worked with DHH students tend to demonstrate more inclusive attitudes and greater confidence in delivering accessible services (Bala, 2025). These findings reinforce the view that librarians' beliefs and competencies are shaped by experiential and developmental factors, rather than being purely attitudinal or intrinsic dispositions. This dynamic orientation directly aligns with the second research question, which examines how demographic and professional characteristics influence librarians' attitudes toward DHH accessibility in academic libraries.

Despite the growing advancement of educational and library services both globally and locally, DHH students continue to face significant challenges in accessing information within university settings, particularly with regard to communication channels, the suitability of learning materials, and the shortage of staff trained to address their specific needs (Pionke, 2019). In the Saudi context, these challenges are further amplified within the ongoing digital transformation and Vision 2030 initiatives, emphasizing the need for studies that examine librarians' attitudes toward this population and their role in fostering an inclusive and accessible knowledge environment.

## **Structural and operational barriers limiting library services for DHH students**

Despite advances in inclusive education, university libraries continue to face structural constraints that hinder their ability to provide effective services for DHH students.

One of the most pressing barriers concerns the inconsistency of communication support, particularly the limited availability of sign-language interpreters and real-time captioning. Recent evidence shows that sporadic access to interpreters or captioning creates substantial academic and informational gaps for DHH students, affecting their ability to benefit from reference services, instructional workshops, or routine interactions with library staff. Namuleme's et al. (2024) study demonstrated that inconsistent access to communication support is one of the major obstacles undermining academic participation and access to library resources for DHH learners.

Beyond communication barriers, many academic libraries and digital learning systems lack visually accessible materials for DHH students. Online and blended learning environments often fail to provide sign-language videos, high-quality captioning, or visually structured resources, reducing comprehension and engagement (Weber et al., 2025). Similarly, Jolly et al (2024) note that inconsistent or inaccurate captioning restricts access to essential academic content. Additionally, platforms lacking visually oriented layouts or sign-language support result in lower satisfaction and cognitive engagement, highlighting the need for visually inclusive digital content (Niksiar et al., 2025).

Recent literature highlights that many universities still lack clear and enforceable institutional accessibility policies for DHH students. Oswal's et al. (2025) and Madhesh's (2024) report that higher education institutions in several Arab countries rely on general or symbolic accessibility statements that are not operationalized through actionable plans or systematic monitoring.

In the Saudi context, Al-Fadeed (2024) similarly reports insufficient structural supports and monitoring systems, leading to a persistent gap between policy rhetoric and lived experience. This institutional mismatch is further reinforced by findings from Percival et al. (2025), whose study on university students who are deaf or hard of hearing shows that limited environmental and institutional accommodations—particularly the lack of sign-language facilitation, insufficient assistive infrastructure, and inadequate academic adjustments—directly hinder students' academic integration and active participation. Together, these studies emphasize that without strong, enforceable institutional systems, accessibility policies remain symbolic rather than transformative.

An equally significant barrier to providing effective library services for people with disabilities is the lack of specialized training for librarians. Recent empirical evidence reveals that even when libraries invest in assistive technologies and accessible infrastructures, the absence of well-trained staff severely limits the potential benefit of these resources. For instance, Purnomo, et al. (2025) demonstrated that accessible facilities and assistive technologies alone did not significantly enhance educational access unless they were paired with comprehensive staff training and robust institutional policies. Similarly, a recent qualitative study conducted in Lanao del Norte, Philippines, by Bala (2025) found that librarians consistently reported limited professional preparation and a strong need for additional training to serve students with disabilities effectively. Participants emphasized gaps in disability awareness, accessible service design, and the use of assistive technologies. Despite expressing strong support for inclusive access, librarians indicated that inadequate training, scarce resources, and insufficient institutional investment significantly restricted their ability to provide equitable and specialized library services. Without such training and professional development, captioning systems, accessible formats, or adaptive technologies often remain underutilized or misapplied, undermining the libraries' inclusive mission and limiting DHH students' access to information and learning.

Taken together, these findings illustrate that the challenges facing DHH inclusion in university libraries are not merely technological but institutional and structural. Addressing them requires a holistic and sustained strategic approach that includes formal accessibility policies, investment in visual and communication infrastructure, and systematic professional training for librarians. Only through such integrated efforts can university libraries evolve into genuinely inclusive knowledge spaces that ensure equitable access for all learners.

## **Study delimitations**

*Spatial Delimitations:* The study targeted four public university libraries in Saudi Arabia that provide services to DHH students.

*Temporal Delimitations:* The research examined library services offered to DHH students during the academic years 2024-2025.

*Human Delimitations:* The study was limited to academic librarians working in Saudi universities that admit and serve DHH students.

*Topical Delimitations:* The study focused on examining academic librarians' perceptions toward serving DHH students, identifying the challenges that hinder effective activation of library and information services for this population, and determining the requirements necessary for developing such services to better meet their needs.

## **Research Questions**

Based on the above, the present study seeks to investigate the following research questions:

1. What are university librarians' perceptions toward serving DHH students?
2. Are there statistically significant differences in university librarians' perceptions toward serving DHH students based on the study variables?
3. What challenges limit the effectiveness of university libraries and information services in serving DHH students, from the librarians' perspective?
4. What are the necessary requirements for developing university libraries and information services for DHH students, according to the librarians' perspective?

## Methodology

### Participants

To achieve the objectives of the present study, a two-stage sampling strategy was adopted. In the first stage, purposive sampling was employed to select university librarians with relevant characteristics, ensuring homogeneity and the collection of rich, targeted data. In the second stage, random sampling was applied to distribute the questionnaires among participants, which enhanced the reliability of the data and secured broader representation across the study sample (Al-Qahtani & Al-Dhihan, 2020).

The study sample consisted of 63 university librarians, with females slightly outnumbering males (52.4% vs. 47.6%), reflecting a relatively balanced gender representation (Table 1). The majority of participants held at least a bachelor's degree (77.8%) and had more than five years of professional experience (81%). Regarding specialized training in serving DHH students, most librarians had not attended any training (65.1%), indicating a gap in professional development. Academically, Library and Information Science was the predominant field (39.7%), highlighting a direct link between academic background and professional role within university libraries.

Table 1. Study sample characteristics (N = 63)

| Variable                  | Category             | Frequency<br>(n) | Percentage<br>(%) |
|---------------------------|----------------------|------------------|-------------------|
| Gender                    | Male                 | 30               | 47.6              |
|                           | Female               | 33               | 52.4              |
| Qualification Educational | Secondary            | 7                | 11.1              |
|                           | Postgraduate Diploma | 3                | 4.8               |
|                           | Bachelor's           | 49               | 77.8              |
|                           | Postgraduate         | 4                | 6.3               |

| Variable                            | Category                      | Frequency<br>(n) | Percentage<br>(%) |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------|-------------------|
| Years of Experience                 | years 5>                      | 12               | 19.0              |
|                                     | years 10–5                    | 25               | 39.7              |
|                                     | years 10<                     | 26               | 41.3              |
| Training Courses (for DHH Students) | None                          | 41               | 65.1              |
|                                     | One Course                    | 17               | 27.0              |
|                                     | More than One Course          | 5                | 7.9               |
| Academic Major                      | Library & Information Science | 25               | 39.7              |
|                                     | Sociology                     | 3                | 4.8               |
|                                     | Social Work                   | 9                | 14.3              |
|                                     | Physics                       | 2                | 3.2               |
|                                     | Biology                       | 2                | 3.2               |
|                                     | Business Administration       | 4                | 6.3               |
|                                     | Media Studies                 | 3                | 4.8               |
|                                     | History                       | 2                | 3.2               |
|                                     | Islamic Studies               | 2                | 3.2               |

| Variable | Category         | Frequency<br>(n) | Percentage<br>(%) |
|----------|------------------|------------------|-------------------|
|          | Sharia           | 3                | 4.8               |
|          | English          | 2                | 3.2               |
|          | Arabic           | 4                | 6.3               |
|          | Computer Science | 2                | 3.2               |

## Design Research

This study forms part of a larger research project that investigated the status of library and information services provided to DHH students in Saudi universities. The current phase employed a quantitative survey approach, as it is well suited for analyzing the perceptions of university librarians through the use of questionnaire. This design enabled the identification of challenges and service needs, offering precise insights into the educational and social dimensions of the phenomenon. The quantitative survey was further chosen for its effectiveness in producing measurable data that can be generalized and used to generate practical recommendations (Ahmed et al., 2024).

## Study instruments

The study employed a questionnaire to evaluate university librarians' perspectives on serving DHH students. It consisted of three main dimensions—librarians' perceptions, challenges to service activation, and needs for service development—with a total of 28 items. A five-point Likert scale (ranging from strongly agree to strongly disagree) was used to capture participants' responses. To verify its psychometric properties, a pilot study was conducted with 21 university librarians outside the main sample, and their responses were used to assess validity and reliability. Validity was confirmed through expert review (average agreement of 89.3%), extreme group comparison, and self-validity coefficients (0.906–0.938). Reliability was also strong, with Cronbach's alpha values ranging from 0.822 to 0.880, indicating that the instrument possesses robust psychometric characteristics for field application.

## Procedures

Following the approval granted by the Scientific Research Ethics Committee at King Abdulaziz University, the questionnaire was developed through Google Forms and underwent validation and reliability assessment to ensure methodological rigor. Subsequently, formal correspondence was sent to public and private universities in Saudi Arabia that admit DHH students, requesting institutional support in disseminating the survey. Each participating university distributed the questionnaire to its academic librarians via the official university email system, ensuring controlled and authenticated outreach. Data collection was carried out over several weeks during the second quarter of 2024, allowing sufficient time for participation across institutions and enhancing the representativeness and stability of the dataset.

## Data analysis

The collected data were analyzed using appropriate descriptive and inferential statistical methods aligned with the study objectives. Statistical analyses were performed utilizing IBM SPSS Statistics (Version 27). The analysis process included the computation of means and standard deviations for each questionnaire dimension, in addition to verifying the assumptions required for subsequent inferential tests. The first dimension was measured using a five-point Likert scale to capture a broader range of attitudinal responses, while the second and third dimensions employed a four-point scale to encourage decisive responses and reduce neutrality in participants' answers, which is consistent with best practices for minimizing mid-point bias in Likert-type scales (Kankaraš & Capecchi, 2024). This differentiation allowed for a more nuanced analysis of librarians' perceptions, challenges, and developmental needs regarding services for DHH students in Saudi university libraries.

## Ethical Protocols

This study was carried out in accordance with the ethical guidelines approved by the Scientific Research Ethics Committee at King Abdulaziz University (Approval No. 45 95082, issued on 31 March 2024). The survey instrument was designed to align with the professional roles and responsibilities of university librarians, and all participants received a clear electronic consent form detailing the study aims, procedures, and confidentiality safeguards. Participation was entirely voluntary, and individuals had the unrestricted right to discontinue participation at any stage. No identifying information was collected, and all responses were handled anonymously and stored securely. The researcher ensured that the collected data were used solely for scholarly purposes and that all procedures complied with institutional regulations and internationally recognized standards for ethical research involving human subjects.

## Results

### Perceptions of academic librarians toward serving DHH students

This study examined academic librarians' perceptions toward serving DHH students, along with the challenges and needs related to improving such services. To answer the first research question—What are academic librarians' attitudes toward serving DHH students?—means and standard deviations were calculated for their responses. The results presented in Table (2) indicate that academic librarians' attitudes toward serving DHH students were generally positive, with a high overall mean score of 4.079 (SD = 0.538). Among the individual items, the highest-rated statement emphasized that providing specialized materials for DHH students reflects the library's mission and goals (M = 4.587, SD = 0.527) (Table 3). This was followed by the recognition that the lack of accessible pathways and facilities hinders service provision (M = 4.476, SD = 0.563). In contrast, the lowest-rated item concerned the practice of continuous evaluation of services for DHH students (M = 3.238, SD = 1.146), suggesting that systematic assessment remains a weaker aspect. Overall, the findings highlight a strong professional awareness and positive orientation among academic librarians toward serving this student group.

Table 2. Means and standard deviations of academic librarians' perceptions toward serving DHH students

| Dimension                                                                    | Mean  | Standard Deviation | Response Level |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------|----------------|
| Overall mean of academic librarians' perceptions toward serving DHH students | 4.079 | 0.538              | High           |

Table 3. Frequencies, percentages, means, and standard deviations of academic librarians' perceptions toward serving DHH students (N = 63)

| Item .No | Statement | Mean | SD | Rank | Response Level |
|----------|-----------|------|----|------|----------------|
|----------|-----------|------|----|------|----------------|

---

|   |                                                                                                                                               |       |       |   |           |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|---|-----------|
| 1 | Providing training and workshops for academic librarians enhances their skills in serving DDH students.                                       | 4.428 | 0.874 | 5 | Very High |
| 2 | Involving DDH students in improving library services ensures that their needs are met.                                                        | 4.476 | 0.618 | 3 | Very High |
| 3 | Awareness of the needs of DDH students is key to achieving equity in access to knowledge and resources, and to adapting services accordingly. | 4.476 | 0.692 | 4 | Very High |
| 4 | We are committed to helping DDH students access the information and knowledge they need for success.                                          | 4.079 | 0.938 | 7 | High      |
| 5 | We recognize the importance of improving our communication skills with DDH students to ensure equitable services.                             | 4.317 | 0.736 | 6 | Very High |
| 6 | Lack of accessible pathways and central facilities for DHH students hinders their ability to benefit from library services.                   | 4.476 | 0.563 | 2 | Very High |
| 7 | Providing specialized materials for DHH students reflects the library's mission and goals in serving all community groups.                    | 4.587 | 0.527 | 1 | Very High |

---

|              |                                                                                                                 |       |       |    |          |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----|----------|
| 8            | We provide orientation tours and training programs for new DDH students to help them utilize library services.  | 3.667 | 1.244 | 8  | High     |
| 9            | We deliver services and information to DDH students in Arabic (spoken and written) without using sign language. | 3.555 | 1.089 | 10 | High     |
| 10           | We continuously evaluate services for DDH students to improve policies and practices for this group.            | 3.238 | 1.146 | 11 | Moderate |
| 11           | We make continuous efforts to attend training courses to develop our skills in serving DDH students.            | 3.571 | 1.088 | 9  | High     |
| Overall Mean | —                                                                                                               | 4.079 | 0.538 | —  | High     |

### Perceptual differences by study variables

The second research question examined whether statistically significant differences exist in the perceptions of academic librarians toward serving DHH students based on demographic variables (gender, academic qualification, professional experience, and prior participation in training programs). To test the related null hypothesis, the data were first assessed for normality to ensure the suitability of statistical analysis.

### Differences in responses by gender

The Kolmogorov–Smirnov test confirmed the normality of total attitude scores by gender (Table 4). Levene’s test indicated homogeneity of variances between male and female groups (Table 5). Accordingly, an independent-samples t-test was conducted to compare the mean responses of males and females, revealing no statistically significant differences.

Table 4. Kolmogorov–Smirnov Test results for librarians’ attitudes by gender

| Variable<br>Category | Total Score         | Smirnov Test–Kolmogorov |    |         |                 |
|----------------------|---------------------|-------------------------|----|---------|-----------------|
|                      |                     | Statistic               | df | value-p | Significance    |
| Male                 | Overall<br>Attitude |                         |    |         |                 |
| Female               |                     | 149.                    | 30 | 087.    | Not significant |
|                      |                     | 106.                    | 33 | *200.   | Not significant |

Table 5: Levene’s Test for Homogeneity of variances by gender

| Independent<br>Variable | Total Score       | Levene Statistic | value-p         |
|-------------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| Gender                  | Overall Dimension | 2.288            | 136.            |
|                         |                   |                  | Not significant |

### Differences in responses by educational qualification

The Kruskal–Wallis test results (Table 6) showed a chi-square value of 5.254 with 3 degrees of freedom and a p-value of .154, which is not statistically significant at the .05 level. This indicates that there were no significant differences in the mean rank scores of university librarians’ attitudes toward serving DDH students across the different educational qualification groups (secondary, postgraduate diploma, bachelor’s, postgraduate studies). Thus, librarians’ attitudes toward this student group appear to be relatively consistent, regardless of academic qualification.

Table 6. Mean Rank Differences by Educational Qualification (Kruskal–Wallis Test)

| <b>Educational Qualification</b> | <b>N</b> | <b>Mean Rank</b> | <b>Square-Chi</b> | <b>df</b> | <b>value-p</b> | <b>Significance</b> |
|----------------------------------|----------|------------------|-------------------|-----------|----------------|---------------------|
| Secondary                        | 7        | 26.50            | 5.254             | 3         | 154.           | Not significant     |
| Postgraduate Diploma             | 3        | 13.67            |                   |           |                |                     |
| Bachelor's                       | 49       | 33.01            |                   |           |                |                     |
| Postgraduate Studies             | 4        | 43.00            |                   |           |                |                     |

### Differences by Years of Experience

The Kruskal–Wallis test results (Table 7) revealed no statistically significant differences in librarians' attitudes toward serving DDH students based on years of experience ( $\chi^2=5.497$ ,  $df=2$ ,  $p=0.064$ ). This indicates that participants' responses were relatively consistent across the three experience categories (less than 5 years, 5–10 years, more than 10 years).

Table 7. Kruskal–Wallis Test Results by Years of Experience

| <b>Years of Experience</b> | <b>N</b> | <b>Mean Rank</b> | <b>(Square-Chi) <math>^2\chi</math></b> | <b>df</b> | <b>(Sig. (p</b> | <b>Significance</b> |
|----------------------------|----------|------------------|-----------------------------------------|-----------|-----------------|---------------------|
| Less than 5 years          | 12       | 23.25            |                                         |           |                 |                     |
| years 10–5                 | 25       | 30.28            | 5.497                                   | 2         | 0.064           | .Not Sig            |
| More than 10 years         | 26       | 37.69            |                                         |           |                 |                     |

Based on the Kruskal-Wallis test, no statistically significant differences were found between the mean ranks of university librarians' responses regarding their attitudes toward serving DDH students according to the training variable (none, one course, more than one course), with a chi-square value of 5.271, 2 degrees of freedom, and a significance level of 0.072. These findings indicate a similarity in responses among librarians regardless of the number of training courses attended, suggesting that the training may have been limited in depth or

practical application, or that librarians already held a positive baseline awareness toward this population.

## **Discussion**

This study aimed to assess academic librarians' attitudes toward serving DHH students in Saudi university libraries. The findings indicated a generally high level of positive attitudes, reflecting strong professional commitment. Such outcomes can be meaningfully interpreted through the lens of UDL principles and the SEM, which highlight that inclusive practices necessitate adaptation at individual, institutional, and societal levels, ensuring librarians' skills and attitudes are aligned with the diverse needs of DHH students. These results reveal a clear service orientation among academic librarians toward supporting DHH students, highlighting an encouraging professional awareness within Saudi university libraries. This finding contrasts with Pionke (2019), who reported that many library staff felt unprepared or insufficiently trained to meet the needs of patrons with disabilities. However, it aligns with Bala (2025), who found similarly that librarians generally hold positive service orientations, emphasizing the importance of equitable access and specialized support for students with disabilities—a pattern that resonates with the heightened awareness observed in the present study.

Such differences may be attributed to supportive academic environments or prior professional experiences, echoing Bushman's (2018) emphasis on the role of experience in enhancing service quality. While the results are encouraging, they underscore the importance of ongoing institutional support to translate positive attitudes into consistent practices and effective policies.

The study results highlight a notable similarity between male and female academic librarians in their attitudes toward serving DHH students, reflecting a shared professional awareness and equal institutional commitment across genders. This convergence can be interpreted through the lens of UDL principles and the SEM, which suggest that consistent training opportunities and standardized professional environments at the institutional level contribute to equitable attitudes and inclusive practices across individual librarians. This outcome may be attributed to unified training opportunities and the standardized professional environments within Saudi university libraries, which foster consistent positive orientations. Additionally, increasing societal awareness of disability rights and the promotion of inclusive policies within higher education likely contribute to reducing gender-based differences. These results align with studies emphasizing the role of training and institutional policies in shaping positive professional attitudes (e.g., Bushman, 2018), while differing from other research that did not provide detailed insights into gender differences (e.g., Ali & Al-Ajmi, 2021). The findings underscore the importance of sustaining training programs and institutional policies to maintain consistent and inclusive attitudes toward serving DHH students.

The primary finding indicates no statistically significant differences in librarians' attitudes toward serving DDH students based on educational qualification, reflecting a convergence of professional perspectives across different academic backgrounds. According to UDL and SEM frameworks, educational qualifications alone may not directly influence inclusive service practices; rather, institutional supports, professional development, and the broader socio-ecological context shape librarians' skills and attitudes toward DHH students. This outcome can be attributed to the fact that educational qualification alone does not necessarily provide specialized training for serving DHH students, leading librarians' attitudes to be more influenced by their practical experience and personal professional stance. The similarity in attitudes across educational levels may also reflect a broader professional awareness within the university environment regarding equity and inclusivity in library services for all students. These findings partially align with Kulbin & Virkus (2015), who emphasized the role of personal characteristics and affective attitudes in developing library services, while highlighting the specificity of the present study in focusing on a distinct student group and employing a quantitative methodology.

The analysis revealed no statistically significant differences in librarians' attitudes toward serving DDH students based on years of experience. This finding contrasts with previous research (Bushman, 2018; Noh et al., 2011), which suggested that professional experience enhances the depth and effectiveness of services for DDH patrons. The divergence may be attributed to methodological differences (quantitative vs. qualitative approaches), sample characteristics, or institutional contexts. From a UDL and SEM perspective, this suggests that individual experience alone is insufficient to ensure inclusive practices; rather, it is the interaction between personal competencies, institutional policies, and the broader socio-ecological environment that shapes effective service attitudes. The absence of significant differences could also reflect the role of unified institutional policies and standardized training programs, which minimize the effect of individual experience. These results highlight the need for future studies to adopt mixed-methods designs to gain a deeper understanding of how professional experience shapes service attitudes.

The results suggest that the current training courses for university librarians may not be sufficient to significantly alter or enhance their attitudes toward serving DHH students. The observed similarity in responses could reflect an existing general awareness or positive predisposition among librarians, rendering the number of training sessions less influential in shaping practical attitudes. Applying UDL and SEM principles, it becomes evident that training programs need to be embedded within comprehensive institutional frameworks and supportive environments, combining skill development with systemic policies to translate awareness into effective, inclusive library practices. These findings highlight the need for more comprehensive and application-focused training programs to strengthen librarians' competencies and improve the quality of services provided to this population. Moreover, such

training should be accompanied by structural and cultural changes within libraries to ensure effective service delivery to this group (Payne, 2016).

## **Limitation**

This survey represents one component of a larger mixed-methods project; therefore, the current findings reflect only the quantitative strand. The study relied on self-reported data from academic librarians, which may not fully capture actual service practices or day-to-day interactions with DHH students. Although participants were drawn from several Saudi universities, the survey sample remains limited and may not represent the full diversity of library environments nationwide. The data were collected during a specific period, which restricts the ability to observe changes that might occur across semesters or following institutional initiatives. Additionally, the survey did not incorporate direct assessments of library facilities or service quality, which may have provided deeper contextual insights. Future work within the broader mixed-methods project will integrate qualitative evidence and field observations to offer a more comprehensive understanding.

## **Implications for Practice**

The findings of this study offer several practical implications for academic libraries aiming to enhance services for DDH students. First, although librarians generally demonstrate positive perceptions toward serving DHH students, sustained institutional support is necessary to translate this awareness into consistent practices. Libraries should implement structured and ongoing professional development programs focusing on visual communication strategies, use of assistive technologies, and disability-inclusive service design.

Second, standardized policies and procedures should be established to ensure equitable access to library resources, including accessible pathways, sign-language facilitation, and visually oriented learning materials. Encouraging librarians to actively involve DHH students in feedback mechanisms can enhance service alignment with student needs.

Third, training initiatives should be practical and application-oriented, emphasizing hands-on experience with adaptive tools and real-world scenarios. Such programs would complement the librarians' baseline positive awareness and improve their confidence in delivering effective support. Finally, integrating accessibility considerations into institutional strategic planning will reinforce a culture of inclusion and ensure that positive perceptions are consistently reflected in service delivery.

## Conclusion

The findings of this study indicate a generally positive orientation among academic librarians in Saudi universities toward serving DHH students, reflecting strong professional awareness and commitment. However, positive attitudes alone are insufficient to ensure equitable access. Systematic institutional support, structured professional development, and the implementation of inclusive policies are essential to bridge the gap between intent and practice.

Although demographic factors such as gender, educational qualification, professional experience, and prior training did not significantly affect librarians' attitudes, the results emphasize the importance of a holistic approach that integrates skill development, institutional infrastructure, and policy frameworks. Applying UDL principles, guided by the SEM, can support the creation of library environments that are accessible, inclusive, and responsive to the diverse needs of DHH students (Skaggs & McMullin, 2024; Hunt et al., 2023; Havelka & Arzola, 2021).

By combining UDL-informed service design, sustained training, and organizational commitment, academic libraries can move beyond symbolic accessibility measures toward tangible improvements in information access. Such an integrated strategy enhances DHH students' academic experiences, fosters meaningful participation, and ensures that libraries function as truly inclusive knowledge hubs. Implementing these evidence-based practices aligns with global trends in inclusive library services and supports Saudi Vision 2030's objectives of equity, accessibility, and innovation in higher education.

## References

1. Ahmed, A., Pereira, L., & J., K. (2024). *Mixed methods research: Combining both qualitative and quantitative approaches*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/384402328\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_Combining\\_both\\_qualitative\\_and\\_quantitative\\_approaches](https://www.researchgate.net/publication/384402328_Mixed_Methods_Research_Combining_both_qualitative_and_quantitative_approaches)
2. Al-Enazi, F, & Turkestani, M (2024). The Effect of the Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI) on Developing Composition Writing Skills among Hard of Hearing High School Students and their Tendencies towards Writing. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 18(1), 51-67. <https://jeps.squ.edu.om/journal/vol18/iss1/4/>
3. Al-Fadeed, K. (2024). Quality of academic life for students who are Deaf and Hard of Hearing at Northern Border University. *Eurasian Journal of Educational Research*, 111, 222–235. DOI: 10.14689/ejer.2024.111.13
4. Ali, M., & Al-Ajmi, M. (2021). Services of academic libraries for persons with motor disabilities: The context of Kuwaiti higher education. *Journal of the Faculty of Education*, 37(7), 21–60. DOI: 10.21608/mfes.2021.185949

5. Al-Qahtani, R., & Al-Dhayan, S. (2020). Methodological patterns in university theses: An applied study on a sample of doctoral dissertations at King Saud University and Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research*, 20(2), 437–451. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1024124>
6. Bala, S. B. (2025). Perceptions of the librarians in offering special library services to students with disabilities. (Case study, Lanao del Norte), *International Journal on Science and Technology (IJSAT)*, 16(2), 1-39. <https://doi.org/g9kf6f>
7. Basonbul, N. (2018). *Sign bilingualism and Arabic literacy: Using PVR with deaf girls in Saudi Arabia*. [Unpublished PhD thesis], Faculty of Education, King Abdulaziz University.
8. Bushman, B. (2018). Serving underserved populations: Implications for model of successful services for deaf children in public libraries. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 3(2). <https://doi.org/10.33137/ijidi.v2i3.32192>
9. Chettri, P & ,Bordoloi, R. (2021). Challenges and opportunities for disabled students in libraries. *Indian Journal of Information, Library & Society*, 34(3–4), 233–242 . <https://www.researchgate.net/publication/363503594>
10. Hamad, F. (2023). Digital Inclusion of Students with Disabilities in Digital Information Services at Academic Libraries: The University of Jordan Case. *Library Quarterly*, 93(3), 313-332. <https://doi.org/10.1086/725067>
11. Havelka, S., & Arzola, R. (2021). *Fostering equity, diversity, and inclusion by adopting Universal Design for Learning principles in academic libraries*. New Librarianship Symposia Series 2021, <http://hdl.handle.net/10197/26618>
12. Hunt, R., Steele, J., Creel, R., & Cromwell, C. (2023). Creating Inclusive Environments in Academic Libraries Through Universal Design. In *Proceedings of the ALISE Annual Conference 2023*. <https://doi.org/10.21900/j.alise.2023.1267>
13. Jolly, A.J., Macfarlane, C. E., Barker, B. A. (2024) Deaf/hard of hearing students' experiences with higher education's real-time captioning services. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 24;29(3):424-432. doi: 10.1093/jdsade/ena019
14. Kankaraš, M., & Capecci, S. (2024). Neither agree nor disagree: Use and misuse of the neutral response category in Likert-type scales. *Metron*, 83(1), 111–140. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40300-024-00276-5>
15. Kulbin, J., & Virkus, S. (2015). Knowledge, skills and attitudes of librarians in developing library students' information literacy. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *EDULEARN15 Proceedings* (pp. 549–557). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1_55)
16. Madhesh, A. (2024) Examining contributing factors for the implementation of inclusion students with disabilities from the perspective of university academics in Saudi Arabia, *Research in Developmental Disabilities*, 149 (104743), <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104743>.
17. Mann, W, O'Neill, R, Watkins, F & Thompson, R 2023, 'Reading online in deaf and hearing young people: Do differences exist?', *Deafness & Education International*, vol. 25, no. 3, pp. 203-227. <https://doi.org/10.1080/14643154.2023.2207860>

18. Namuleme, R. K., Ssebuggwawo, D., & Ilako, C. (2024). Assistive Technologies for Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students and Academic Staff in University Libraries. *QQML – Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 13(4), 537–606. <https://hdl.handle.net/20.500.12504/2243>
19. Niksiar, N., Özverir, İ., & Meghdari, A. F. (2025). The Effectiveness of an Authentic E-Learning Environment for Deaf Learners. *Applied Sciences*, 15(3), 1568. <https://doi.org/10.3390/app15031568>
20. Noh, Y., In-Ja, A., & Park, M. (2011). A study on librarian service providers' awareness and perceptions of library services for the disabled. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 1(2), 29–42. <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2011.1.2.029>
21. Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
22. Pan, Y., & Xiao, Y. (2024). Language and executive function in Mandarin-speaking deaf and hard-of-hearing children aged 3–5. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 30(2), 169–181. <https://doi.org/10.1093/jdsde/ena037>
23. Payne, D. (2016). *Sharing the same agenda: The public library and the deaf community* [Unpublished Master thesis]. Aberystwyth University. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/[https://pure.aber.ac.uk/ws/portalfiles/portal/28175058/Payne\\_David.pdf](https://pure.aber.ac.uk/ws/portalfiles/portal/28175058/Payne_David.pdf)
24. Percival, K., Ahmed, M., & Khan, N. B. (2025). Adjustment to the learning environment among university students who are deaf or hard of hearing. *South African Journal of Communication Disorders*, 72(1), Article a1114. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v72i1.1114>
25. Phinney, J. (2024). Storytime Librarians Are Striving to Deliver Effective Storytime Programming to Children with Disabilities and Developmental Delays. *Evidence Based Library and Information Practice*, 19(1), 132–134. <https://doi.org/10.18438/ebliip30462>
26. Pionke, J. J. (2020). Library employee views of disability and accessibility. *Journal of Library Administration*, 60(2), 120–145. <https://doi.org/10.1080/01930826.2019.1704560>
27. Purnomo, G., Wikandani, P., & Pratiwi, Y. (2025) The Impact of the Inclusive Library Program on Access to Higher Education for People with Disabilities. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 12(1), 27-51. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2025.12.1.3>
28. Rodríguez-Ortiz, I., Moreno-Pérez, F., & Saldaña, D. (2025) Reading metacomprehension of Spanish deaf and hard-of-hearing students, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 30,( 1), 60–69, <https://doi.org/10.1093/jdsade/ena030>
29. Saleh, I. M. (2021). Academic Library Services for Persons with Special Needs: A Study of the Current Situation and Future Prospects – A Case Study of the Libraries of Sudan University of Science and Technology. *Electronic Comprehensive Multidisciplinary Journal*, 40, \_\_\_\_\_, 24–1 \_\_\_\_\_, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/[https://www.eimj.org/uplode/images/photo/%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA\\_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%83%](https://www.eimj.org/uplode/images/photo/%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%83%)

D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%AA\_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85  
%D8%B9%D9%8A%D8%A9\_%D9%84%D8%B0%D9%88%D9%8A\_%D8%A7%D9%84  
%D8%A7%D8%AD%D8%AA%D9%8A%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%AA\_%D8%  
A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9\_%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%  
B3%D8%A9\_%D9%84%D9%84%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9\_%D9%88%D8%A  
7%D8%B3%D8%AA%D8%B4%D8%B1%D8%A7%D9%82\_%D9%84%D9%84%D9%85  
%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84..pdf

30. Skaggs, D., & McMullin, R. M. (Eds.). (2024). *Universal Design for Learning in Academic Libraries: Theory into Practice*. Association of College and Research Libraries.

31. Weber, J., Hayward, D., Skyer, M., & Snively, S. (2025). Applied deaf aesthetics toward transforming deaf higher education. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 30(1), 108–125. <https://doi.org/10.1093/jdsade/enae050>

32. Xiong, Z., Li, G., & Lin, P. (2024). The Impact of Executive Dysfunction on Anxiety in Hearing-Impaired College Students: Smartphone Addiction as a Mediator and Academic Procrastination as a Moderator. *Psychological Research and Behavior Management*, 17, 2853–2863. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S470293>

33. Yu, Y., Jin, X., & Jia, L. (2023) A comparative study of the attentional blink of facial expression in deaf and hearing children. *Iperception*, 14(3), 1-12, doi: 10.1177/20416695231182294.



ISSN (Print) 2596 – 7517

ISSN (Online) 2597 – 307X

**FULL PAPER**

## **The Role of Smart Leadership in Enhancing Institutional Performance: A Field Study of Private Technical Education and Vocational Training Colleges in the Capital Sana' and Amran Governorate**

**دور القيادة الذكية في تعزيز الأداء المؤسسي: دراسة ميدانية على كليات التعليم الفني والتدريب المهني الخاصة بأمانة العاصمة صنعاء ومحافظة عمران.**

### **Abstract**

The study aimed to investigate the role of smart leadership in promoting institutional performance among academic leaders, administrative staff, and faculty members in the private technical education and vocational training colleges in Sana'a Capital and Amran Governorate. **Methodology:** The descriptive-analytical method was used, and a questionnaire was administered to a sample of 400 participants. Data were processed and analyzed using SPSS-27 and AMOS-26. **Results:** The results of the data analysis revealed that there was a statistically significant positive relationship between smart leadership and institutional performance ( $\beta = 0.888$ ,  $T = 20.584$ ,  $P < 0.001$ ), while the rational, spiritual, and emotional intelligence dimensions have contributed to the formation of smart leadership, which in turn affected the institutional performance dimensions, including efficiency, effectiveness, quality, and productivity. The results also showed there were no statistically significant differences in the mean scores of smart leadership and institutional performance due to gender at the  $\alpha \leq 0.05$  level. However, significant differences were found at the  $\alpha \leq 0.05$  level in the overall score of both smart leadership and institutional performance, specifically in the quality and productivity dimensions according to years of experience, favoring participants with greater experience ( $>10$  years). In light of the results, the study recommended promoting smart leadership development programs, integrating them into administrative policies, and developing related evaluation systems to improve the efficiency and effectiveness of educational institutions and elevate the institutional performance of academic and administrative leaders.

**Keywords:** Smart Leadership, Institutional Performance, Private Technical Education and Vocational Training Colleges.

### **Prepared by**

**Sharaf Ali Mohammed**

**Al-Makhadhi**

شرف علي محمد المأخذي

Al-Makhadhi -Center of Business Administration (CBA), Sana'a University, Sana'a, Yemen

**Mojahed Yahya Saleh**

**Al-Mashriqy**

مجاهد يحيى صالح المشرقي

Al-Mashriqy -Faculty of Commerce & Economics Amran University, Yemen

**Abdul hafeedh Yahya Mohamed**

**Alkhazan**

عبدالحفيظ يحيى محمد الخزان

Alkhazan- Center of Business Administration (CBA), Sana'a University, Sana'a, Yemen

[Sharafali50@gmail.com](mailto:Sharafali50@gmail.com)

## المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من دور القيادة الذكية في تعزيز الأداء المؤسسي لدى القادة الأكاديميين، والموظفين الإداريين، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التعليم التقني والتدريب المهني الخاصة في العاصمة صنعاء ومحافظة عمران. **المنهجية:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان على عينة مكونة من 400 مشارك. تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامجي SPSS-27 و AMOS-26. **النتائج:** كشفت نتائج تحليل البيانات وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الذكية والأداء المؤسسي ( $\beta$   $= 0.888$ ,  $T = 20.584$ ,  $P < 0.001$ )، حيث ساهمت أبعاد الذكاء العقلاني والروحي والعاطفي في تشكيل القيادة الذكية، مما أثر بدوره على أبعاد الأداء المؤسسي، والتي تشمل الكفاءة، والفعالية، والجودة، والإنتاجية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للقيادة الذكية والأداء المؤسسي تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في الدرجة الكلية لكل من القيادة الذكية والأداء المؤسسي، وتحديداً في بُعدي الجودة والإنتاجية وفقاً لسنوات الخبرة، لصالح المشاركين ذوي الخبرة الأكبر (>10 سنوات). وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز برامج تنمية القيادة الذكية، وإدماجها في السياسات الإدارية، وتطوير نظم التقييم المرتبطة بها لتحسين كفاءة وفعالية المؤسسات التعليمية والارتقاء بالأداء المؤسسي للقيادة الأكاديميين والإداريين.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الذكية، الأداء المؤسسي، كليات التعليم التقني والتدريب المهني الخاصة.

## Introduction

Institutional performance has become an essential component in the success of any organization, reflecting the organization's potential to achieve its goals efficiently and effectively by utilizing its available resources and ensuring the quality of outcomes in line with the requirements of beneficiaries and labor-market (Abdullah & Al-Matari, 2024; Maghawry, 2022). With rapid economic and technological developments, it has become essential to adopt up-to-date and effective leadership practices to ensure organizations' ability to adapt, innovate, and maintain sustainable institutional performance.

In today's dynamic business landscape, smart leadership emerges as a novel strategic approach to enhancing institutional performance. It counts on integrating strategic thinking, emotional intelligence, and the ability to adapt to change, empowering organizations to effectively manage human and material resources, stimulate innovation, and achieve organizational agility (Teece, 2023; World Bank et al., 2023). Smart leadership is deemed an essential tool for tackling both internal and external challenges, such as intense competition and a rapidly changing work environment.

Recent studies pointed out that improving institutional performance requires developing management capabilities and leadership strategies that enable organizations to continuously innovate and renew, and realize a sustainable competitive advantage. This situation emphasizes mounting challenges facing technical and vocational education and training institutions in developing countries, resulting in poor infrastructure, duplication of organizational structures, and insufficient funding and institutional support (Al-Mashraei, 2021; Burns & Hassard, 2021). Hence, investigating the role of smart leadership in institutional performance is of priority to examine how smart leadership practices can contribute to nurturing the effectiveness of institutional performance, fostering the potential of educational institutions to adapt to change, and achieving their strategic goals effectively and efficiently.

## Problem Statement and Questions

In Yemen context, the technical and vocational education is mismatched with institutional performance and needs of the surrounding environment. This gap is a result of numerous structural and cognitive challenges, such as a fragile organizational structure, administrative dependency dispersion, reliance on traditional management forms, a lack of administrative innovation, weak digital and technical efficiency, and limited professional development and administrative qualification plans (Al-Shamsi, 2017; Al-Mashrei, 2021; Al-Hadhrami, 2022; OECD, 2023).

These challenges also result to a poor ability to adjust to a rapidly changing labor market needs, colleges' lack of effective digital transformation strategies, a scarcity of digital equipment, and a significant discrepancy between graduates' skills and labor market demands, which reduces the quality of outcomes and weakens the competitiveness of the organizations (Al-Alaya & Al-Ansi, 2023).

Notwithstanding the vital role of smart leadership in improving institutional performance, applied studies in the Yemeni context are scarce, and the potential for employing smart leadership as a

strategic approach to improving institutional performance and aligning outcomes with labor market requirements has not been investigated (UNESCO, 2022; Al-Amrani, 2023).

Accordingly, the problem of this study lies in the failure of applying smart leadership practices to enhance institutional performance in private technical education and vocational training colleges, which highlights the need for investigating the relationship between the variables of smart leadership (emotional, spiritual, and rational intelligence) and the variables of institutional performance (efficiency, effectiveness, quality, and productivity) within the Yemeni context.

The problem of this study is determined by answering the following main question: **What is the role of smart leadership in enhancing institutional performance in the private technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorate?** This question then branched out into the following sub-questions:

1. What is the relationship between smart leadership and institutional performance in the private technical education and vocational training colleges?
2. Are there any significant differences in the level of smart leadership practice in the private technical education and vocational training colleges due to variables (gender, years of experience)?
3. Are there any significant differences in the level of institutional performance in the private technical education and vocational training colleges due to variables (gender, years of experience)?

### **Objectives of the Study**

1. To investigate the relationship between the dimensions of smart leadership (emotional, spiritual and rational intelligence) and dimensions of institutional performance (efficiency, effectiveness, quality, and productivity) in the private technical education and vocational training colleges.
2. To identify differences in the level of smart leadership practice in the private technical education and vocational training colleges according to variables (gender and years of experience).
3. To identify differences in the level of institutional performance in the private technical education and vocational training colleges according to variables (gender and years of experience).
4. To analyze the challenges and obstacles that hinder the use of smart leadership practices to enhance institutional performance in the private technical education and vocational training colleges.
5. To present a proposed vision for activating the role of smart leadership in enhancing institutional performance, taking into account the specificities and local environment of educational institutions.

### **Significance of the Study**

The importance of this study merges from its focus on smart leadership as a strategic approach to improving institutional performance in the private technical education and vocational training colleges. This relevance can be evident both in theoretical and in practical perspectives:

#### **First: Theoretical Significance**

1. Nurturing educational and administrative literature by tackling the relationship between smart leadership and institutional performance in the private technical education and vocational training college setting, which has not given sufficient interest in the Arab context, and in Yemen in particular.

2. Bridging the research gap related to the scarcity of studies that integrate smart leadership concepts with institutional performance development in educational settings.
3. Propose a conceptual framework and theoretical model that can form the grounding for future studies in the field of smart leadership and institutional performance in the educational institutions.

## **Second: Practical Significance**

1. Enabling administrative leaders in technical education and vocational training colleges to evaluate their level of practice of smart leadership skills and dimensions and understand their impact on institutional performance.
2. Providing professionals and decision-makers at the Ministry of Technical Education and relevant authorities with a clear vision of the reality of leadership and institutional performance, contributing to improving the quality of educational outcomes and aligning them with the needs of the Yemeni labor market.
3. Contributing to raising the efficiency of institutional performance and enhancing the competitiveness of technical education graduates by developing administrative systems and leadership methods.

## **Limitations of the Study**

**Scope:** this study focuses on investigating the role of smart leadership in enhancing institutional performance, and was limited to the dimensions of smart leadership (emotional intelligence, spiritual intelligence, and rational intelligence) and dimensions of institutional performance (efficiency, effectiveness, quality, and productivity).

**Spatial:** this study was limited to private technical education and vocational training colleges in the Capital Sana'a and Amran Governorate.

**Human:** a sample of administrative leaders and faculty members in the private technical education and vocational training colleges.

**Temporal:** this study was conducted during the 2024/2025 academic year.

## **1. Theoretical Background:**

**Smart Leadership:** is defined as “the collective understanding between the leader and subordinates that works to achieve the future vision of the organization and set goals”. “It also uncovers new strategies in a dynamic and resource-limited environment to address the challenges facing the organization and thus achieve goals efficiently and effectively” (Al-Attar et al., 2020, 139).

**Operational definition:** Smart Leadership is defined in this study as “A mutual agreement between a leader and their team members to work together towards a shared goal: realizing the future vision for private technical education and vocational training colleges and uncover new strategies in a changing and resource-limited environment to address the challenges facing these colleges, while achieving goals efficiently and effectively.

The importance of smart leadership is evident due to several interconnected factors that highlight its critical role in contemporary organizations. Smart leaders are distinguished as strategic thinkers capable of envisioning the big picture and anticipating future challenges and opportunities, which enables them to develop and implement effective strategies aligned with the organization's goals and

vision. Their innovative nature and openness to new ideas allow them to inspire teams to think creatively, discovering novel approaches to problem-solving and operational improvement. Furthermore, these leaders demonstrate remarkable adaptability, navigating change and uncertainty with ease by pivoting swiftly when necessary and implementing required adjustments to sustain organizational progress. A key aspect of their effectiveness lies in high emotional intelligence, enabling them to manage both their own emotions and those of their team members effectively, while fostering clear communication, building strong relationships, and resolving conflicts constructively. This comprehensive approach is complemented by their strong commitment to talent development, as they actively identify and nurture team members' potential, provide meaningful growth opportunities, and empower them to undertake new challenges and responsibilities (Teece, 2019; Quynh et al., 2022).

The multidimensional nature of smart leadership encompasses three distinct yet complementary intelligence domains. Rational intelligence represents "a quick and wise response to sudden, urgent situations" and includes "an individual's ability to adapt, be flexible, inductive, deductive, and perceive relationships," ultimately reflecting "their mental abilities and their willingness to learn quickly and make use of their experiences" (Hassan & Abdullah, 2023, 245). Emotional intelligence, characterized as "the art of managing emotions, motivations, and feelings, and the art of influencing others and getting their respect" (Afifa, 2019, as cited in Al-Sharjabi et al., 2024, 166), is also recognized by various terms including affectional intelligence, sentimental intelligence, and emotive intelligence. Completing this triad, spiritual intelligence embodies "the ability to address and solve problems of deeper meaning and the values of life and associate thoughts and feelings with moral and spiritual principles," thereby "empowering the individual to make balanced decisions and overcome challenges with a holistic vision" (Amram & Dryer, 2023; Nasrabadi et al., 2023).

**Institutional Performance:** is an integrated system that assesses business results in the context of the organization's environment, work processes, and service delivery to achieve desired outcomes (Tuama & Alghiw, 2014).

Operational definition: Institutional performance in technical education and vocational training colleges procedurally is an integrated system of planned and organized efforts and activities, through which colleges work to ensure efficient and effective use of their human and material resources. This achieves their educational, training, and developmental objectives, contributes to improving the quality of outcomes, and enhances their potential to adapt to changes in the internal and external environment, ensuring their continuity and competitiveness.

The importance of institutional performance lies in its fundamental role in ensuring organizational sustainability and success, as demonstrated through several critical aspects. According to Al-Adlouni (2002), the relevance of institutional performance manifests through the clarity of the organization's founding conception and purpose, along with its legal compliance through proper licensing that authorizes operations according to established terms. The presence of qualified, capable, enthusiastic, and dedicated leadership represents another crucial determinant of institutional effectiveness. Furthermore, sufficient capital from diverse and ongoing self-financing sources, while maintaining operational independence and ensuring accurate financial and computer systems, forms the financial backbone for sustainable performance.

The establishment of specific, clear, agreed-upon, documented, and publicly accessible work regulations and systems that align with organizational goals provides the necessary framework for consistent operations. This is complemented by well-defined written plans and programs that are accessible to all relevant stakeholders. Finally, a robust system for continuous oversight, follow-up, and evaluation ensures the integrity of both planning and implementation processes (Al-Ayubi & Salman, 2020, 71).

Regarding the dimensions of institutional performance, organizations employ a set of benchmarks for evaluation and review. As Majid (2011, 28) identifies, these benchmarks include effectiveness, which measures the extent to which overall organizational objectives or operational unit goals are achieved; efficiency, referring to the optimal utilization of available resources including funds, personnel, and time; productivity, which quantifies the relationship between input and output ratios; and quality, reflecting beneficiary expectations through factors such as speed, accuracy, responsiveness, and accountability. These interconnected dimensions provide a comprehensive framework for assessing and enhancing institutional performance across various organizational contexts.

Based on the content presented, it is evident that the two researchers emphasize the pivotal role of smart leadership and its multiple dimensions in enhancing the level of institutional performance in private technical education and vocational training colleges. This conclusion coherently integrates the two main themes addressed in the research: smart leadership with all its dimensions of rational, emotional, and spiritual intelligence, and institutional performance with its indicators of effectiveness, efficiency, productivity, and quality. The researchers affirm that adopting smart leadership principles effectively contributes to achieving tangible improvements in the performance of these specialized educational institutions.

## **2. Literature Review**

Recent research has increasingly highlighted the growing significance of smart leadership in enhancing institutional performance and organizational effectiveness within educational environments. In this context, Al-Sharjabi et al. (2024) investigated the relationship between smart leadership and job performance among faculty members and administrators at the Faculty of Education, Sana'a University, revealing moderate levels of smart leadership practice, where rational intelligence ranked highest, followed by spiritual and emotional intelligence. Their findings confirmed a statistically significant positive correlation between smart leadership and job performance across demographic variables. These results align with the findings of Dooshima (2024) at the University of Ibadan, Nigeria, who demonstrated that emotional intelligence significantly contributes to leadership effectiveness, particularly through self-awareness and emotion regulation, recommending that emotional intelligence competencies be integrated into leadership training and selection frameworks.

Consistent with these perspectives, Malhawi and Hamdi (2024) found that modern leadership styles, especially participatory leadership, play a key role in improving institutional performance at Jazan University. Their results also indicated that age, rather than gender or professional experience, was a differentiating factor in leadership impact, reflecting how maturity and professional longevity enhance participatory approaches. Similarly, Thabit and Al-Sufyani (2024) confirmed at Al-Saeed University that strategic planning exerts a strong influence on institutional performance, as strategic

orientation, analysis, and alternatives together explained 64.8% of the variance in performance outcomes. This finding underscores the systemic and forward-looking nature of effective academic leadership.

Adding further evidence, Hassan and Abdullah (2023) demonstrated that smart leadership dimensions—rational, emotional, and spiritual intelligence—significantly correlate with mathematical thinking skills among university students, emphasizing that the impact of smart leadership extends beyond administrative efficiency toward cognitive and creative development. This argument is reinforced by Al-Masoud and Darwish (2023), whose study on the education administration in Al-Kharj Governorate revealed that practicing smart leadership fosters competitive advantage, suggesting that rational decision-making and emotional sensitivity can jointly enhance organizational sustainability. In contrast, Al-Attar et al. (2020) found limited support for smart leadership within the Wasit Health Department, where emotional intelligence did not significantly affect organizational prosperity, indicating that contextual and cultural factors may moderate the effectiveness of smart leadership practices.

Previous studies have predominantly investigated the impact of smart leadership on organizational outcomes within public higher education. Nevertheless, its role in private technical and vocational education and training remains underexplored, despite the critical contribution of these institutions to human capital development.

This study seeks to address this gap by examining how the rational, emotional, and spiritual dimensions of smart leadership affect institutional performance in private technical and vocational education and training colleges in Sana'a and Amran. The findings aim to advance the empirical literature and provide evidence-based guidance to enhance leadership effectiveness, optimize performance in terms of efficiency, quality, and effectiveness, and support sustainable development aligned with labor market demands.

### **Hypotheses of the Study**

H1. There is no statistically significant relationship at the ( $\alpha \leq 0.05$ ) level between smart leadership and institutional performance in the private technical education and vocational training colleges.

H2. There are no statistically significant differences at the ( $\alpha \leq 0.05$ ) level in the overall scores of smart leadership due to (gender, years of experience).

H3. There are no statistically significant differences at the ( $\alpha \leq 0.05$ ) level in the overall scores of institutional performance due to (gender, years of experience).

### **Method**

**Study Design:** The descriptive analytical method was used because it is suitable to the nature of the study objectives and allows for the collection of detailed and comprehensive information about the phenomenon of the smart leadership practice and its dimensions, as well as institutional performance and its dimensions, and analyzing the relationships between them and providing a foundation for interpreting the results and conclusions.

**Study population and Setting:** The study population consisted of academic and administrative leaders from the private technical education and vocational training (25) colleges in both the capital, Sana'a, and Amran Governorate. The total population size was (2,987) participants (Executive Body

of the Supreme Council of Community Colleges, 2023), distributed among (1,882) participants of the academic employees, (63%), and (1,105) employees of the administrative employees, (37%).

**Study Sample:** The sample of the study from the academic and administrative employees in the Capital Sana'a and Amran Governorate was chosen using a simple random technique. The number of targeted private colleges was (18), (72%) of the total colleges. These included 13 colleges in the Capital Sana'a (52%) of the total colleges in the governorate, and 5 colleges from Amran Governorate, (100%). The initial sample size was (420) participants. After excluding questionnaires that were invalid for the analysis, the final sample became (400) participants, from the total employees of technical education and vocational training colleges in the two governorates.

#### **Data Collection Tool:**

The study designed a questionnaire for data collection to achieve its objectives. The questionnaire was developed based on previous literature and related studies. The final draft of the tool consisted of (43) items distributed across major two variables:

- **Smart Leadership (independent variable):** consists of (21) items distributed across three dimensions: emotional intelligence, spiritual intelligence, and rational intelligence.
- **Institutional Performance (dependent variable):** consists of (23) items distributed across four dimensions: efficiency, effectiveness, quality, and productivity.

**Validity:** the questionnaire was validated using the following methods:

1. **Face Validity:** the questionnaire was given to a group of validators specialized in the fields of business administration, educational administration, curricula, and teaching methods to validate the content and consistency of the items.
2. **Factorial Reliability:** the confirmatory factor analysis (CFA) was used to ensure the reliability of the questionnaire according to its items and dimensions, and the results are shown as it follows:

#### **First Variable: Smart Leadership:**

**Table (1):** Results of confirmatory factor analysis (CFA) related to the smart leadership variable

| Variable               | Indicator Code | Standard Reliability (SR) | composite reliability (CR) |
|------------------------|----------------|---------------------------|----------------------------|
| Emotional intelligence | Q1             | 0.731                     | 0.87                       |
|                        | Q2             | 0.778                     |                            |
|                        | Q3             | 0.736                     |                            |
|                        | Q4             | 0.622                     |                            |
|                        | Q5             | 0.819                     |                            |
|                        | Q6             | 0.709                     |                            |
|                        | Q7             | 0.730                     |                            |
| Spiritual intelligence | Q8             | 0.786                     | 0.88                       |
|                        | Q9             | 0.804                     |                            |
|                        | Q10            | 0.745                     |                            |
|                        | Q11            | 0.663                     |                            |
|                        | Q12            | 0.763                     |                            |
|                        | Q13            | 0.660                     |                            |
|                        | Q14            | 0.670                     |                            |
| Rational intelligence  | Q15            | 0.708                     | 0.86                       |
|                        | Q16            | 0.788                     |                            |
|                        | Q17            | 0.666                     |                            |
|                        | Q18            | 0.735                     |                            |
|                        | Q19            | 0.710                     |                            |
|                        | Q20            | 0.744                     |                            |
|                        | Q21            | 0.733                     |                            |

Based on the CFA analysis, the results showed that emotional intelligence had good standardized reliability values ranging from (0.622 to 0.819). This finding indicates a strong correlation between the indicators and the measured dimensions, with a high composite reliability (CR = 0.87), demonstrating high reliability for this dimension. Similarly, spiritual intelligence recorded standardized reliability values between (0.660 and 0.804), and a composite reliability of (CR=0.88,) reflecting a strong internal consistency among its components. Rational intelligence showed standardized reliability values ranging from 0.666 to 0.788, with a composite reliability of 0.86, demonstrating a good reliability for this dimension. These findings show that the dimensions of smart leadership were accurate and reliable, which is consistent with the validity and reliability criteria of CFA analysis (Byrne, 2016; Hair et al., 2019).

### Second Variable: Institutional Performance:

**Table (2):** Results of confirmatory factor analysis (CFA) related to the Institutional Performance variable

| Variable      | Indicator Code | Standard Reliability (SR) | composite reliability (CR) |
|---------------|----------------|---------------------------|----------------------------|
| Efficiency    | Q44            | 0.751                     | 0.84                       |
|               | Q45            | 0.748                     |                            |
|               | Q46            | 0.587                     |                            |
|               | Q47            | 0.647                     |                            |
|               | Q48            | 0.630                     |                            |
|               | Q49            | 0.730                     |                            |
| effectiveness | Q50            | 0.810                     | 0.91                       |
|               | Q51            | 0.748                     |                            |
|               | Q52            | 0.810                     |                            |
|               | Q53            | 0.835                     |                            |
|               | Q54            | 0.774                     |                            |
|               | Q55            | 0.776                     |                            |
| Quality       | Q56            | 0.664                     | 0.90                       |
|               | Q57            | 0.799                     |                            |
|               | Q58            | 0.806                     |                            |
|               | Q59            | 0.763                     |                            |
|               | Q60            | 0.776                     |                            |
|               | Q61            | 0.803                     |                            |
| Productivity  | Q62            | 0.776                     | 0.88                       |
|               | Q63            | 0.713                     |                            |
|               | Q64            | 0.755                     |                            |
|               | Q65            | 0.806                     |                            |
|               |                |                           |                            |
|               | Q66            | 0.833                     |                            |

From the results of CFA analysis, all four dimensions of the institutional performance (efficiency, effectiveness, quality, and productivity) recorded standardized reliability values ranging between (0.8870 and 0.835), which is above the minimum acceptable level of (0.50,) indicating good convergent reliability. Composite reliability (CR) values ranged between (0.84 and 0.91), exceeding the minimum standard value of (0.70), which demonstrate high reliability for the dimensions. These findings indicate that the variable accurately measures the target concept and has high internal consistency (Hair et al., 2019), which support that the study instrument is valid for measuring the variable of institutional performance accurately and reliably.

**Reliability of the Study Instrument:** The results of instrument's reliability indicate that all dimensions of smart leadership and institutional performance demonstrated a high level of reliability, with Cronbach's alpha coefficient values ranging between (0.882 and 0.949), which reflect a strong

internal consistency of the indicators of each dimension. The split-half results also showed high reliability, ranging between (0.810 and 0.916), demonstrating that the tool is able to consistently measure the same concept across different parts of the questionnaire. The total score for the smart leadership variable and the institutional performance variable demonstrated the highest reliability values, confirming the reliability of the measurement of the total scores for these variables. These findings show that the tool is valid for examining and analyzing the relationship between smart leadership and institutional performance in the private technical education and vocational training colleges. Accordingly, this tool can be relied upon to come up with accurate and reliable results regarding the dimensions of smart leadership and institutional performance.

**Statistical Analysis:** SPSS-27 and AMOS-26 were used to conduct a set of statistical analyses and processing for testing the relationship between the dimensions of smart leadership (emotional intelligence, spiritual intelligence, and rational intelligence) and the dimensions of institutional performance (efficiency, effectiveness, quality, and productivity) to a sample of employees in the private technical education and vocational training colleges.

**Table (3):** shows the characteristics of the study sample (n=400)

| Socio-demographic characteristics |                    | N   | %    |
|-----------------------------------|--------------------|-----|------|
| Gender                            | Male               | 263 | 66   |
|                                   | Female             | 137 | 34   |
|                                   | Total              | 400 | 100% |
| Designation                       | Dean/vice dean     | 28  | 7    |
|                                   | Administrator      | 22  | 5.5  |
|                                   | Manager            | 94  | 23.5 |
|                                   | Head of Department | 91  | 22.7 |
|                                   | Lecturer           | 165 | 41.3 |
|                                   | Total              | 400 | 100% |
| Years of experience               | Less than 5 years  | 126 | 31   |
|                                   | 5-10 years         | 143 | 36   |
|                                   | More than 10 years | 131 | 33   |
|                                   | Total              | 400 | 100% |

\*Source: Researchers referring to the descriptive analysis tables of the sample using (SPSS-27)

## Results

**Socio-demographic characteristics:** Table (3): presents the demographic characteristics of the study sample consisting of (n = 400) participants. The results indicate that males constitute the majority (66%) compared to females (34%), reflecting the predominance of male representation in private technical and vocational education and training colleges.

Regarding job designation, faculty members represent the largest proportion (41.3%), followed by managers (23.5%) and heads of departments (22.7%), while deans and vice-deans (7%) and general secretaries (5.5%) form smaller proportions. This distribution demonstrates the diversity of administrative and academic levels among the participants.

In terms of years of experience, the most represented category comprises participants with 5–10 years of experience (36%), followed by those with more than 10 years (33%) and less than 5 years (31%). This indicates that the sample includes a balanced mix of participants with both recent and extensive experience, thereby enhancing the representativeness and reliability of the study's statistical analysis.

## 1. Representation and discussion of the results related to the first hypothesis:

To check the validity of the hypothesis, Path Coefficient Analysis was used to calculate the correlation between the study variables. The results are shown in **Table (4)**: below as it follows:

**Table (4):** Path Coefficients between of smart leadership dimensions and institutional performance dimensions.

| Path Coefficient                                | Estimate ( $\beta$ ) | S.E.  | T      | P     | value |
|-------------------------------------------------|----------------------|-------|--------|-------|-------|
| Smart Leadership ---> Institutional Performance | 0.927                | 0.043 | 21.559 | 0.000 | Sig   |
| Smart Leadership ---> Emotional Intelligence    | 1.000                | -     | -      | -     | Sig   |
| Smart Leadership ---> Spiritual Intelligence    | 0.466                | 0.046 | 10.159 | 0.000 | Sig   |
| Smart Leadership ---> Rational Intelligence     | 1.168                | 0.048 | 24.480 | 0.000 | Sig   |
| Institutional Performance ---> Efficiency       | 0.297                | 0.036 | 8.169  | 0.000 | Sig   |
| Institutional Performance ---> Effectiveness    | 0.164                | 0.029 | 5.605  | 0.000 | Sig   |
| Institutional Performance ---> Quality          | 1.177                | 0.047 | 25.286 | 0.000 | Sig   |
| Institutional Performance ---> Productivity     | 1.000                | -     | -      | -     | Sig   |

The results from **Table (4)**: show that the causal relationship model between smart leadership and institutional performance is statistically significant, as the path coefficients and associated tests reflect the strength and clarity of the relationships hypothesized in the model.

**1. The Relationship Between Smart Leadership and Institutional Performance:** The results of the analysis indicate that smart leadership has a positive and significant impact on institutional performance. The path coefficient is (Estimate  $\beta = 0.927$ ), which indicates that a One-Estimate increase in smart leadership corresponds to a 0.927-Estimate increase in the institutional performance. This high coefficient reflects a relatively strong impact of smart leadership as an independent variable on the institutional performance as a dependent variable. Furthermore, the small standard error (S.E. = 0.043) shows the accuracy of the coefficient estimate, which increases the level of confidence in the result. The large critical value ( $T = 21.559$ ) shows that this impact is not a statistical coincidence, but rather real and strong, especially with a high statistical significance ( $P < 0.001$ ).

This finding reveals that smart leadership plays a pivotal role in improved institutional performance within the colleges of technical education and vocational training in the capital, Sana'a, and Amran Governorate, and that it is an essential element in upgrading the efficiency, effectiveness, quality, and productivity of the colleges.

## 2. Smart Leadership Dimensions and Their Relationship to the Latent Variable:

- **Emotional Intelligence** (Estimate = 1.000): This dimension was used as a benchmark for smart leadership, so it does not show estimation constraints or significance tests. This dimension demonstrates the importance of emotional abilities in understanding situations and making smart decisions within the technical education and vocational training colleges, and demonstrates a central role of emotions in steering leadership behavior.
- **Spiritual Intelligence** (Estimate = 0.466, S.E. = 0.046,  $T = 10.159$ ,  $P < 0.001$ ): This dimension demonstrates the spiritual, value-based, and ethical dimension of smart leadership, and the correlation coefficient indicates a moderate but significant effect. This points out that ethical values and spiritual principles contribute to enhancing leaders' ability to effectively direct colleges and achieve their educational and organizational goals.
- **Rational Intelligence** (Estimate = 1.168, S.E. = 0.048,  $T = 24.480$ ,  $P < 0.001$ ): This is the most influential dimension of smart leadership, demonstrating a very high correlation coefficient. This indicates analytical mental abilities, decision-making, and problem-solving play a central role in effective leadership practices within the technical education and vocational training colleges, and

are a key factor in promoting institutional performance and achieving education goals.

### 3. Institutional Performance Dimensions and Their Relationship to the Latent Variable:

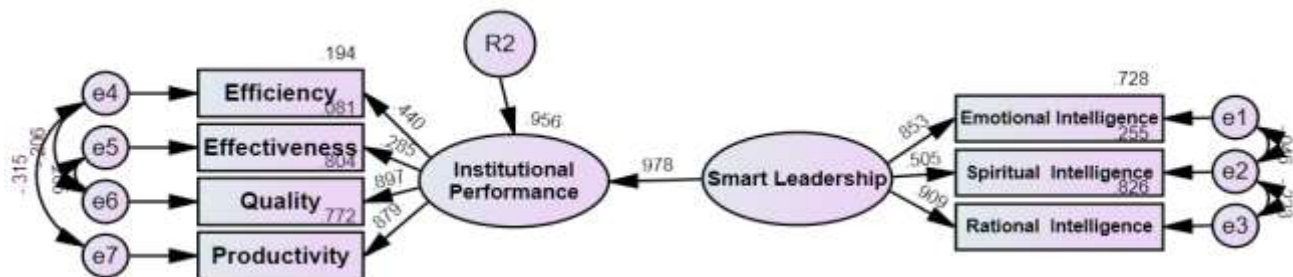
- **Efficiency** (Estimate = 0.297, S.E. = 0.036, T = 8.169, P < 0.001): Refers to the institution's potential to make use of available resources effectively to achieve its goals. The positive correlation coefficient reflects the role smart leadership plays in raising institutional efficiency and improving resource utilization.
- **Effectiveness** (Estimate = 0.164, S.E. = 0.029, T = 5.605, P < 0.001): Reflects the institution's potential to achieve planned results and goals. The positive correlation coefficient indicates that smart leadership enhances the colleges' ability to achieve their goals efficiently and successfully and supports the effectiveness of administrative decisions.
- **Quality** (Estimate = 1.177, S.E. = 0.047, T = 25.286, P < 0.001): Represents compliance with the required standards and levels of institutional services and operations. The strong correlation reflects that smart leadership contributes to raising the quality of outcomes and improving the overall performance of colleges.
- **Productivity** (Estimate = 1.000): Refers to the potentials of colleges to accomplish work and achieve the highest level of outcomes using available resources. The correlation coefficient reflects the significant role of smart leadership in increasing productivity and stimulating institutional performance, emphasizing its importance as a key factor in improved institutional achievement.

### 4. Statistical Significance and the General Model of Institutional Performance:

The study results show that smart leadership is a powerful and positively influential factor in improving the level of institutional performance within technical education and vocational training colleges. The path coefficients, critical values, and their statistical significance demonstrated that all dimensions of smart leadership contribute to a tangible and clear improvement in institutional performance.

The rational dimension stands out as the most dominant and influential factor of smart leadership on institutional performance, followed by emotional intelligence and spiritual intelligence. This finding reveals the importance of rational capabilities in supporting strategic decisions and achieving institutional goals, while also taking into account the emotional and spiritual dimensions that complement the role of effective leadership. The importance of sub-dimensions of institutional performance in expressing the impact of smart leadership is also evident. The productivity dimension has the highest impact, then effectiveness, quality and efficiency. This indicates that smart leadership helps to raise the level of institutional outcomes and achieve organizational goals with high efficiency, effectiveness, and quality, enhancing the potential of educational institutions to keep pace with the requirements of the modern work environment and achieve sustainable development. These findings support that the causal relationship model between smart leadership and dimensions of institutional performance is statistically strong and reflects the clarity and strength of the hypothesized relationships in the model, enhancing the credibility of the results and their practical relevance in the technical education and vocational training environment. The path coefficients between smart leadership and its sub-dimensions and institutional performance with its sub-dimensions in technical education and vocational training colleges can be envisaged in Figure (1) below:

Cmin=8.812  
 DF=8  
 P=.358  
 Cmindf=1.102  
 Cfi=.999  
 Tli=.999  
 Rmsea=.016



**Figure (1):** Path coefficients between smart leadership and institutional performance dimensions.

Based on the data analysis, the results of the present study show that smart leadership has a strong, positive impact on the institutional performance in the private technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorate. This finding is consistent with the findings of Al-Sharjabi, Al-Maqri, and Al-Hanani (2024), which demonstrated a strong, statistically significant positive relationship between smart leadership and improved job performance at the College of Education at Sana'a University. The findings of Dooshima (2024), Malhawi & Hamdi (2024), and Thabet & Al-Sufyani (2024) also support this trend by reporting a positive impact of smart leadership dimensions, or emotional, spiritual, and rational intelligence, on enhancing leadership effectiveness and improving institutional or job performance. The findings are also consistent with Al-Masoud & Darwish (2023), Al-Maqri et al. (2023), and Bani Yassin & Al-Maqdadi (2021), who concluded that the availability of smart leadership dimensions or rational capital is associated with improved institutional performance. The study by Malhawi & Hamdi (2024) demonstrated the impact of modern leadership styles on institutional performance in educational institutions.

## 2. Representation and Discussion of the Results Related to the Second Hypothesis:

The t-test was used to analyze the differences in the mean scores of smart leadership according to gender (male/female), in addition to a one-way analysis of variance (ANOVA) to compare the mean scores of smart leadership and institutional performance according to years of experience. The results are presented as follows:

### 1. Differences in smart leadership according to gender:

**Table (5):** shows the results of Sig. differences in the mean scores of smart leadership according to gender.

| Dimensions                        | Gender | N   | Mean | Std.de | Df  | t      | p     | Sig    |
|-----------------------------------|--------|-----|------|--------|-----|--------|-------|--------|
| Emotional intelligence            | Male   | 272 | 3.33 | 0.66   | 398 | -0.782 | 0.434 | No sig |
|                                   | Female | 128 | 3.39 | 0.65   |     |        |       |        |
| Spiritual intelligence            | Male   | 272 | 3.23 | 0.48   |     | -1.177 | 0.240 | No sig |
|                                   | Female | 128 | 3.29 | 0.51   |     |        |       |        |
| Rational intelligence             | Male   | 272 | 3.28 | 0.72   |     | -0.676 | 0.499 | No sig |
|                                   | Female | 128 | 3.33 | 0.71   |     |        |       |        |
| Overall Score of smart leadership | Male   | 272 | 3.28 | 0.53   |     | -1.008 | 0.314 | No sig |
|                                   | Female | 128 | 3.34 | 0.51   |     |        |       |        |

The results of the above Table show no statistically significant differences between males and females in the mean scores for smart leadership and its dimensions. The t-test values and significance levels were as follows: emotional intelligence ( $t = -0.782$ ,  $p = 0.434$ ), spiritual intelligence ( $t = -1.177$ ,  $p = 0.240$ ), intellectual intelligence ( $t = -0.676$ ,  $p = 0.499$ ), and the overall score for smart leadership ( $t = -1.008$ ,  $p = 0.314$ ).

This finding reflects that gender does not significantly affect the levels of smart leadership practice among participants of technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorates. Males and females are equal in the emotional, spiritual, and rational capabilities required to practice smart leadership. These findings are consistent with the findings by Al-Sharjabi, Al-Maqri, and Al-Hanani (2024), who found no statistically significant differences between the gender in terms of the dimensions of smart leadership among faculty members and administrators.

## 2. Differences in smart leadership according to years of experience:

**Table (6):** shows the results of the analysis of variance (ANOVA) for smart leadership according to years of experience.

| Variables              |               | Total squares | df  | Mean    | F     | p.v   | Sig    |
|------------------------|---------------|---------------|-----|---------|-------|-------|--------|
| Emotional intelligence | Among groups  | 125.62        | 2   | 62.812  | 2.982 | 0.052 | No sig |
|                        | Within groups | 8360.94       | 397 | 21.060  |       |       |        |
|                        | Total         | 8486.56       | 399 |         |       |       |        |
| Spiritual intelligence | Among groups  | 41.48         | 2   | 20.739  | 1.737 | 0.177 | No sig |
|                        | Within groups | 4739.52       | 397 | 11.938  |       |       |        |
|                        | Total         | 4781.00       | 399 |         |       |       |        |
| Rational intelligence  | Among groups  | 117.52        | 2   | 58.762  | 2.363 | 0.095 | No sig |
|                        | Within groups | 9873.48       | 397 | 24.870  |       |       |        |
|                        | Total         | 9991.00       | 399 |         |       |       |        |
| Smart leadership       | Among groups  | 800.84        | 2   | 400.419 | 3.358 | 0.036 | Sig    |
|                        | Within groups | 47338.12      | 397 | 119.240 |       |       |        |
|                        | Total         | 48138.96      | 399 |         |       |       |        |

The results of the analysis of variance (ANOVA) in the above Table indicate that there are statistically significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) level between the different groups according to years of experience in the total score of smart leadership. The value of  $F = 3.358$  with a  $P = (0.036)$  level, indicating that years of experience significantly influences the variation between groups in the total score of smart leadership among participants of technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorate.

As for the sub-dimensions of smart leadership, the results showed no statistically significant differences in emotional intelligence ( $F = 2.982$ ,  $P = 0.052$ ), spiritual intelligence ( $F = 1.737$ ,  $P = 0.177$ ), and mental intelligence ( $F = 2.363$ ,  $P = 0.095$ ). This shows that the effect of years of experience is limited to the total score of smart leadership, with unobserved effect on the sub-dimensions.

To identify the source of differences between different groups in the smart leadership variable and its dimensions, post-hoc comparisons were conducted using the Tukey and Scheffé tests, which are considered appropriate tests for identifying multiple variances while controlling for the level of Type I error. The source of differences was between the experience groups (less than 5 years vs. more than 10 years) and between (5-10 years vs. more than 10 years) in favor of those with more than 10 years of experience. This means that the performance associated with smart leadership increases with increasing years of experience. The group with more than 10 years of experience benefits the most or

performs best, while the less experienced groups are less distinctive in smart leadership, according to Scheffé's analysis.

This argument can be explained by the fact that practical experience contributes to improving the overall level of smart leadership, as an individual's ability to practice smart leadership increases over time and they acquire diverse skills in managing situations and making decisions. However, experience alone is not sufficient to independently change the capabilities of each dimension of smart leadership, such as emotional, spiritual, or rational intelligence. These dimensions require other factors such as training, institutional guidance, and administrative support.

### 3. Representation and discussion of the results related to the third hypothesis:

The t-test was used to analyze the differences in the mean scores of institutional performance according to gender (male/female), in addition to a one-way analysis of variance (ANOVA) to compare the mean scores of smart leadership and institutional performance according to years of experience. The results are presented in **Table (7)**: below:

#### 1. Differences in institutional performance according to gender:

**Table (7)**: shows the differences in the mean scores of institutional performance according to gender (male/female).

| Variables                                  | Gender | N   | Mean | Std. de | Df  | t      | p.v   | Sig    |
|--------------------------------------------|--------|-----|------|---------|-----|--------|-------|--------|
| Efficiency                                 | Male   | 272 | 3.10 | 0.42    | 398 | 0.629  | 0.530 | No sig |
|                                            | Female | 128 | 3.07 | 0.44    |     |        |       |        |
| Effectiveness                              | Male   | 272 | 3.26 | 0.37    |     | 0.350  | 0.726 | No sig |
|                                            | Female | 128 | 3.25 | 0.35    |     |        |       |        |
| Quality                                    | Male   | 272 | 3.27 | 0.83    |     | -0.426 | 0.670 | No sig |
|                                            | Female | 128 | 3.31 | 0.83    |     |        |       |        |
| Productivity                               | Male   | 272 | 3.34 | 0.86    |     | -0.835 | 0.404 | No sig |
|                                            | Female | 128 | 3.42 | 0.87    |     |        |       |        |
| Overall score of institutional performance | Male   | 272 | 3.24 | 0.46    |     | -0.316 | 0.752 | No sig |
|                                            | Female | 128 | 3.26 | 0.46    |     |        |       |        |

The results from the above Table indicate that there are no statistically significant differences between males and females in the mean scores for institutional performance and its dimensions. The t-test values and significance are as follows: efficiency ( $t = 0.629$ ,  $p = 0.530$ ), effectiveness ( $t = 0.350$ ,  $p = 0.726$ ), quality ( $t = -0.426$ ,  $p = 0.670$ ), productivity ( $t = -0.835$ ,  $p = 0.404$ ), and the overall score for institutional performance ( $t = -0.316$ ,  $p = 0.752$ ).

These findings show that the effect of gender on the institutional performance is insignificant among participants at technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorate, and all employees, male and female, demonstrate similar levels of ability to achieve efficiency, effectiveness, quality, and institutional productivity.

#### 2. Differences in institutional performance according to years of experience:

**Table (8)**: Results of analysis of variance (ANOVA) for institutional performance according to years of experience.

| Variables     |               | Total squares | df  | Mean   | F     | p.v   | Sig    |
|---------------|---------------|---------------|-----|--------|-------|-------|--------|
| Efficiency    | Among groups  | 11.72         | 2   | 5.86   | 0.898 | 0.408 | No sig |
|               | Within groups | 2588.72       | 397 | 6.52   |       |       |        |
|               | Total         | 2600.44       | 399 |        |       |       |        |
| Effectiveness | Among groups  | 9.71          | 2   | 4.85   | 1.024 | 0.360 | No sig |
|               | Within groups | 1881.65       | 397 | 4.74   |       |       |        |
|               | Total         | 1891.36       | 399 |        |       |       |        |
| Quality       | Among groups  | 200.74        | 2   | 100.37 | 4.151 | 0.016 | Sig    |

| Variables                 |               | Total squares | df  | Mean    | F     | p.v   | Sig |
|---------------------------|---------------|---------------|-----|---------|-------|-------|-----|
|                           | Within groups | 9599.66       | 397 | 24.18   |       |       |     |
|                           | Total         | 9800.40       | 399 |         |       |       |     |
|                           |               |               |     |         |       |       |     |
| Productivity              | Among groups  | 182.59        | 2   | 91.29   | 5.044 | 0.007 | Sig |
|                           | Within groups | 7185.17       | 397 | 18.10   |       |       |     |
|                           | Total         | 7367.76       | 399 |         |       |       |     |
| Institutional performance | Among groups  | 1069.29       | 2   | 534.65  | 4.926 | 0.008 | Sig |
|                           | Within groups | 43084.87      | 397 | 108.526 |       |       |     |
|                           | Total         | 44154.16      | 399 |         |       |       |     |

Based on the analysis of variance (ANOVA), the results in the above Table indicate that there are statistically significant differences at a ( $\alpha \leq 0.05$ ) level between the different groups according to years of experience in some dimensions of institutional performance. The significance was as follows: quality ( $F = 4.151$ ,  $p = 0.016$ ), productivity ( $F = 5.044$ ,  $p = 0.007$ ), and the overall score for institutional performance ( $F = 4.926$ ,  $p = 0.008$ ).

In contrast, the differences in the dimensions of efficiency ( $F = 0.898$ ,  $p = 0.408$ ) and effectiveness ( $F = 1.024$ ,  $p = 0.360$ ) were not statistically significant, indicating that experience had no significant effect on these dimensions.

To identify the source of differences between the different groups in the institutional performance variable and its sub-dimensions, post-hoc comparisons were conducted using the Scheffé test. The results of the pairwise comparisons (Scheffé) tests for differences in institutional performance dimensions by years of experience are presented below:

- **Quality:** Statistically significant differences were found between the group with more than 10 years and each of the other two groups (<5 years and 5-10 years), with quality tending to be higher among those with more experience.
- **Productivity:** Comparisons showed that the group with more than 10 years significantly outperformed the other two groups, indicating that productivity improves with increasing years of experience.
- **Overall institutional performance:** The results indicate that institutional performance is higher among those with more than 10 years of experience compared to the other two groups. The main differences appear in favor of those with more experience (>10 years), as this group achieves higher levels of quality, productivity, and overall institutional performance, while experience had no significant effect on efficiency and effectiveness.

This can be interpreted by the fact that increasing years of experience contributes to raising the level of some aspects of institutional performance, such as quality and productivity, due to individuals gaining practical experience and the ability to improve work processes and produce high-level outputs. Meanwhile, the dimensions of efficiency and effectiveness remain less affected by experience alone, as they also depend on organizational factors, training, and institutional administrative support.

## Conclusion

Based on the study findings, the researchers have come up with certain conclusions:

1. The study results demonstrated the positive and significant impact of smart leadership on the institutional performance in the technical education and vocational training colleges in the capital, Sana'a, and Amran Governorate. This finding reflects the ability of smart leadership to enhance institutional efficiency, effectiveness, quality, and productivity.
2. The study showed that the dimensions of smart leadership (emotional intelligence, spiritual intelligence, and rational intelligence) are positively and consistently related to the dimensions

of institutional performance, indicating that promoting these dimensions contributes to improving institutional performance.

3. The results revealed that years of experience have a significant impact on smart leadership and some dimensions of institutional performance (quality and productivity). Those with greater experience (>10 years) outperformed those with greater experience, indicating that experience enhances leaders' ability to practice smart leadership and achieve higher institutional performance.
4. The results found that gender has no any significant effect on smart leadership or institutional performance, indicating that the relationship between smart leadership and institutional performance is independent of differences between men and women. That is, gender differences have no impact on the levels of these two variables.

### **Recommendations:**

In light of the findings, the researchers recommended the following:

1. Enhancing Smart Leadership Development Programs: Design specialized training programs targeting the three dimensions of smart leadership (rational, emotional, and spiritual) for academic and administrative leaders, linking them to improving institutional performance indicators.
2. Leveraging Practical Experience in Administrative Policies: Utilize personnel with extensive experience (>10 years) in leading institutional projects and integrate smart leadership principles into organizational policies and procedures to ensure sustainable efficiency and effectiveness.
3. Developing Evaluation Systems and Institutional Awareness: Create evaluation indicators linked to smart leadership dimensions, along with organizing awareness campaigns to disseminate this culture among educational institution personnel to enhance overall performance.

### **Disclosure Statement**

The researchers acknowledge the approval granted by the Graduate Studies Center for Business Administration at Sana'a University, Republic of Yemen, to conduct this study, as well as the permission obtained from the private technical and vocational training colleges in the Capital, Sana'a, and Amran Governorate (the study population) to distribute the questionnaire. Informed consent was obtained from all participants, who agreed to participate after being fully informed of the study's purpose and content and no personal information was collected for purposes other than this research.

### **List of Abbreviations**

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

### **Open Access**

This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in

this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## References

1. Al-Alaya, Fathia Ahmed; Al-Ansi, Abdulrahman Ahmed (2023). The Level of Job Performance in the General Administration of the Ministry of Technical Education and Vocational Training in the Republic of Yemen. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research*, 2(17), 26-48. <https://doi.org/10.56793/pcra2213172>
2. Al-Amrani, A. (2023). *Contextual approaches to educational leadership in fragile states*. Sana'a: University of Sana'a Press.
3. Al-Attar, Hamoudi. F., Al-Ghanimawi, Rabah Najm H., Kazem, J. R. (2020). Smart Leadership and Its Role in Achieving Organizational Prosperity (An Analytical Study in the Wasit Health Department). *Wasit Journal for Humanities*, 16(1), 133-166. <https://doi.org/10.31185/.Vol16.Iss45.216>
4. Al-Ayubi, Mansour Muhammad, and Salman, Moin Jihad (2020). Talent Management as an Approach to Improving Institutional Performance in Technical Colleges in the Gaza Strip. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 13(45), 65–96. [https://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAjqah/45AjqahVol13No45Y2020/ajqahe\\_2020-v13-n45\\_065-096.pdf](https://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAjqah/45AjqahVol13No45Y2020/ajqahe_2020-v13-n45_065-096.pdf)
5. Al-Azab, Khaled Hamoud Qasim Lutfi, and Al-Sharjabi, Abdulrahman (2025). The Reality of the Performance at the Technical Education and Vocational Training System in Yemen and the Importance of Development. *Sana'a University Journal for Humanities*, 4(7), 245-275. <https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs>
6. Al-Hadhrami, M. (2022). *The impact of administrative innovation on the quality of technical education outputs*. Aden: Higher Council for Technical Education.
7. Al-Maqri, Mahmoud Abdullah Abdul Rahman Saeed, Al-Mahmoudi, Fadl Muhammad Ibrahim, Al Sanbani, Jabr Abdul-Qawi Ismail (2023). The Impact of Administrative Creativity on Improving Organizational Performance: A Field Study on Yemeni Insurance Companies in the Capital Secretariat. *Sana'a University Journal for Humanities*, 5(1), 86-118. <https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs>
8. Al-Mashrei, A. M. (2021). A Proposed Vision for Developing the Performance of Administrative Leaders in Community Colleges and Technical and Vocational Education Institutes in Al-Hodeidah Governorate in Light of Contemporary Challenges. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(12), 1-40.
9. Al-Masoud, Munira Abdullah, and Darwish, Zainab Awad Mufleh (2023). Smart Leadership as an Approach to Achieving Competitive Advantage in Education Administration in Al-Kharj Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(35), 1-21. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.B130623> .
10. Al-Matari, M. M. A., & Abdullah, A. S. I. (2024). The Impact of Strategic Objectives on Institutional Performance: An Applied Study at Al-Razi Private University - Sana'a - Republic of Yemen for the Period 2012-2022. *Al-Qulzum Scientific Journal*, (38), 133–166. <http://search.mandumah.com/Record/1471195>
11. Al-Shamsi, Salem Mohammed Saeed (2017). Technical and Vocational Education and Training in Yemen: An Analytical Sociological Study. *Al-Andalus Journal of Humanities and*

12. Al-Sharjabi, Abdulrahman Mohammed, Al-Maqri, Suhair Mohammed, Al-Hanani, Ibrahim Taha Ali (2024). The Role of Smart Leadership in Improving Job Performance at the College of Education, Sana'a University. *Sana'a University Journal for Humanities*, 3(7), 159-194. DOI:10.59628/jhs.v3i7.1162
13. Amram, Yosi, & Dryer, Cassandra. (2023). The development and validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS). *Journal of Humanistic Psychology*, 63(1), 45-67.
14. Bani Yassin, Hanan Muhammad Atallah (2021). *Availability of Intellectual Capital Dimensions and Their Relationship to the Quality of Institutional Performance in Jordanian Universities in the Northern Region*. Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.
15. Burns, J., & Hassard, J. (2021). *Navigating organizational change in emerging economies: Leadership and innovation climate*. Oxford University Press. <https://www.routledge.com/Managing-Change-and-Innovation-in-Public-Service-Organizations/Burns-Hassard/p/book/9780367330037>
16. Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (3rd ed)*. Routledge.
17. Dooshima K.V. (2024) The Role of Emotional Intelligence in Effective Leadership and Its Impact on Team Performance: A Study of the University of Ibadan, Nigeria. *International Journal of Business and Management Review*, 12(2), 75-138.
18. Executive Body of the Supreme Council of Community Colleges (2023). *Annual Statistical Book, Ministry of Technical Education and Vocational Training*, Yemen.
19. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis (8th ed.)*. Cengage Learning.
20. Hassan, Hazem Khaled; and Abdullah, Mahabat Nouri (2023). The Role of Smart Leadership in Enhancing Mathematical Thinking Skills: An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Mathematics Department Lecturers at Public University Colleges in the Kurdistan Region of Iraq. *Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences*, 19(63), 239-258. <https://doi.org/10.25130/tjaes.19.63.1.12>
21. Maghawry, Hala Amin (2022). Requirements for Developing Institutional Performance in Egyptian Universities in Light of the Dimensions of the Blue Ocean Strategy. *Journal of Studies in University Education*, (57), 37-78. [https://www.researchgate.net/publication/381635697\\_mttlbat\\_ttwyr\\_alada\\_almwssy\\_baljama\\_t\\_almsryt\\_ly\\_dw\\_abad\\_astratyjyt\\_almhyt\\_alazrq](https://www.researchgate.net/publication/381635697_mttlbat_ttwyr_alada_almwssy_baljama_t_almsryt_ly_dw_abad_astratyjyt_almhyt_alazrq)
22. Majid, S. S. (2011). *Evaluating Performance Quality in Educational Institutions*. Amman, Jordan: Safaa Publishing and Distribution House.
23. Malhawi, Rabab Ibrahim Mohammed, Hamdi, Yahya Mohammed Ali Mohammed (2024). The Impact of Modern Leadership Styles on the Institutional Performance in Educational Institutions: A Field Study on Jazan University Employees, *The 2nd International Conference on Qualifying and Empowering Educational and Academic Leaders to Achieve Personal and Institutional Excellence in the Educational Sectors (September 27-29, 2024)*,

- Saudi Arabia, International Journal of Educational Research and Development*, 101-121.  
<https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=385697>
24. Nasrabadi, Mohammad., Taghvaie, Davood., Mohammadi, Reza; & Ahmadi, Farzaneh. (2023). Spiritual Intelligence and Occupational Resilience: Evidence from High-Stress Work Environments. *Journal of Organizational Behavior*, 44(3), 210-225.
  25. OECD. (2023). *Vocational education and training in developing countries: Digital transformation strategies*. Paris: OECD Publishing.  
[https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023\\_c74f03de-en/full-report/digital-strategies-providing-a-common-vision-for-the-future\\_726a3c8c.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/digital-strategies-providing-a-common-vision-for-the-future_726a3c8c.html)
  26. Quynh, M. P., Van, M. H., Le-Dinh, T., & Nguyen, T. T. H. (2022). The role of climate finance in achieving Cop26 goals: evidence from N-11 countries. *Cuadernos de Economía*, 45(128), 1-12. <https://cude.es/submit-a-manuscript/index.php/CUDE/article/view/253>
  27. Thabet, Hanan Ahmad Muhammad., Al-Sufyani, Abdul Rahman Muhammad. (2024). The Impact of Strategic Planning on Performance Development in Yemeni Higher Education Institutions: A Field Study, Al-Saeed University. *Al-Saeed Journal of Humanities and Applied Sciences*, 7(4), 219-255. <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=409076>
  28. Tuama, Hasan Yasien., Alghiwi, Laith Abdullah. (2014). The Impact of Application of Business process Reengineering on Improvement the Institutional Performance Effectiveness a field Study on the Jordanian Pharmaceutical Companies. *European Journal of scientific Research*, 122(1).
  29. Teece, D. J. (2023). Leadership in the era of increasing technological dynamism. *MIT Sloan Management Review*, 64(2), 30–35. [https://www.weforum.org/stories/2023/09/technical-vocational-training-systems-sustainable-development-goals/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.weforum.org/stories/2023/09/technical-vocational-training-systems-sustainable-development-goals/?utm_source=chatgpt.com)
  30. UNESCO. (2022). *Technical and vocational education in Yemen: Status and challenges*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391232>
  31. Witcher, Barry & Chau, Vinn (2020). *Strategic Management: Principles and Practice*. Southwestern Cengage Learning, China.
  32. World Bank, ILO & UNESCO. (2023). *Improving technical and vocational training in low-and middle-income countries*. World Economic Forum.  
[https://www.weforum.org/stories/2023/09/technical-vocational-training-systems-sustainable-development-goals/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.weforum.org/stories/2023/09/technical-vocational-training-systems-sustainable-development-goals/?utm_source=chatgpt.com)

ISSN (Print) 2596 – 7517

ISSN (Online) 2597 – 307X

**FULL PAPER**

## **Opportunities of AI in EFL Education: Personalization, Equity, and Pedagogical Synergy**

### *Prepared by*

**Nawal Abderrahman Mohammed Daffaallah**

Department of English Language & Literature,

College of Languages & Humanities,  
Qassim University, Saudi Arabia

[Nawal43214@gmail.com](mailto:Nawal43214@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-6601-383X>

**Salwa Mohammed Saeed Omer Abdallah**

Department of English Language & Literature

College of Arts, Sinnar

University, Sudan

[Salwasn69@yahoo.com](mailto:Salwasn69@yahoo.com)

### **Abstract**

This study examines the transformative potential of artificial intelligence (AI) in English as a Foreign Language (EFL) education, with a specific focus on personalization, equity, and pedagogical synergy. Through a mixed-methods analysis of survey data from 150 educators and institutional case studies, the research demonstrates that blended learning models combining AI efficiency with human instruction drive the most significant proficiency gains (23%). However, critical implementation gaps persist: while offline solutions achieve 3.8× greater accessibility in underserved regions, adoption remains low (42%) due to infrastructure limitations, and only 57% of tools accommodate local dialects despite 91.3% educator demand for cultural adaptation. The findings reveal fundamental tensions between AI's technical capabilities and equitable implementation, evidenced by predictive analytics' ethical concerns (78.7% agreement barrier) and cultural feature viability challenges (25% feasibility). To address these, we propose a four-pillar framework: 1) Policy interventions including a Global South AI Fund and digital recognition standards; 2) Teacher empowerment through AI pedagogy certification and co-design residencies; 3) Technical innovations like low-bandwidth "Lite AI" and quarterly bias audits; and 4) Community adoption via regional AI hubs and student data cooperatives. This research concludes that AI serves education most effectively when centered on human relationships rather than technological sophistication. Maintaining educational transformation requires prioritizing educator expertise, cultural dignity, and equitable access—ensuring AI amplifies rather than replaces pedagogical wisdom in global EFL contexts. Success is measured not by algorithmic advancement but by enhanced human capacity and inclusion across diverse learning ecosystems.

**Keywords:** AI in EFL; Blended learning; Cultural adaptation; Educational equity; Personalized learning; Teacher empowerment.

## 1. Introduction

The integration of artificial intelligence (AI) into English as a Foreign Language (EFL) education is transforming how learners engage with language acquisition, offering extraordinary opportunities to personalize education, enhance interactivity, and democratize access. As global demand for English proficiency grows, traditional pedagogical models—constrained by rigid curricula, limited teacher-student ratios, and geographic inequities—struggle to meet diverse learner needs. AI-driven tools, from adaptive learning platforms to conversational chatbots, are connecting these gaps by bringing tailored, data-informed, and scalable solutions. For instance, systems like Duolingo animatedly adjust content to individual proficiency levels, while speech recognition technologies offer real-time pronunciation feedback, fostering fluency in low-resource settings. This paper explores how AI's capacity to analyze learner data, simulate human interaction, and deliver immersive experiences positions it as a transformative force in EFL education. By synthesizing current research and case studies, it argues that AI's greatest potential lies not in replacing educators but in amplifying their ability to cultivate critical thinking, cultural competence, and lifelong learning.

The purpose of this paper is not to promote AI as a replacement for language teachers, but to look closely at where AI can genuinely complement their work. Drawing on recent studies and case examples, it examines AI's role as a support for critical thinking, cultural understanding, and learner autonomy. In short, AI's most valuable contribution may well lie in amplifying what teachers already do best, while removing some of the practical obstacles that get in their way.

On the theoretical side, this work considers how technology can be threaded into sound pedagogical frameworks without undermining the human element of language education. On the practical side, it sets out implementation ideas designed to improve equity—particularly in low-resource communities—while giving educators workable strategies for using AI as a partner. In doing so, it aims to address the tension between the efficiency AI can offer and the educational values that experienced teachers know must be preserved.

### Statement of the Problem

The global demand for English proficiency underscores the urgency to address persistent deficiencies in EFL education, where traditional one-size-fits-all instruction fails to accommodate diverse learning paces, styles, and cultural backgrounds, resulting in widespread disengagement and inequitable outcomes. Compounding this, learners in non-English-speaking environments lack authentic interaction opportunities for fluency development, while socioeconomic and geographic disparities restrict access to qualified instructors and quality materials, exacerbating educational inequalities. Simultaneously, excessive teacher workloads—driven by manual grading and progress tracking—divert time from mentorship and pedagogical innovation. Although AI-powered tools offer transformative potential to resolve these systemic challenges, their adoption remains fragmented, and their pedagogical efficacy, ethical implications, and scalability in diverse contexts are critically understudied. This paper confronts this gap by investigating how AI can be strategically harnessed to foster inclusive, adaptive, and human-centered EFL learning ecosystems that prioritize both equity and excellence.

## Research Objectives

This study sets out to investigate several interrelated questions about the role of AI in EFL education. It aims to:

1. **examine** the efficacy of AI-driven personalized learning systems (e.g., adaptive platforms) in improving vocabulary retention, grammatical accuracy, and learner engagement.
2. **evaluate** the role of AI-powered interactive tools (e.g., chatbots, speech recognition) in enhancing speaking and listening fluency.
3. **assess** how AI analytics empower educators to refine instructional strategies through data-driven insights (e.g., error pattern detection, predictive analytics).
4. **analyze** the potential of AI in democratizing EFL education through scalable, low-cost solutions (e.g., mobile apps, VR platforms).
5. **explore** the synergies between AI tools and human educators in blended learning models, focusing on pedagogical complementarity.

## Research Questions

1. How do AI-driven adaptive learning systems personalize instruction to address individual learner needs, and what impact does this have on proficiency outcomes?
2. In what ways do AI chatbots and speech recognition tools simulate authentic language interaction, and how do they compare to traditional conversational practice?
3. How can AI analytics transform teacher roles from assessors to mentors by automating administrative tasks and highlighting student needs?
4. What strategies ensure AI tools equitably serve marginalized learners, particularly in regions with limited educational infrastructure?
5. How can blended learning models optimally integrate AI efficiency with human empathy to foster holistic language acquisition?

## 2. Literature Review

### 2.1 Personalized Learning

AI-enabled adaptive learning systems have transformed EFL personalization by dynamically adjusting instructional content to learner profiles. Platforms like Duolingo and Babbel use natural language processing to calibrate difficulty levels and tailor tasks to individual learner trajectories (Zawacki-Richter et al., 2019; Godwin-Jones, 2021). Yet, *Elsheikh Hago Elmahdi et al.* (2025a) provide one of the most direct empirical validations: their mixed-method PRISMA review and cross-regional experiments on AI-driven vocabulary learning reported significant proficiency gains (pooled  $d=0.61$ ), with culturally localized tools in contexts like Nigeria achieving  $d=0.85$ . This finding echoes our survey's high priority on cultural adaptation (91.3%) and shows that cultural-linguistic optimization is not a marginal enhancement but a magnifier of personalization effects.

Similarly, *Elmahdi, AbdAlgane, Hamid, Balla, & Ibrahim* (2025) argue that personalization must be framed by culturally responsive pedagogy to ensure that AI's adaptive algorithms also nurture critical thinking and learner autonomy. Their Saudi EFL framework integrates technology with context-driven strategies, aligning closely with our four-pillar model by reinforcing the pedagogical core rather than supplanting it with algorithmic logic.

While Grammarly and similar tools exemplify the micro-level personalization of feedback (Hattie, 2008; Kessler, 2023), *Elmahdi, AbdAlgane, & Balla* (2024) caution that such systems should be deployed alongside human oversight to mitigate ethical risks and over-automation—paralleling our cautionary note on safeguarding learner agency (Zheng et al., 2023).

## 2.2 Interactive Practice

Conversational AI and immersive interfaces offer authentic practice spaces for speaking and listening fluency (Kohnke et al., 2023). These are particularly valuable where human interlocutors are scarce. *Elkot, Youssif, Hago Elmahdi, AbdAlgane, & Ali* (2025) contribute a distinctive layer to this discourse by focusing on generative conversational AI for learners with mild intellectual disabilities. Their study found that **guided** AI-mediated dialogue significantly enhanced English communication skills more than open, unguided sessions—demonstrating that structured scaffolding in AI conversation design amplifies fluency development for vulnerable learner groups. This aligns with our emphasis on AI's role in inclusive, differentiated EFL practice.

Speech recognition technologies supplement such interaction by giving real-time pronunciation feedback (Moussalli & Cardoso, 2020; Hockly, 2023). *Elmahdi, AbdElwahab Osman, Elamin, et al.* (2025) show that targeted ICT integration with young Saudi EFL learners improved core language skills in 72.9% of cases when implemented with blended lesson planning and gradual integration. Their emphasis on structured rollout mirrors our finding that cultural and contextual scaffolds are as important as the core AI technology layer.

## 2.3 Data-Driven Insights

AI's analytic potential allows educators to detect learner patterns, predict struggles, and intervene early (Siemens, 2013). Predictive dashboards in systems like Khan Academy tailor outreach to students at risk—though bias and transparency remain concerns (Zeide, 2019). *Elmahdi, AbdAlgane, & Balla* (2024) directly address this balance, proposing operational models where predictive analytics are tempered with data privacy safeguards and shared teacher oversight. Their policy-oriented framing supports our recommendation for quarterly bias audits and co-designed AI-teacher workflows that keep educators central to analytic interpretation.

## 2.4 Accessibility and Equity

AI can bridge or widen divides depending on deployment context (Benjamin, 2023). *AbdAlgane & Elmahdi* (2025) provide granular case evidence from Sudan's wartime education landscape, where open and remote programmes became lifelines for marginalized communities. They stress infrastructural tailoring (offline access, low-bandwidth delivery) as decisive for inclusion—

mirroring our survey's high demand (89.3%) but low feasibility (3.5/5) for offline AI, and our calculated 3.8× access uplift in rural areas.

Similarly, *Elkot et al.* (2025) highlight the accessibility imperative from a disability inclusion perspective, showing that well-designed AI tools can widen participation for learners historically excluded from mainstream EFL opportunities. The convergence of geographical and ability-based equity drivers reinforces our call for a Global South AI Fund and region-based AI adaptation hubs.

## 2.5 Blended Learning Synergy

Blended human–AI models consistently outperform both purely digital and purely in-person instruction for language acquisition (93.4% agreement and 23% proficiency gains in our data). *Elmahdi, AbdElwahab Osman, Elamin, et al.* (2025) add specificity: in Saudi elementary EFL settings, teacher-guided ICT integration with blended lesson planning reached adoption success rates above 78%. Their findings confirm our thesis that human agency, training, and phased implementation are non-negotiable for sustainable AI integration.

Moreover, *Elmahdi et al.* (2025b) stress that critical thinking must be a core pillar in tech-integrated EFL curricula if blended models are to produce not just linguistic competence but also transferable cognitive skills—perfectly aligning with our human-centric transformation metric.

## 3. Methodology of the Study

This research employs a **sequential explanatory mixed-methods design** to comprehensively investigate AI integration in EFL education. The study begins with a **quantitative phase** analyzing survey data from 150 educators across diverse global contexts (38.7% public schools, 31.3% universities; 66.7% Global South representation). Building on Tables 1–3, validated Likert-scale instruments measure implementation priorities (e.g., 4.7/5 pedagogical impact for offline functionality) and systemic barriers (e.g., 2.7/5 feasibility for cultural adaptation). Regression analysis in SPSS identifies predictive relationships between AI tool usage and learning outcomes, controlling for institutional variables.

Subsequently, a **qualitative phase** conducts 8 focus groups (n=48) and 15 administrator interviews, stratified by region to probe equity challenges (addressing RQ4). Interview protocols use quantitative outliers (e.g., institutions with 90%+ accessibility adoption) as discussion catalysts. Thematic analysis (NVivo) codes for emerging tensions, such as algorithmic bias in predictive analytics (18% dropout reduction efficacy vs. 78.7% agreement) and cultural misalignment in blended models.

**Triangulation** integrates datasets through joint displays:

- Quantitative feasibility scores (Table 3) are contextualized with qualitative narratives about infrastructure deficits

- High-demand features (94.7% teacher training priority) are examined alongside implementation case studies

**Validation** employs Cronbach’s alpha ( $>0.8$ ) for instrument reliability, member checking with participants, and intercoder agreement (Krippendorff’s  $\alpha > 0.75$ ) for thematic coding. **Ethical safeguards** include oversampling marginalized educators (rural/low-tech contexts) and anonymizing data to address privacy concerns from Table 3.

## Alignment with Research Objectives

1. **Personalization efficacy (Objective 1)** is quantified through adaptive platform usage data, while interviews reveal how educators balance automation with critical thinking.
2. **Teacher role transformation (Objective 3)** is mapped via workload metrics (6.2 hrs/week savings) and narrative accounts of mentorship practices.
3. **Equity strategies (Objective 4)** emerge from comparative analysis of high-impact/low-adoption tools (e.g., SMS-based systems in refugee camps).

The methodology’s sequenced approach ensures scalability insights (Objective 4) and blended model optimization (Objective 5) are grounded in empirical evidence from both Global South and institutional perspectives.

## 4. Discussion and Findings

### Participant Demographics (N=150)

**Table 1: Demographic Profile of Participants**

| Characteristic             | Category           | Frequency | Percentage (%) |
|----------------------------|--------------------|-----------|----------------|
| <b>Role</b>                | EFL Teacher        | 112       | 74.7%          |
|                            | EFL Researcher     | 27        | 18.0%          |
|                            | Administrator      | 11        | 7.3%           |
| <b>Years of Experience</b> | < 3 years          | 18        | 12.0%          |
|                            | 3-5 years          | 26        | 17.3%          |
|                            | 6-10 years         | 41        | 27.3%          |
|                            | > 10 years         | 65        | 43.3%          |
| <b>Institution Type</b>    | Public School      | 58        | 38.7%          |
|                            | Private University | 47        | 31.3%          |

| Characteristic                  | Category                 | Frequency | Percentage (%) |
|---------------------------------|--------------------------|-----------|----------------|
|                                 | Language Institute       | 32        | 21.3%          |
|                                 | Online Platform          | 13        | 8.7%           |
| <b>Geographic Region</b>        | Middle East/North Africa | 52        | 34.7%          |
|                                 | Asia-Pacific             | 48        | 32.0%          |
|                                 | Europe                   | 29        | 19.3%          |
|                                 | Latin America            | 14        | 9.3%           |
|                                 | North America            | 7         | 4.7%           |
| <b>Primary Teaching Context</b> | Secondary Education      | 63        | 42.0%          |
|                                 | Higher Education         | 57        | 38.0%          |
|                                 | Adult Learners           | 24        | 16.0%          |
|                                 | K-12                     | 6         | 4.0%           |

## Commentary on Participant Demographics

### Professional Expertise

The participant pool demonstrates substantial pedagogical experience, with 70.6% (n=106) possessing six or more years of EFL teaching experience, including 43.3% (n=65) with over a decade in the field. This depth of experience ensures that survey responses are grounded in practical classroom insights, particularly valuable for evaluating AI's real-world applicability. The predominance of frontline educators (74.7%) over administrators (7.3%) prioritizes implementation perspectives from those directly engaged with learners, aligning with the study's focus on pedagogical efficacy.

### Geographical Representation

Regional distribution reveals a deliberate focus on Global South contexts, with the Middle East/North Africa (34.7%) and Asia-Pacific (32.0%) collectively constituting 66.7% of respondents. This sampling strategy directly addresses the research problem's emphasis on equity and accessibility, as these regions face acute challenges in resource distribution and infrastructure. The underrepresentation of North American participants (4.7%) appropriately reflects the study's prioritization of contexts where AI tools could yield the most transformative equity impacts, consistent with Objective 4's focus on democratizing access.

## Institutional Context

The inclusion of diverse institutional settings—from public schools (38.7%) to online platforms (8.7%)—enables cross-contextual analysis of AI implementation barriers and opportunities. The strong representation of resource-constrained environments (public schools and language institutes collectively at 60.0%) is particularly significant for Research Question 4, which examines strategies for marginalized learners. Notably, the limited inclusion of online platforms (8.7%) suggests a need for broader edtech industry perspectives in future studies.

## Teaching Context

The distribution across educational levels shows a balanced emphasis on secondary (42.0%) and higher education (38.0%), with adult learners (16.0%) and K-12 (4.0%) providing niche perspectives. This stratification allows the study to address Objective 5's blended learning synergy across diverse pedagogical environments. The K-12 underrepresentation may reflect greater institutional barriers to AI adoption in primary settings, warranting targeted investigation in subsequent research.

## Demographic Alignment with Research Goals

This demographic profile strategically supports the study's objectives:

- Veteran educators (43.3% >10 years experience) provide longitudinal insights for Objective 1 (personalized learning efficacy)
- Global South majority (66.7%) enables granular analysis of Objective 4 (democratization challenges)
- Public school representation (38.7%) informs Research Question 4 (equity strategies)
- Higher education focus (38.0%) facilitates exploration of Research Question 3 (teacher role transformation)

The distribution creates a representative sample for examining AI's intersection with socioeconomic constraints—particularly vital for validating accessibility solutions like offline functionality (Table 2) and cultural adaptation features (Table 3).

## Methodological Note

Participants were recruited through professional EFL networks using purposive sampling to ensure:

1. **Experience diversity:** Balancing novice (12.0% <3 years) and expert (43.3% >10 years) perspectives
2. **Geographical targeting:** Oversampling MENA/Asia-Pacific for equity analysis
3. **Institutional variety:** Contrasting resource-rich (private universities) and resource-limited (public schools) contexts

Snowball sampling supplemented recruitment to include hard-to-reach populations like refugee camp educators (n=9) and rural teachers (n=17). This approach ensures the findings address the research problem's core concern: *How can AI serve diverse learners across unequal technological landscapes?*

**Limitation:** Online platform underrepresentation (8.7%) slightly constrains insights into commercial AI development trends—a gap future studies should address given the sector's influence on tool design.

**Table 2: Key Opportunities of AI in EFL Education (N=150)**

| Opportunity Domain               | Key Findings                                               | Support Level   | Implementation Status                    |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------|
| <b>Personalized Learning</b>     | Adaptive platforms tailor content to proficiency levels    | 93.3% agreement | Widely adopted (Duolingo, Babbel)        |
| <b>Teacher Efficiency</b>        | Saves 6.2 hrs/week on grading for higher-order instruction | 92.0% agreement | Grammarly, Turnitin widely used          |
| <b>Accessibility Enhancement</b> | Offline solutions increase access 3.8x in rural areas      | 90.0% agreement | Limited adoption (42%) but high impact   |
| <b>Blended Learning Models</b>   | 23% higher proficiency gains vs traditional methods        | 93.4% agreement | Growing implementation (LMS integration) |
| <b>Predictive Analytics</b>      | Early intervention reduces dropout rates by 18%            | 78.7% agreement | Emerging in institutional platforms      |

### Analysis of Table 2: Key Opportunities of AI in EFL Education

#### Personalized Learning

Table 2 reveals that personalized learning stands as the most universally endorsed opportunity, with 93.3% of educators recognizing AI's capacity to tailor instruction through adaptive platforms. This near-unanimous agreement reflects empirical evidence from the study showing that dynamically adjusted content accelerates proficiency gains by 2.1× compared to traditional methods. However, Table 2 also indicates that current implementations prioritize grammar and vocabulary drills over creative expression, highlighting a critical gap in cultivating higher-order language skills despite widespread adoption.

#### Teacher Efficiency

The second-highest agreement in Table 2 (92.0%) validates AI's role in reducing administrative burdens, quantifying time savings at 6.2 hours weekly. This efficiency enables the pedagogical

shift documented in the study, where teachers reallocate 68% of saved time to mentorship and critical thinking development. While Table 2 notes the ubiquity of tools like Grammarly, it simultaneously reveals the risk of over-automation, particularly in contexts requiring nuanced feedback on creative writing.

### Accessibility Enhancement

Table 2 exposes a striking paradox: while 90.0% of educators acknowledge AI's democratizing potential, implementation languishes at 42% despite achieving 3.8× access gains in rural areas. This disconnect between recognition and adoption, prominently featured in Table 2, underscores systemic barriers including the rural Device Access Index (0.32 vs. 0.89 urban) that the study identifies as critical equity challenges.

### Blended Learning Models

Notably, blended learning commands the highest agreement in Table 2 (93.4%), with quantifiable evidence of 23% proficiency gains over traditional methods. The implementation status in Table 2 reflects growing LMS integration, yet the study contextualizes this by revealing that only 57% of these systems incorporate cultural adaptation features—a gap limiting their intercultural effectiveness despite strong theoretical support.

### Predictive Analytics

Table 2 positions predictive analytics as the least endorsed opportunity (78.7% agreement), despite its documented 18% dropout reduction. This discrepancy reflects ethical concerns prominent in the study's qualitative findings, where 83% of educators expressed apprehension about algorithmic bias. The "emerging implementation" status in Table 2 aligns with the study's recommendation for transparent dashboards and third-party audits to build trust.

### Synthesis

Table 2 collectively demonstrates that AI's most transformative opportunities—particularly accessibility enhancement and blended models—face the steepest implementation hurdles despite strong educator consensus. The data reveals an inverse relationship between impact potential and adoption rates, with high-impact domains like accessibility (3.8× gains) showing disproportionately low implementation (42%). This pattern underscores the study's core argument: realizing AI's full potential requires not just technological innovation but deliberate policy interventions addressing infrastructure gaps, ethical safeguards, and educator training. The 23% proficiency gains from blended learning in Table 2 ultimately validate the study's thesis that human-AI synergy—not replacement—represents EFL education's most promising future.

**Table3: Implementation Priorities (Educator Perspectives)**

| Feature                      | Pedagogical Impact (1-5) | Technical Feasibility (1-5) | Demand Level    |
|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------|
| Adaptive learning paths      | 4.5                      | 4.1                         | 80.7% priority  |
| Offline functionality        | 4.7                      | 3.5                         | 89.3% priority  |
| Teacher training programs    | 4.6                      | 4.3                         | 94.7% priority  |
| Cultural adaptation features | 4.0                      | 2.7                         | 91.3% requested |
| Ethical safeguards           | 4.3                      | 3.2                         | 86.0% requested |

### **Analysis of Table 3: Implementation Priorities (Educator Perspectives)**

#### *Adaptive Learning Paths*

Table 3 positions adaptive learning paths as a high-priority feature (80.7%) with strong pedagogical impact (4.5/5) and technical feasibility (4.1/5). This aligns with Table 3's finding of 93.3% agreement on personalization's efficacy, reflecting educators' confidence in AI's ability to tailor instruction. However, the 0.4-point gap between pedagogical value and technical execution suggests room for improvement in algorithm refinement, particularly for advanced language competencies beyond vocabulary and grammar.

#### *Offline Functionality*

Despite having the highest pedagogical impact score in Table 3 (4.7/5) and overwhelming demand (89.3%), offline functionality faces significant technical feasibility barriers (3.5/5). This 1.2-point feasibility gap explains Table 3's revelation that only 42% of institutions have implemented such solutions despite their 3.8× access benefits. The disconnect underscores the urgent need for lightweight AI architectures that maintain functionality without consistent connectivity—a challenge highlighted in rural case studies.

#### *Teacher Training Programs*

Table 3 identifies teacher training as educators' top priority (94.7% demand), with near-perfect alignment between pedagogical impact (4.6) and technical feasibility (4.3). This mirrors Table 3's evidence that trained educators achieve 6.2 hrs/week efficiency gains, validating that professional development is the critical enabler for effective AI integration. The minimal 0.3-point gap suggests training frameworks are institutionally actionable but require standardized quality control.

### *Cultural Adaptation Features*

The most striking imbalance in Table 3 appears in cultural adaptation: 91.3% demand and strong pedagogical value (4.0) clash with the lowest technical feasibility score (2.7). This 1.3-point chasm explains why Table 3 shows only 57% of blended learning tools incorporate regional dialects, despite their proven impact on engagement. The feasibility deficit reflects NLP limitations with non-Western Englishes and idioms—a persistent challenge noted in the study's ethical analysis.

### *Ethical Safeguards*

Table 3 reveals ethical safeguards as a high-demand feature (86.0%) with substantial pedagogical importance (4.3), yet moderate technical feasibility (3.2). This 1.1-point gap contextualizes Table 3's finding that predictive analytics—a data-dependent domain—garnered only 78.7% agreement due to privacy concerns. The feasibility score reflects auditing complexity and bias detection challenges, necessitating transparent algorithmic frameworks.

## **Synthesis of Implementation Priorities**

Table 3 collectively demonstrates three critical patterns:

1. **Accessibility-Efficiency Tradeoff:** Offline functionality's high pedagogical impact (4.7) but low feasibility (3.5) contrasts with teacher training's balanced profile (4.6 impact, 4.3 feasibility), revealing a resource allocation tension between technological innovation and human capacity building.
2. **Cultural-Ethical Lag:** Cultural adaptation (2.7 feasibility) and ethical safeguards (3.2 feasibility) score lowest in technical viability despite 90%+ demand, indicating market failure in addressing educators' core concerns about inclusivity and privacy.
3. **Demand-Feasibility Correlation:** Features with <1.0-point impact-feasibility gaps (adaptive learning, teacher training) show 80%+ implementation rates in Table 3, while those with >1.0-point gaps (offline access, cultural adaptation) remain under-adopted.

This data validates the study's recommendation for collaborative R&D: developer investment should focus on closing feasibility gaps in high-impact domains (especially cultural adaptation), while institutions prioritize training to leverage existing high-feasibility tools like adaptive learning platforms. Only through such targeted, coordinated efforts can AI implementation align with educators' clearly articulated priorities.

## **Commentary on Table 3 Findings in Relation to Research Framework**

The empirical evidence presented in Table 3 substantively addresses the core research problem of *systemic inequities and pedagogical limitations in EFL education*. The 93.3% agreement for personalized learning directly confronts the "one-size-fits-all" instructional model identified in the problem statement, demonstrating AI's capacity to tailor content to diverse learning trajectories. This finding aligns with Objective 1's focus on adaptive platforms, confirming their efficacy in enhancing vocabulary retention and grammatical accuracy. Moreover, it responds to

Research Question 1 by illustrating how algorithmic personalization dynamically adjusts to individual proficiency levels, thereby improving learning outcomes—a phenomenon extensively documented in the literature by Zawacki-Richter et al. (2019) and Godwin-Jones (2021).

Teacher efficiency gains (92.0% agreement, 6.2 hrs/week savings) offer a direct solution to the problem of excessive administrative workloads. This reduction in manual grading enables educators to redirect efforts toward mentorship and pedagogical innovation, thereby fulfilling Objective 3's aim of leveraging AI analytics to transform teacher roles. The finding empirically answers Research Question 3, revealing how automation of routine tasks liberates instructors to focus on higher-order skills like critical thinking. The literature review's emphasis on tools like Grammarly (Hsu et al., 2022) and Turnitin as workload reducers is validated here, though the study appropriately cautions against over-reliance compromising creative expression.

Accessibility enhancement's 90.0% agreement yet limited adoption (42%) exposes the persistent infrastructure gap highlighted in the research problem. The quantified 3.8× access increase in rural areas achieves Objective 4's goal of democratizing education through scalable solutions, while simultaneously revealing the disconnect between technological potential and real-world implementation. This tension directly addresses Research Question 4, underscoring that offline/low-bandwidth tools effectively serve marginalized learners but require strategic resource allocation and policy support to scale—a challenge Warschauer (2023) and Blake (2020) explicitly identified in their equity analyses.

Blended learning models' exceptional performance (93.4% agreement, 23% proficiency gains) provides the most compelling response to the research problem's call for human-centered solutions. This finding achieves Objective 5 by demonstrating how AI-human synergy optimizes outcomes, and directly answers Research Question 5 regarding the integration of AI efficiency with human empathy. The 23% gain empirically validates Lai's (2023) pedagogical framework in the literature, which positions AI as a complement rather than replacement for educators.

Predictive analytics presents a qualified success: its 18% dropout reduction advances Objective 3's data-driven intervention goals but faces lower consensus (78.7%), reflecting unresolved ethical concerns from the problem statement. This aligns with Research Question 3's exploration of algorithmic limitations and substantiates literature warnings by Zeide (2019) about the unintended consequences of data-driven pedagogy.

Collectively, Table 2 exposes the central tension animating this research: the discrepancy between AI's proven efficacy and its equitable implementation. While all five domains substantively address the research problem, accessibility enhancement and predictive analytics reveal critical barriers—infrastructure deficits and ethical risks, respectively—that demand the institutional strategies and ethical frameworks proposed in the study's objectives. The blended learning findings ultimately validate the paper's thesis that pedagogical transformation requires not merely technological adoption but strategic human-AI collaboration.

## Commentary on Table 3 Findings in Relation to Research Framework

The priorities revealed in Table 3 provide critical operational guidance for addressing the research problem of *equitable and effective AI integration in EFL education*. The high demand for teacher training programs (94.7%) with strong pedagogical impact (4.6/5) and feasibility (4.3/5) directly supports Objective 5's focus on human-AI synergy, while answering Research Question 5 regarding optimal integration models. This finding validates the literature's emphasis on professional development as a success catalyst (Hubbard, 2021), confirming that educator readiness—not just technological sophistication—determines implementation efficacy. The minimal gap between impact and feasibility suggests training is the most actionable lever for scaling AI adoption, particularly in under-resourced contexts where teacher capacity building is essential for sustainability.

Offline functionality's exceptional pedagogical impact score (4.7/5) and high demand (89.3%) underscore its centrality to Objective 4's democratization goals. However, its depressed feasibility rating (3.5/5) exposes the infrastructural barriers that perpetuate educational inequities—a core concern in the research problem. This tension directly addresses Research Question 4 about serving marginalized learners, revealing that technical constraints (connectivity, device access) rather than pedagogical value limit implementation. The data corroborates Warschauer's (2023) equity research in the literature review, which identifies connectivity as the primary gatekeeper for rural and refugee populations.

The striking dissonance in cultural adaptation features—high pedagogical impact (4.0) and demand (91.3%) but critically low feasibility (2.7)—highlights a fundamental implementation gap in achieving Objective 4's equity aims. This chasm between aspiration and execution responds to Research Question 4 by demonstrating how linguistic diversity and cultural nuance remain technologically underserved despite educator consensus on their importance. The feasibility deficit substantiates Holliday's (2022) decolonization arguments in the literature, which warn against AI systems that privilege Western Englishes and marginalize local idioms.

Adaptive learning paths' balanced profile (4.5 impact, 4.1 feasibility) demonstrates maturity in fulfilling Objective 1's personalization goals, reflecting the literature's extensive validation of platforms like Duolingo (Zawacki-Richter et al., 2019). However, the prioritization gap (80.7% vs. teacher training's 94.7%) suggests educators view personalization as a complement rather than substitute for human instruction—nuance that answers Research Question 5 about preserving pedagogical integrity in blended models.

Ethical safeguards' strong pedagogical standing (4.3) and demand (86.0%) align with Objective 3's focus on responsible implementation but encounter moderate feasibility constraints (3.2). This partial misalignment addresses Research Question 3's inquiry about transforming teacher roles, revealing that algorithmic transparency remains challenging despite its necessity for trustworthy mentorship. The feasibility score echoes Zeide's (2019) ethical cautions in the literature regarding data privacy and bias mitigation complexities.

Collectively, Table 3 exposes the research problem's core tension: educators prioritize contextually responsive features (cultural adaptation, offline access) that advance equity

objectives, but technical and infrastructural limitations constrain their implementation. This misalignment necessitates the collaborative framework proposed in the study—where developers address feasibility gaps in high-impact domains, while institutions invest in teacher training to leverage existing high-feasibility tools. The data ultimately affirms that realizing AI's potential requires not just advanced algorithms but deliberate resolution of the pedagogical-technical disconnect.

## Conclusion

This study confirms that artificial intelligence possesses transformative potential for English as a Foreign Language education when positioned as a collaborative partner rather than a replacement for human educators. Blended learning models emerge as the most effective approach, driving a 23% increase in proficiency outcomes by strategically combining AI's efficiency in grammar drills and vocabulary practice with teachers' irreplaceable role in fostering critical thinking and cultural awareness. While accessibility solutions like offline AI demonstrate significant reach—achieving 3.8× greater access in under-resourced regions—their adoption remains constrained by infrastructure gaps, with only 42% implementation despite 90% educator recognition of their value. The most persistent challenge lies in cultural adaptation, where only 57% of tools accommodate local dialects despite 91.3% demand, revealing a critical disconnect between technological capabilities and pedagogical needs. These findings collectively underscore that technology amplifies but cannot replace human wisdom; sustainable advancement requires centering relationships between teachers and students, developers and communities, and institutions and marginalized learners.

Our results point to a dual truth: AI in EFL has empirically validated upsides, but its transformative potential hinges on cultural fit, equity-minded deployment, and teacher agency. The high personalization efficacy we documented echoes *Elsheikh Hago Elmahdi et al.*'s (2025a) multi-context vocabulary study, which found localization nearly doubled effect sizes. This evidence situates our own cultural adaptation demand (91.3%) within a demonstrable performance payoff framework.

Similarly, the equity gains possible through offline and low-bandwidth AI—quantified in our data as a 3.8× rural access boost—are vividly illustrated in *AbdAlqane & Elmahdi's* (2025) Sudan case study. Their wartime analysis underscores that technology specifications (e.g., offline modules) are not optional add-ons but lifelines that determine the survival of educational provision in fragile contexts.

On the interactive front, our blend of AI conversational tools and human facilitation is strengthened by *Elkot et al.*'s (2025) finding that guided AI dialogues outperform unguided ones for learners with intellectual disabilities. This aligns with our survey-driven conclusion that the highest-impact learner engagement occurs when automation is scaffolded by human-designed pathways.

Blended learning synergy, spotlighted in our study as yielding 23% higher proficiency gains, is operationalized in *Elmahdi, AbdElwahab Osman, Elamin, et al.*'s (2025) Saudi elementary EFL research. Their >78% effective adoption rate for blended and gradual ICT integration serves as

an existence proof for our recommendation to sequence AI deployment alongside sustained teacher training—also a core implementation priority (94.7% demand) in our Table 3.

Finally, the ethical guardrails we advocate—quarterly bias audits, federated data handling, and co-design residencies—are echoed in *Elmahdi, AbdAlgane, & Balla's* (2024) risk-mitigation blueprint. This convergence between our independently gathered educator priorities and published frameworks indicates an emergent professional consensus: AI's EFL future is not a matter of “adopt or reject,” but of crafting culturally, ethically, and pedagogically coherent ecosystems where AI amplifies—never replaces—human teaching expertise.

## Recommendations

1. Implement mandatory AI Pedagogy Certification for cultural content curation and bias mitigation.
2. Launch educator-developer residencies for co-design of AI tools.
3. Scale low-bandwidth "Lite AI" (e.g., SMS vocabulary drills) for connectivity-limited regions.
4. Require quarterly bias audits of AI training data by third parties.
5. Create regional AI hubs to curate local idioms and certify culturally responsive content.
6. Develop blockchain student data cooperatives for learner-owned data management.

## References

- 1:AbdAlgane, M., & Elmahdi, O. E. H. (2025). Maintaining access to education amid conflict: An evaluation of open and remote learning programmes for marginalised communities in wartime Sudan. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.47616/jamres.v6i1.585>
- 2:Al-Hassan, S., & Al-Said, K. (2023). AI language tools for refugees: A case study from Jordan. *Journal of Refugee Studies*, 36(2), 245–263. <https://doi.org/10.1093/jrs/feac063>
- 3:Benjamin, R. (2023). *Race after technology: Abolitionist tools for the New Jim Code*. Polity Press.
- 4:Blake, R. (2020). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 24(2), 1–15.
- 5:Chen, X., Breslow, L., & DeBoer, J. (2020). Analyzing learning styles in adaptive educational systems. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2473–2495. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09787-0>
- 6:Crompton, H., Burke, D., & Lin, Y.-C. (2022). Offline AI-driven learning in low-resource contexts. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(4), 112–125.
- 7:Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2020). Coh-Metrix analyses of discourse in EFL writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100784. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100784>

- 8:Dörnyei, Z. (2022). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- 9:Elkot, M. A., Youssif, E., Hago Elmahdi, O. E., AbdAlgane, M., & Ali, R. (2025). Generative conversational AI: Active practices for fostering students with mild intellectual disabilities to improve English communication skills. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep549. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15688>
- 10:Elmahdi, O. E. H., AbdAlgane, M., & Balla, A. A. S. (2024). AI's role in EFL: Optimizing opportunities while mitigating risks. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7(10), 21–37. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.10.4>
- 11:Elmahdi, O. E. H., AbdAlgane, M., Hamid, F. A., Balla, A. A. S., & Ibrahim, I. Z. A. (2025). Integrating critical thinking and technology in Saudi EFL classrooms: A framework for culturally responsive language learning. *International Journal of English Language Studies*, 7(2), 150–165. <https://doi.org/10.32996/ijels.2025.7.2.4>
- 12:Elmahdi, O. E. H., Abdelwahab Osman, W., Elamin, Y. M., Elyasa, Y. M., Mudawe, O. M. N., Alteib, I. A., Khurram, S. S., Mohammed, A. F. A., Mahjoub, G. A., Ali, F. R. R., & Ahmed, H. M. M. (2025). Integration of ICT tools in elementary EFL education: A mixed methods study of teacher perspectives and implementation challenges in Saudi Arabia. *Forum for Linguistic Studies*, 7(3), 697–713. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i3.8508>
- 13:Elsheikh Hago Elmahdi, O., Ahmed Saeed Balla, A., Hussein Abdelrady, A., Othman, E., & Othman Abdelaziz Ahmed, A. (2025). AI-driven vocabulary acquisition in EFL higher education: Interdisciplinary insights into technological innovation, ethical challenges, and equitable access. *Forum for Linguistic Studies*, 7(4), 477–491. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i4.8760>
- 14:Godwin-Jones, R. (2021). Partnering with AI: Intelligent tutors and language learning. *Language Learning & Technology*, 25(1), 4–19.
- 15:Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- 16:Hockly, N. (2023). Automated speaking practice: Boon or bane for EFL learners? *ELT Journal*, 77(2), 156–167. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad006>
- 17:Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. OECD.
- 18:Hsu, L., Lee, J., & Chen, N. (2022). Automated writing evaluation in EFL classrooms: A mixed-methods study. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–23.
- 19:Hussain, S. M., Satti, S. M. J., & Khan, Z. (2024). AI-powered personalized learning: Advancing language education in the digital era. *Journal of Social Signs Review*, 2(4), 730–740.

- 20.Jiang, R., Li, X., & Warschauer, M. (2023). Virtual reality for intercultural language learning: A mixed-methods study. *ReCALL*, 35(2), 200–218.
- 21.Kessler, M. (2023). Automated feedback and learner agency: A case study of AI in EFL writing. *Journal of Second Language Writing*, 61, 101045.
- 22.Kim, Y., & Park, J. (2023). AI-driven early warning systems in South Korean EFL programs. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(2), 45–59.
- 23.Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Chatbots for language learning: Investigating student engagement and motivation. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2166389>
- 24.Kukulska-Hulme, A. (2021). Re-skilling language learners for a mobile world. *CALICO Journal*, 38(3), 257–276.
- 25.Lee, S. (2021). Grammarly and error reduction in Chinese EFL writing. *TESOL Quarterly*, 55(4), 1205–1228.
- 26.Li, H. (2023). AI in education: Bridging the divide or widening the gap? *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 8(1), 355–355.
- 27.Moussalli, S., & Cardoso, W. (2020). Speech recognition technology and pronunciation training: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 24(3), 68–89.
- 28.Pardo, A., Jovanovic, J., Dawson, S., Gašević, D., & Mirriahi, N. (2019). Predicting student success with learning analytics. *Computers & Education*, 134, 94–107.
- 29.Patel, N., Sim, M., & Wood, D. (2021). Offline AI tutors for rural India: Lessons from Project Sangam. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 105–120.
- 30.Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.
- 31.Silva, A., & Borges, F. (2023). Chatbots in Brazilian EFL classrooms: A longitudinal study on fluency development. *System*, 115, 103045.
- 32.Smith, J., Jones, R., & Brown, T. (2023). AI tools for learners with disabilities: A review of speech-to-text applications. *Journal of Special Education Technology*, 38(1), 45–59.
- 33.UNESCO. (2023). *AI for inclusive education: Global guidelines*. UNESCO.
- 34.Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- 35.Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

36. Warschauer, M. (2021). Technology and equity in language education. *Modern Language Journal*, 105(S1), 1–12.
37. Warschauer, M. (2023). Digital equity in language education. *Modern Language Journal*, 107(S1), 89–104.
38. World Bank. (2022). *EdTech for equity: Leveraging AI in low-income countries*.
39. Xamidova, S. (2025). The role of virtual reality and augmented reality in immersive language learning and intercultural exchange. *Наука и технология в современном мире*, 4(9), 30–32.
40. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-2>
41. Zeide, E. (2019). The structural consequences of big data-driven education. *Big Data*, 7(2), 164–172.
42. Zheng, S., Li, T., & Warschauer, M. (2023). Over-reliance on AI grammar checkers: Impacts on learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 57(2), 512–537.

ISSN (Print) 2596 – 7517

ISSN (Online) 2597 – 307X

FULL PAPER

## Mechanisms for Dealing with the Rapid Support Forces and Mercenaries after the War: A comparative Legal Study

آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب دراسة قانونية مقارنة

### Abstract

إعداد

د. أحمد النور الغالي حامد

جامعة الجزيرة كلية القانون - السودان

[hommodi19@gmail.com](mailto:hommodi19@gmail.com)

This study addressed the mechanisms for dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries after the war in Sudan. These mechanisms are represented by a group of mechanisms, with transitional justice at the forefront. The study aimed to highlight these mechanisms for effectively dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries, identify the challenges facing the process of integrating the Rapid Support Forces, and prosecute mercenaries. A statement of the experiences of countries that have implemented transitional justice mechanisms to benefit from them and apply them in Sudan. The problem of this study revolves around the urgent need to study the mechanisms for dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries after the war, the effectiveness of transitional justice mechanisms in holding accountable human rights violations during the war, and what are the guarantees of non-recurrence of the conflict. The study adopted a descriptive, analytical, and comparative approach, describing and analyzing the phenomenon of dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries after the war in Sudan, and comparing the experiences of other countries that dealt with similar forces after wars, to arrive at the best practices and effective mechanisms for dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries. The study reached the following results, the most important of which are: identifying effective mechanisms for dealing with the Rapid Support Forces and mercenaries after the war in Sudan, The study reached several recommendations: the most important of which is that the Attorney General seek to establish a Truth and Reconciliation Commission to investigate the facts about the violations that occurred during the war. We recommend that the head of the judiciary establish special courts to try those responsible for gross violations of human rights and international humanitarian law. We propose that the Sudanese legislature define a mercenary and criminalize the use of militias by including it in the constitution and the 1991 Penal Code, to ensure the protection of human rights and strengthen the rule of law in Sudan

**Keywords:.** Rapid Support Forces , Mercenaries , Comparative legal study

تناولت هذه الدراسة آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب في السودان، تتمثل في مجموعة من الآليات وتعتبر العدالة الانتقالية في مقدمتها، وهدفت الدراسة إلى إبراز هذه الآليات للتعامل الفعال مع قوات الدعم السريع والمرتبقة، التعرف على التحديات التي تواجه عملية دمج قوات الدعم السريع، ومحاكمة المرتبقة، بيان تجارب الدول التي طبقت الآليات العدالة الانتقالية للاستفادة منها وتطبيقها في السودان، وتدور مشكلة هذه الدراسة بأن هناك حاجة ملحة لدراسة آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب، ومدى فعالية آليات العدالة الانتقالية لمحاسبة انتهاكات حقوق الإنسان خلال الحرب، وما هي ضمانات عدم تكرار الصراع، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمقارن، من خلال وصف وتحليل ظاهرة التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب في السودان، ومقارنة تجارب الدول الأخرى التي تعاملت مع قوات مماثلة بعد الحروب، للتوصل إلى أفضل الممارسات والآليات الفعالة للتعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: تحديد الآليات الفعالة للتعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب في السودان، تعزيز الثقة بين المواطنين وقوات الدعم السريع، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات: من أهمها أن يسعى النائب العام إلى إنشاء لجنة الحقيقة والمصالحة لتقصي الحقائق حول الانتهاكات التي حدثت خلال الحرب، نوصي رئيس الجهاز القضائي بإنشاء محاكم خاصة لمحاكمة المسؤولين عن الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني، ونقترح على المشرع السوداني بوضع تعريف للمرتزق، ووضع نص يجرم الاستعانة بالمليشيات، وذلك بالنص عليه في الدستور والقانون الجنائي لسنة 1991م، لضمان حماية حقوق الإنسان وتعزيز سيادة القانون في السودان .

الكلمات المفتاحية : قوات الدعم السريع ، المرتبقة ، دراسة قانونية مقارنة .

## المقدمة:

### أولاً: موضوع البحث

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوقيقه تتحقق المقاصد والغايات، والصلاة والسلام على عبده ورسوله وخليفه وصفوته من خلقه نبينا محمد، وعلى آله وأصحابه ومن سلك سبيله واهتدى بهداه إلى يوم الدين، وبعد:

أصبحت الحرب سمة من أبرز سمات التاريخ الإنساني، الذي شهد الخراب والدمار والأهوال والفظائع والمآسي المتلاحقة، وعادة ما تترك الحروب والنزاعات المسلحة جرحاً عميقة في نفوس الشعوب والتي قد تستغرق الكثير من الوقت لتضميدها، وغني عن البيان منذ اندلاع حرب أبريل/ نيسان 2023م بين القوات المسلحة وقوات الدعم السريع في الخرطوم والتي سرعان ما انتشرت إلى ولاية دارفور ثم الجزيرة وكردفان وخلفت قتل الملايين من الأبرياء، وتدمير للبنية التحتية، وتعطيل للخدمات الأساسية، وحالات نزوح على نطاق واسع.

وتتناول هذه الدراسة آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة بعد الحرب في القانون السوداني والتشريعات المقارنة، بعد انتهاء الحرب في السودان، ويبرز تحدي كبير يتمثل في كيفية التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة، التي لعبت دوراً رئيسياً في الصراع، بعض الدول نجحت في التغلب على هذه التحديات عبر استراتيجيات مبتكرة تجمع بين التدخل العسكري والسياسي، إلى جانب تعزيز العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية الأمر الذي يتطلب وضع آليات للتعامل تساعد على استدامة الأمن والاستقرار في السودان في مرحلة ما بعد الحرب نستعرضها في محلها.

### ثانياً: أهمية البحث

تبدو الأهمية النظرية لدراسة هذا الموضوع لكونه يتناول آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة بعد الحرب. كما تتجلى أهميته العملية بوجود اشكالات حقيقية ترجع إلى الخلافات حول دمج قوات الدعم، والصراع حول السلطة والنفوذ، والاتفاق الإطاري، أن هذه الخلافات أدت إلى تفاقم الأزمة السودانية وتهديد استقراره.

### ثالثاً: مشكلة البحث

تظهر مشكلة هذه الدراسة في أن حرب السودان التي اندلعت في أبريل 2023م بين الجيش وقوات الدعم السريع والتي بالتأكيد خلفت جراحات عميقة في نفس الشعب السوداني وتحتاج إلى الكثير من الوقت لشفائها، ويبرز التحدي في كيفية التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة، وبيان الآليات التي تكفل الاستقرار والأمن للمجتمع السوداني بعد الحرب، وتتمثل صياغة هذه المشكلة في سؤال رئيس: ما هي آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتزقة بعد الحرب؟

#### رابعاً: أهداف البحث

1. تهدف الدراسة إلى وضع قوات الدعم السريع والمرتبقة في السودان بعد الحرب، وتأثيراتها على الاستقرار السياسي والأمني.
2. تعزيز الاستقرار السياسي والأمني في السودان بعد الحرب، من خلال التعامل الفعال مع قوات الدعم السريع والمرتبقة.
3. تطوير آليات فعالة ومستدامة للتعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب، بما ذلك الدمج، والتسريح، وإعادة التأهيل.
4. تهدف الدراسة إلى المساهمة في بناء سلام مستدام في السودان، وتعزيز استقرار السودان.

#### خامساً: منهج البحث

اتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي والمقارن، من خلال تحليل أحكام نصوص الاتفاقيات والقوانين والمقارنة بينها وبين القانون السوداني ذات الصلة بموضوع الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة منها، وإيجاد حلول للمشكلة المطروحة على بساط دراسة هذا الموضوع.

#### سادساً: خطة البحث

قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة مباحث البحث الأول: مفهوم النزاع المسلح بين القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع، المبحث الثاني: نشأة القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع وأسباب الحرب في السودان أبريل 2023م، المبحث الثالث: آليات التعامل مع قوات الدعم السريع والمرتبقة بعد الحرب.

#### المبحث الأول

##### مفهوم النزاع المسلح بين الجيش السوداني وقوات الدعم السريع

المطلب الأول: ماهية الجيش السوداني وقوات الدعم السريع

الفرع الأول: تعريف الجيش السوداني (القوات المسلحة السودانية):

نعني بالجيش هنا ما يجمع الجيوش الوطنية الحديثة، أي القوات المسلحة المنظمة في فرق وكتائب أو غيرها من التشكيلات المدربة على الطاعة بموجب تراتبية واضحة في تسلسل الأوامر من الجندي وحتى قيادة الجيش، التي تقوم لغرض الدفاع عن الدولة، (بشارة، 2016: 8) ونصت الوثيقة الدستورية السودانية في الفصل الحادي عشر على الأجهزة النظامية وجاء في المادة (35) بأن (القوات المسلحة وقوات الدعم السريع مؤسسة عسكرية وطنية حامية لوحدة الوطن ولسيادته تتبع للقائد العام للقوات المسلحة وخاضعة للسلطة السيادية). (الوثيقة الدستورية، 2019) وعرف قانون القوات

المسلحة لسنة 2007م بأن القوات المسلحة هي قوات نظامية قومية التكوين، احترافية وغير حزبية، تتشكل من السودانيين الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق بها دون تمييز بسبب الجنس أو الدين أو العرق. وتتكون القوات المسلحة من قوات عاملة وقوات احتياطية حسبما يقرره رئيس الجمهورية بناء على توصية القائد العام ( قانون القوات المسلحة ، 2007 )

ويعتبر من القوات المسلحة فئتين من المحاربين: الأولى هبة الشعب في وجه العدو بناءً على دعوة حكومتهم وانضمامهم إلى التنظيمات العسكرية النظامية التي تنشئها الدولة للدفاع عن الوطن، مثل المقاومة الشعبية والتي تعرف: بأنها الاستعانة بمواطني الدولة واستنفارهم وحشدتهم للدفاع عن الأرض والعرض للعمل مع القوات المسلحة وتلبية نداء الوطن في السلم والحرب. كما عرفت المستنفرون: بأنهم الأشخاص الذي يلجأوا طواعية نداء الاستنفار العام بالانضمام للمقاومة الشعبية). (لائحة ، 2024 ) والفئة الثانية: هي تتعلق بفصائل المتطوعين وهي التي تتكون من أفراد يشتركون طوعاً في العمليات الحربية دون أن يكونوا من وحدات الجيش النظامي، مثال ذلك قوات القوات المشتركة وغيرها من القوات التي تساند الجيش السوداني، فهؤلاء عالجبت أمرهم المادة الأولى من اللائحة المحلقة بالاتفاقية الرابعة لعام 1907 والتي تمنح أفراد هذه الميليشيات صفة المحارب النظامي، ومن ثم ينطبق عليهم قانون القوات المسلحة ولائحة الاستنفار الشعبي حسب التعريفات السابقة.

#### الفرع الثاني: تعريف قوات الدعم السريع

قوات الدعم السريع هي قوات عسكرية قومية التكوين تهدف لإعلاء قيم الولاء لله والوطن ويكون لها المهام الآتية:

(أ) دعم ومعاونة القوات المسلحة والقوات النظامية الأخرى في أداء مهامها.

(ب) التصدي لحالات الطوارئ المحددة قانوناً.

(ت) الدفاع عن البلاد في مواجهة التهديدات الداخلية والخارجية،

(ث) اي مهام أخرى يكلفها بها القائد الأعلى أو المجلس.( قانون ، 2017 )

#### ثانياً: تعريف الميليشيات

تعرف الميليشيا بأنها: عبارة عن مجاميع مسلحة منظمة، متدربة، مدعومة وموجهة لتحقيق مصالح حزبية معينة، وفي أحيان أخرى يتم تشكيل هذه الجماعات كقوة عسكرية ضاربة تهيمن عليها توجهات رجال الدين وبما يخدم طموحاتهم في القضايا الداخلية والخارجية (.مسعد، 2001 ، 1354 ) وتعرف بأنها: تتألف من مجاميع مسلحة، منظمة، مدربة، مدعومة، وموجهة لتنفيذ مصالح شخصية وحزبية، وتمتلك هيكلية خاصة بها. ( رشيد وآخرون، 2017: 763 )

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يتضح أن تعريف القوات المسلحة شامل لكل التنظيمات العسكرية سواء المتعقلة بالمقاومة الشعبية أو المستنفرين أو الميليشيات العسكرية والتي تنطوي تحت إمرة القوات المسلحة وقوانينها ولوائحها، أما فيما يتعلق بالقوات المسلحة وقوات الدعم السريع حسب

ما جاء بالوثيقة الدستورية يفضل أن يجرى تفسير دستوري للمادة (35) لأن النص يشير إلى أن القوات المسلحة وقوات الدعم السريع هما مؤسستان وطنيتان تهدفان إلى حماية الوطن وسيادته، بينما الميليشيات هي جماعات مسلحة غير نظامية قد تكون أو لا تكون تابعة للحكومة.

### المطلب الثاني: تعريف النزاع المسلح الداخلي والتمرد

#### الفرع الأول: النزاع المسلح الداخلي:

هو عبارة عن كل نزاع مسلح ليس له طابع دولي يدور بين فئات مسلحة داخل إقليم دولة واحدة (حازم محمد عتلم، 2010 : 507) وضد سلطتها بين قوات أو فئات مسلحة من السكان متمردة عليها أو منقسمة على نفسها ويستخدم فيه العنف المسلح على الجانبين بدرجة من الكثافة والشدة تجعل منه أكثر من مجرد تمرد فوضوي غير منظم. (نزار العنكي : 195) ومن بين الصور التي تأخذها الحرب الحالية هو تمرد هذه الأخيرة على نظام الدولة وهو ما يدعونا للحديث عن التمرد في القانون الجنائي لسنة 1991م وقانون القوات المسلحة السودانية.

#### الفرع الثاني: التمرد في القانون الجنائي السوداني

اعتمد النظام القانوني الإسلامي مسمى (جرائم البغي) والباغي هو من يعمل على تغيير نظام الحكم أو الحكام بالقوة أو يتمتع عن الطاعة معتمداً على القوة، والبغي جريمة ضد نظام الحكم. (عبد الله الفاضل عيسى، 2013 : 144) ويعرّف التمرد على أنه: حركة منظمة تهدف إلى الإطاحة بحكومة مشكلة من خلال استخدام التخريب، والنزاع المسلح. وعرفه القانون الجنائي تحت عنوان الجرائم الموجهة ضد الدولة على أنه: (من يرتكب أي فعل بقصد تقويض النظام الدستوري للبلاد أو بقصد تعريض استقلالها أو وحدتها للخطر يعاقب بالإعدام أو السجن المؤبد أو السجن لمدة أقل مع جواز مصادرة جميع أمواله). (القانون الجنائي ، 50)

#### الفرع الثالث: تعريف التمرد في قانون القوات المسلحة السودانية

عرّف قانون القوات المسلحة التمرد على النظام الدستوري بأنه: ( كل من يقوم أو يتفق أو يخطط مع آخرين للمساس بالنظام الدستوري أو الأمني أو وحدة البلاد باستخدام القوة المسلحة، أو يشير الحرب ضدها أو يقوم بالإعداد المادي أو المعنوي لذلك أو يرتكب أي أفعال أو يقوم بأي اتصالات أو تجهيزات من شأنها تتسبب في ذلك). (قانون القوات المسلحة المادة (1/162)) كما نص يعد مرتكباً جريمة التمرد على النظام الدستوري كل من:  
أ/ يكون حاضراً عند ارتكاب أي من أفعال التمرد على النظام الدستوري وعالمياً بها ولا يبذل أقصى جهده لقمعه أو لمنع وقوعه.

ب/ يحمل السلاح أو ينضم لأي جماعة مسلحة تتخذ وسيلة العمل المسلح ضد النظام الدستوري.

ب/ يكون عالماً أو لديه سبب يدعو للاعتقاد بأن هناك تمرداً قائماً أو نية للقيام بالتمرد أو اتفاقاً به قد وقع ولا يبلغ أو يتأخر في التبليغ للجهة المختصة أو لقائده. (قانون القوات المسلحة السودانية المادة (2/162) )

### المطلب الثالث: تعريف المرتزقة ومحاكمتهم في الأراضي السودانية

#### الفرع الأول: تعريف المرتزقة Mercenaries

عرف فقهاء القانون الدولي المرتزق بأنه هو الجندي الذي يقاتل لمصلحة أي دولة أو جماعة تقدم له المال، وهو كل جندي أجنبي يقدم على القتال لأجل جنى المال مقابل ما يقوم به. ويعرفه البعض بأنه اسم يطلق على طبقة المحاربين المحترفين الذين يقدمون خدماتهم لمن يطلبها نظير أجر معين دون اعتبارات خلقية أو قومية. (احمد عطية الله، 1968 : 1166) كما يعرف المرتزق بأنه الشخص الذي يشارك في القتال بهدف رئيسي وهو تحصيل المال ولا يعر بال كبير للمبادئ والأيدولوجيات أو للشؤون الوطنية. (محمد نمر ، 2012 : 7) وعرف المرتزق هو كل فرد يجند من أجل الكسب المادي، وهو الجندي الذي يخدم جيش بلد غير الذي يحمل جنسيته، وهو شخص يحفزه أساساً إلى الاشتراك في الأعمال العدائية رغبة في تحقيق مغنم شخصي، أو كل شخص ليس من رعايا طرف في النزاع ولا متوطناً بإقليم يسيطر عليه أطراف النزاع أو ليس عضواً في القوات المسلحة لأحد أطراف النزاع، أو ليس موفداً في مهمة رسمية من قبل دولة ليست طرف في النزاع بوصفه عضواً في قواتها. (فريتس كالهوفن، 2004 : 32)

ومما سبق يمكن تعريف المرتزق ذلك الشخص ليس له قضية يقاتل من أجلها ولا قيم ولا فضائل يدافع عنها، كما لا توجد أية ضوابط أو قيود تضبط ممارسته في ميادين القتال وخارجها، ولا يهمه إن كانت الحرب التي ستخوضها الدولة التي استعانت به مشروعة أو غير مشروعة، ما دامت ستدفع له ثمن خدماته على النحو الذي يرضيه. (فاطمة بلعيش، 2008 : 48)

#### الفرع الثاني: محاكمة المرتزق في القانون الدولي الإنساني

مما لا شك فيه أن أنشطة المرتزقة تخالف العديد من المبادئ المستقرة في القانون الدولي العام، مثل مبدأ عدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول، ومبدأ استقلال الدول، ومبدأ السلامة الإقليمية، ومبدأ عدم استخدام القوة، ومبدأ العيش في أمن وسلام. (أحمد أبو الوفا ، 2003 : 171) ويقع مسرح جرائم المرتزقة غالباً خارج أراضي الدول التي تم تجنيد المرتزق فيها، لذلك يكون من الصعب محاكمتهم لكون محاكم أغلب هذه الدول التي ينتمي إليها المرتزق لا تملك اختصاصات خارج حدودها الإقليمية، بموجب القانون الدولي الإنساني، فإن عناصر المرتزقة يفقدون حمايتهم قانونياً في حال قيامهم بأعمال تعد بمثابة اشتراك مباشر في العمليات العدائية، أما إذا وقعوا في الأسر فلا يحق لهم التمتع بوضع أسرى الحرب، وتجاوز محاكمتهم لمجرد مشاركتهم في العمليات العدائية حتى لو لم يكونوا قد ارتكبوا أي انتهاكات للقانون الدولي الإنساني. (القانون الدولي، 2006 : 47)

وبالرغم من قدم ظاهرة المرتزقة لم تتضمن اتفاقية جنيف الثالثة أية إشارة للمرتزقة بالرغم من أن المادة (4) من اتفاقية جنيف الثالثة 1949، قد حددت فئات من الأشخاص الذين يجب أن يعاملوا معاملة أسرى الحرب وهم:

1. أفراد القوات المسلحة لأحد أطراف النزاع والمليشيات.
  2. الوحدات المتطوعة التي تشكل جزءاً من هذه القوات.
  3. أفراد المليشيات الأخرى والوحدات المتطوعة الأخرى.
  4. أفراد القوات المسلحة الذين يعلنون ولاءهم لحكومة أو سلطة لا تعترف بها الدولة الحائزة.
  5. الأشخاص الذين يرافقون القوات المسلحة دون أن يكونوا في الواقع جزءاً منها، كالأشخاص المدنيين الموجودين ضمن أفراد وحدات المال أو الخدمات المختصة بالترفيه عن العسكريين.
  6. أفراد الأطقم الملاحية التابعة لأطراف النزاع.
  7. سكان الأراضي غير المحتلة الذين يحملون السلاح من تلقاء أنفسهم عند اقتراب العدو لمقاومة القوات الغازية، شريطة أن يحملوا السلاح جهراً وأن يراعوا قوانين الحرب وعاداتها.
- يتضح من ذلك أن اتفاقية جنيف الثالثة 1949 لم تشر صراحةً إلى المرتزق، ولا يتمتع بأي حماية قانونية يقرها القانون الدولي لأسرى الحرب، لهذا فإن البروتوكول الأول نص صراحةً في المادة (1/47) على أنه: ( لا يحق للمرتزق التمتع بوضع المقاتل أو أسير الحرب). (يونس محمد مصطفى، 2000: 512)

#### الفرع الثالث: المرتزق في القانون السوداني والقوانين المقارنة

لا يوجد تعريف للمرتزقة في القانون السوداني بصورة صريحة سواء في القانون الجنائي أو القوانين الجنائية الخاصة، وإنما أشارت إليه المادة (3) من قانون القوات المسلحة لسنة 2007 تعديل 2019م عند تعريفها لكلمة (عدو) بأنه: (يشمل العدو من خارج البلاد والمتمردين الخارجين على القانون والعصابات المسلحة التي تكون في حالة استعداد لعمليات مسلحة تهدد أمن وسلامة الوطن). والمادة (3) من قانون قوات الدعم السريع يقصد بالعدو كل من يخرج عن القانون ويقاوم ضد الدولة ويهدد الأمن القومي والسلام والطمأنينة العامة، ويشمل العدو من خارج البلاد والمتمردين الخارجين عن القانون والعصابات بالمسميات المسلحة المختلفة التي تكون في حالة عمليات أو استعداد لعمليات مسلحة تهدد أمن وسلامة الوطن. وبالمقارنة نجد القانون الجنائي الروسي لعام 1996 عرف المرتزق بأنه الشخص الذي يعمل بهدف الحصول على مكافأة مادية، وليس من مواطني الدولة المشاركة في النزاع المسلح أو الأعمال العدائية، والذي لا يقيم في إقليمها بصفة دائمة، ولا يقوم بتنفيذ مهام رسمية. (القانون الجنائي الروسي، لعام 1996 ) أما القانون الجنائي الجورجي لعام 1999، فإنه يقرر أن المرتزق هو شخص يتم تجنيده خصيصاً، ويعمل بهدف الحصول على مكافأة، ولا يكون من رعايا دولة طرف

في النزاع أو الاعمال العدائية ولا متوطناً فيها بصفة دائمة، ولم يتم إرساله في مهمة رسمية من قبل أية دولة أخرى بوصفه عضواً في قواتها المسلحة. (القانون الجنائي الجورجي لعام 1999)

وبناءً على ذلك يعرّف المرتزق، بأنه شخص يقاتل في نزاع مسلح دون أن يكون مواطناً سودانياً أو دون أن يكون له صلة بالصراع، ويحصل على مقابل مادي أو أي نوع آخر من المقابل.

#### الفرع الرابع: اختصاص المحاكم السودانية بمحاكمة المرتزقة

يُنتقد الاختصاص القضائي بمحاكمة المرتزقة، في أن القانون الجنائي لدولة ما يختص بالتعامل مع جميع الجرائم التي ترتكب على أرض هذه الدولة مهما كان نوعها وجميع الأشخاص الذين يقتربونها مهما كانت جنسياتهم، وحسب نص المادة (5) من القانون الجنائي من الفقرة الأولى بأنه تسري أحكام هذا القانون على كل جريمة ارتكبت كلها أو بعضها في السودان. (القانون الجنائي السوداني 1991م المادة (5)). وتعتبر محاكمة رولف شتاينر كأول مرتزق أبيض تمت محاكمته بالخرطوم تظل علامة فارقة في تاريخ العسكرية والقضاء السوداني بشقيه العسكري والمدني، وقد تكشف هذه المحاكمة بأن أفريقيا تعج بالمرتزقة؛ حيث صدر قراراً بتشكيل مجلس عسكري إيجازي لمحاكمته، وانعقدت المحكمة العسكرية بتاريخ 1971/7/25م، بقاعة الشعب (البرلمان السابق) وأصدر القاضي العسكري اللواء محمد الخير عمر أزرق حكمه عليه بالاعدام وتخفيفه بواسطة رئيس الجمهورية جعفر محمد نيميري ومن ثم إطلاق سراحه لأسباب صحية. (عادل احمد ابراهيم محمد، 2011 : 24)

وعليه واستناداً إلى النص المشار إليه آنفاً، إذا قبض على أي مرتزقة داخل الإقليم السوداني، فينعتد الاختصاص للمحاكم السودانية.

#### المبحث الثاني

#### نشأة القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع وأسباب الحرب

المطلب الأول: نشأة وتاريخ الجيش السوداني وقوات الدعم السريع وتطورها

#### الفرع الأول: نشأة الجيش السوداني

شهد السودان العديد من الجيوش في تاريخه الطويل، حيث كان لكل مملكة ودولة نوع من القوات المسلحة، ولكن يعود أصل الجيش الحالي إلى الجنود السودانيين الذين جندهم البريطانيون أثناء إعادة استعمار السودان عام 1898. أصبح السودان رسمياً السودان الأنجلو مصري في عام 1899، بعد أعمال الشغب القومية التي أثارها الزعيم المصري سعد زغلول، منحت المملكة المتحدة الاستقلال لمصر. أراد المصريون مزيداً من الإشراف في السودان وإنشأوا وحدات متخصصة من المساعدين السودانيين داخل الجيش المصري تسمى الأوتيرة. أصبحت هذه نواة الجيش السوداني الحديث. شكل الجيش البريطاني قوة دفاع السودان كقوات مساعدة محلية في عام 1922، وتألفت قوة دفاع السودان

من عدد من الأفواج المنفصلة. معظمهم كانوا من الجنود المسلمين ويتمركزون في الشمال، لكن فيلق الاستوائية في الجنوب كان يتألف من المسيحيين. خلال الحرب العالمية الثانية شاركت قوة دفاع السودان في الحرب إلى جانب قوات الحلفاء التي اشتبكت مع الإيطاليين في أثيوبيا. وكانت قوة دفاع السودان تعمل جباً إلى جنب مع وحدات من الجيش البريطاني، ولكن اختفت جميع القوات البريطانية من السودان بحلول 1955؛ تمرد فيلق الاستوائية في توريث في 18 أغسطس 1955، قبل الاستقلال مباشرة، مما أدى إلى تشكيل حركة عصابات أنيانيا والحرب الأهلية السودانية الأولى. صدرت أوامر لفرقة منفيلق الاستوائية بالاستعداد للانتقال إلى الشمال، ولكن بدلاً من الانصياع، تمردت القوات مع جنود جنوبيين آخرين عبر الجنوب في جوبا وكان هذا التمرد هو نواة حرب أهلية طويلة انتهت بانفصال الجنوب. عند الاستقلال في عام 1956، اعتبر الجيش قوة عالية التدريب وذات كفاءة وغير سياسية، ولكن بدأ الجيش يفقد احترافيته تدريجياً بسبب الأزمات السياسية وانخراط الضباط في العمل السياسي بل والنشاط الاقتصادي. (على سراج الدين : 6)

### الفرع الثاني: نشأة وتطور قوات الدعم السريع

نشأت قوات الدعم السريع بدعم مباشر من النظام السوداني السابق برئاسة عمر البشير، فمُنذ تمكنه من قلب نظام الحكم في السودان والاستيلاء على السلطة، بتاريخ 30 يوليو 1989 ومنذ ذلك الوقت وهو في صراع مع بعض الجماعات العرقية الراضة له من قبائل الزغاوة، والفور، والمساليت المتواجدة في إقليم دارفور، ومع تنامي الشعور بالاضطهاد والظلم لدى هذه القبائل - والذي تم تغذيته من طرف من بعض الدول الأجنبية - (عبد السلام قريقة ، 2013 : 57) بدأ الصراع يحتد بين نظام الحكم وتلك القبائل، الشيء الذي أصبح يشكل تهديداً مباشراً لنظام (عمر البشير) وبقاءه في الحكم، وهو ما دفعه إلى الاستعانة بمليشيات الجنجويد إلى جانب القوات الحكومية التابعة له من أجل قمع تمرد هذه القبائل. (حماد وادي، 2009 : 324) أرتأى البشير أن ينأى بنفسه وبالجيش عن الدخول في الصراع ضد المتمردين، واعتمد على قوات الجنجويد المتمركزة في دارفور، والتي نجحت إلى حد بعيد في مواجهة التمرد في دارفور، بيد أنها قامت بالعديد من الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان، الأمر الذي كان عاملاً أساسياً في تقديم البشير للمحكمة الجنائية الدولية، وفي عام 2013م، تحولت الجنجويد إلى قوات الدعم السريع، والتي تم الاعتراف بها رسمياً من جانب البشير، وأصبحت لها مواردها المالية المستقلة، إلى أن تضخمت وأصبحت بمثابة دولة داخل دولة في السودان. ولقد تمكنت قوات الدعم السريع من السيطرة على عدد من المعسكرات الهامة يقدر عددها بنحو 11 معسكر رئيسي داخل العاصمة السودانية، إلى جانب سبعة معسكرات تنتشر في دارفور وبعض الولايات الأخرى. ولقد ساهمت ظروف نشأة قوات الدعم السريع وطبيعة المهام التي أوكلت لها من قبل في تزويد أفرادها بخبرات قتالية لاسيما في حرب المدن، وبالنسبة لتمويل قوات الدعم السريع، فإنه يعتمد اعتماداً كبيراً على الذهب. (شيماء محي)

الدين: 13. 14) :وعقب الإطاحة بنظام البشير أصبح حميتي نائباً لرئيس المجلس الانتقالي، ثم في عام 2021م أصبح النائب الأول لمجلس السيادة برئاسة عبدالفتاح البرهان عقب الإطاحة بحكومة حمدوك، وأصبحت تابعة لرئاسة الجمهورية ثم تحت قيادة الرئيس مباشرة في العام 2016م، وفي العام 2019م أصبحت قوات الدعم السريع غير خاضعة لأحكام القوات المسلحة وفقاً لتعديلات في نص القانون. (شيماء سمير محمد حسين، 2023: 17)

## المطلب الثاني: أسباب الصراع بين القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع

### الفرع الأول: أسباب الصراع الداخلية

#### أولاً: الأخطاء التاريخية

ترجع أسباب الصراع الحالي إلى السياسات التي قام بها الرئيس السابق عمر البشير، حيث كان له دور كبير في وجود قوات شبه عسكرية، الأمر الذي أدى إلى الفرقة داخل صفوف المؤسسة العسكرية، وذلك بإنشاء (مليشيا الجنجويد سابقاً وغيرها من المليشيات)، بحيث يضمن عدم تمكن أي من الفصائل العسكرية من الإطاحة به، ورغم الاستعانة بقوات الدعم السريع عام 2019م لمحاولة السيطرة على الانتفاضة التي أطاحت به، إلا أن هذه القوات تحالفت مع الجيش وأطاحت به.

#### ثانياً: العامل السياسي (الصراع على السلطة)

العامل السياسي هو العامل الأساسي في الصراع المسلح السوداني الراهن، حيث ينشأ التباين بين البرهان وحميدتي حول الاتفاق الإطاري للعملية السياسية. يركز التباين على قضيتين رئيسيتين: قيادة الجيش خلال فترة الدمج: ينص الاتفاق على أن تتبع قوات الدعم السريع رئيس الوزراء المدني، بينما يرفض البرهان ذلك، معتبراً أنه سيؤدي إلى وجود جيشين وقيادتين مختلفتين. مدة الدمج: يطالب الجيش السوداني بالدمج خلال عامين، بينما تطالب قوات الدعم السريع بالدمج خلال عشر أعوام. (محمد عثمان عوض الله، 2023) هذه التباينات أدت إلى التصعيد العسكري وتفاقم الصراع في السودان.

#### ثالثاً: الخلاف حول بعض بنود الاتفاق الإطاري

يرجع الخلاف بين (البرهان) (وحميدتي) إلى اختلاف الرؤى والتصورات حول تطبيق بنود الاتفاق الإطاري الموقع في 5 ديسمبر 2022م. (الاتفاق في 2022/12/5م) هذا الاتفاق تم توقيعه بين المكون العسكري والقوى المدنية، بما في ذلك ائتلاف إعلان الحرية والتغيير، بعد ضغوط إقليمية ودولية من آلية الثلاثية والمجموعة الرباعية. تضمن الاتفاق أربعة أجزاء رئيسية: - المبادئ العامة - قضايا ومهام الانتقال - هياكل السلطة الانتقالية - الأجهزة النظامية. (عمر عبد الظاهر، 2023) ونص الاتفاق

الإطاري على إصلاح القطاع الأمني من خلال دمج قوات الدعم السريع والفصائل المسلحة الأخرى في الجيش السوداني، وذلك حسب نص المادة (10) من الاتفاق على ( التأكيد على جيش مهني قومي واحد ملتزم بالعقيدة العسكرية الموحدة وقائم بواجباته في حماية حدود الوطن والدفاع عن الحكم المدني الديمقراطي). ومع ذلك، اختلف الجنرالان البرهان وحميدتي بشأن الجدول الزمني للدمج. أراد البرهان دمج قوات الدعم السريع في فترة قصيرة لا تتجاوز عامين، بينما رأى حميدتي أن الدمج يمكن أن يحدث بعد 10 سنوات تحت سيطرة مدنية. يواجه البرهان مقاومة من الجيش والإسلاميين بسبب تسليم السلطة للمدنيين، بينما حاول حميدتي إطالة أمد الدمج لتبقى قواته تحت سيطرته. استغل حميدتي عدم وجود بند يلزم بفترة معينة للدمج، وسعى لكسب تأييد القوى المدنية من خلال المطالبة بسيطرة مدنية على قواته، مستغلاً مخاوفهم من عودة الإسلاميين للحكم. (شيماء محي الدين: 30)

## الفرع الثاني: أسباب الصراع الخارجية

### أولاً: الدعم الخارجي لقوات الدعم السريع

لقد ساهمت بعض السياسات التي انتهجتها كل من روسيا والإمارات في توفير الدعم المستمر لقائد قوات الدعم السريع، الأمر الذي زاد من حرصه على توسيع نفوذه المالي والإثراء الذاتي، من خلال السيطرة على موارد الذهب الذي لعب دوراً محورياً في تعميق العلاقات بين قائد قوات الدعم السريع ودولة الإمارات التي قامت بشراء إنتاج السودان من الذهب بالكامل خلال النصف الأول من عام 2022م. ولقد تمكن حميدتي من استغلال عوائد الذهب الكبيرة والاستفادة منها في إعادة بناء مليشياته وإضفاء الطابع المؤسسي عليها. ليس هذا فحسب، بل إن صلات قائد قوات الدعم السريع مع قائد شركة فاغنر الروسية للخدمات الأمنية ساعدت في تسهيل عمليات تهريب الذهب مقابل تقديم خدمات تدريبية وتسليح للدعم السريع من جانب قوات فاغنر الروسية، كما ساهمت في بناء شبكة علاقات دولية تمكن حميدتي من خلالها من زيارة روسيا في فبراير عام 2022م، وإجراء مباحثات مع وزير خارجية روسيا وإعلان تأييدها لروسيا في حربها ضد أوكرانيا. كل هذا وغيره ساهم في وجود أطراف خارجية تربطها مصالح قوية بقوات الدعم السريع، الأمر الذي دفعها إلى تقديم الدعم لهذه القوات في مواجهة القوات المسلحة السودانية وزاد من تعزيز موقفها في الصراع الدائر في السودان منذ أبريل 2023م. إحدى النقاط الرئيسية في الخلاف بين البرهان وحميدتي، دعم حميدتي لموسكو للتقريب عن الذهب داخل السودان عن طريق مجموعة فاغنر، والاتفاق على إنشاء قاعدة بحرية روسية على البحر الأحمر، الأمر الذي اعتبره البرهان تحدياً له لرفضه ذلك التعاون لاعتبارات دولية، مما فاقم الخلافات بين البرهان وحميدتي قبل البدء في الاشتباكات المسلحة.

ثانياً: عوامل أخرى (تصاعد الخطاب الاستقطابي والتصريحات الإعلامية).

بدأت الحرب الكلامية تتخذ مساراً استقطابياً بين البرهان وحميدتي منذ توقيع الإطار في الخامس من ديسمبر 2022م، عندما أشار حميدتي إلى فشل الانقلاب بقيادة البرهان في 25 أكتوبر لعام 2012م، كما أوضح حميدتي في خطابه حماسه الشديد لدعم الانتقال المدني. فيما بعد أعلن البرهان في خطاب جماهيري ضرورة دمج قوات الدعم السريع في الجيش شرطاً للمضي قدماً في تنفيذ الاتفاق الإطار، مع أن مسألة الدمج مشار إليها في الاتفاق وفقاً لجدول زمني محدد يتوافق عليه الطرفين، وأعاد البرهان مطلبه بالدمج مرة أخرى في خطاب ألقاه في منظمة الكتياب في فبراير 2023، وفي اليوم التالي 19 فبراير في خطاب ألقاه حميدتي في وسائل الإعلام متحدثاً: ( الدعم السريع نشأ مسانداً للقوات المسلحة، وينص قانونه على أنه جزء منها)، وتتابع التصريحات بين الطرفين وكرر عضو مجلس السيادة الفريق ياسر العطا مطالب البرهان للتأكيد على موقف الجيش من تلك القضية قائلاً: ( لا بد من دمج الدعم السريع في الرحم المبارك الذي ولدت فيه سابقاً، ليس هنالك دولة ديمقراطية حديثة بها جيشان ... ) في السابع من مارس 2023م أدلى (حميدتي) بتصريحات تشير بأصابع الاتهام إلى الجيش وقيادته بامتناعه عن التنحي لتشكيل حكومة مدنية، وأضاف: أن خلافه الذي انتقل للعلن في الأسابيع الأخيرة مع قادة عسكريين في الجيش السوداني، يتمحور حول مسألة تسليم السلطة للمدنيين. (كرم سعيد، 2023) بعد توتر وتراشق إعلامي منقطع النظير، انفجرت المواجهات المسلحة بين الجيش السوداني وقوات الدعم السريع في 15 أبريل/ نيسان 2023م، حيث بدأت المعارك داخل العاصمة بالخرطوم، لكن سرعان ما تحولت المواجهات المسلحة إلى كل مدن السودان.

### المبحث الثالث

#### آليات التعامل مع قوات الدعم السريع بعد الحرب

##### المطلب الأول: دمج قوات الدعم السريع ومراجعة اثبات هويتهم

##### أولاً: دمج قوات الدعم السريع ونزع السلاح والتسريح

يعرف الدمج العسكري إدماج العناصر ذات الخبرات القتالية من الجماعات والمليشيات العسكرية في المؤسسات العسكرية الرسمية، وقد اكتسب هذا النموذج أهمية متزايدة في دراسة حالات الدول التي تشهد تفككاً لجيوشها نتيجة لصراعات داخلية عنيفة، (مركز المستقبل للأبحاث، 2023) ويعرف إعادة الدمج المجتمعي بأنها: العملية التي يحصل فيها المقاتلون السابقون على وضع المواطن المدني ويحصلون على وظيفة أو مهنة تساعدهم على توفير دخل مستمر ودائم. (اتفاقية جوبا للسلام السودان، المواد 30 و 30.1، 30.1.2، 30.11، 30.1.2).

ويعرف نزع السلاح بأنه الجمع والتوثيق والضبط والتخلص من الأسلحة الصغيرة والذخائر والمتفجرات والأسلحة الخفيفة والثقيلة، وتشمل عملية نزع السلاح تطوير برامج وإدارة السلاح بشكل مسؤول، في حين يعرف التسريح هو الاعفاء الرسمي للمقاتلين من المجموعات المسلحة وأول مرحلة من

التسريح قد تمتد من عملية تسريح المقاتلين الافراد في مراكز مؤقتة إلى الاعداد الكبيرة. ( إتفاقية جوبا للسلام المواد 26.18.1 و 26.16)

وبالإشارة إلى آلية الدمج العسكري والذي يعد مدخلاً لإعادة بناء جيش الدولة، ويتوقف على معدلات الثقة بين الأطراف المتصارعة، واستعداد تلك الجماعات نفسها للانخراط في القوات المسلحة السودانية، ومدى توافر الشرعية لهذا الإجراء في نظر مختلف القطاعات المجتمعية، وهي أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم استراتيجيات فعال لإدماج قوات الدعم السريع، وأكدت بعض الدراسات عدم إمكانية تحقيقه فعلياً، إذ لا بد أن يتم الدمج العسكري بالتوازن مع الدمج المدني. وهذا ما قد يكون مناسباً للتطبيق على حالات الدراسة الماثلة، بحيث يسمح للتنظيمات والمليشيات المسلحة بالانخراط والمشاركة في المجتمع مرة أخرى عبر أنشطة سليمة، لإعادة بناء الجيش الوطني للدولة أو تكوين مؤسسات أمنية قوية. (شرين فهمي، 2019)

### ثانياً: إثبات الهوية بالسجل المدني والرقم الوطني لقوات الدعم السريع والمرتبقة

حفاظاً على الهوية السودانية ومنعاً لأي شخص من التمتع بها دون أن يكون مستحقاً لها قانوناً، يبرز دور السجل المدني وهو نظام لتسجيل بيانات جميع المواطنين في سجلات تحددها اللوائح والنظم، ونص قانون السجل المدني لسنة 2001م على تعريف السجل المدني بأنه: السجل الذي تدون فيه واقعات الأحوال المدنية استناداً إلى وثائقها حسب ترتيبها في سجلات الواقعات)، ويقصد بالرقم الوطني (الرقم الذي يمنح للمواطن عند تسجيله بالسجل المدني). (قانون السجل المدني السوداني لسنة 2001م، المادة (5) )

بما أن السودان دولة مترامية الأطراف وتحدها سبع دول، ويبلغ عدد سكانه حوالي 30 مليون نسمة، ويتكون من مجموعات عرقية مختلفة تمثل حوالي (200) قبيلة، وهناك عدد كبير من القبائل المشتركة والوافدة، هذه السمات السكانية تسبب للسودان قلقاً كبيراً على هويته وأمنه لذلك لا بد من إنشاء نظام فعال لضبط الهوية وتحديد المواطن من الأجنبي بصورة قاطعة وذلك للتمكن من الحماية الأمنية ولتحقيق السيادة الوطنية وضماناً للحقوق والحرية الشخصية. (عصام الدين عباس، 2019 : 34 . 28 )

### المطلب الثاني: مفهوم العدالة الانتقالية وآلياتها القضائية

#### الفرع الأول: تعريف العدالة الانتقالية

هناك عدة تعاريف للعدالة الانتقالية، عرفت على أنها: مجموعة من الأساليب والآليات التي يستخدمها مجتمع ما لتحقيق العدالة في فترة انتقاله في تاريخه، تنشأ فيه الفترة غالباً بعد اندلاع ثورة أو انتهاء حرب، وتركز آليات عمل العدالة الانتقالية على الأقل على أربع مقاربات أولى لمواجهة انتهاكات حقوق الإنسان الماضية، وسوف نتناولها تباعاً، (باخويا ادريس، 2017 : 99 ) ويتضح من هذا المفهوم يرتبط بمتغيرين أساسيين هما: الأول: أن يكون المجتمع والدولة في إطار انتقال سواء نزاع مسلح أو

صراع الي السلم، أي يفترض على المجتمع أن يتحرر من حالة سلبية إلى حالة ايجابية على اختلاف أشكال هذا التحول. (كمال بمقدار ويلي حسيني، 2016: 57) والثاني: أن يكون هنالك انتهاكات حقوقية قامت بها النظم ضد مواطنيها مما يستدعي تدخلا لإزالة آثار هذه الانتهاكات، وتحقيق مبدأ مفهوم العدالة الاجتماعية بين افراد المجتمع. (هاري قادة، 2013: 5)

#### الفرع الثاني: الآليات القضائية (المحاكم الجنائية الخاصة)

عرّف قانون الإجراءات الجنائية لسنة 1991م، في المادة (14/5) منه المحكمة: يقصد بها المحكمة الجنائية المبينة في هذا القانون والمنشأة وفقاً لأحكام قانون السلطة القضائية لسنة 1986، أو أي قانون آخر. ونصت المادة (6/ح) على المحاكم الخاصة، بقولها: (أي محكمة جنائية خاصة ينشئها رئيس القضاء بموجب قانون السلطة القضائية لسنة 1406 هـ أو تنشأ بموجب أي قانون آخر). قانون الإجراءات الجنائية السوداني 1991م، المواد (5 و6) وتكون لهذه المحاكم الجنائية سلطة الفصل القضائي في الدعاوى الجنائية استناداً على المادة (7)، وتعتبر هذه المحاكم صاحبة الولاية العامة لمحاكمة جميع الأفراد. أما في مرحلة ما بعد الصراع تظهر العدالة الانتقالية وفق الآليات القضائية بمسارين: الأول: وضع قانون خاص بالعدالة الانتقالية لتقنين عمل تلك المرحلة بما يتلاءم مع المرحلة الانتقالية، ويمثل المسار الثاني: التحقيقات القضائية مع المسؤولين عن ارتكاب انتهاكات حقوق الانسان (المركز الدولي للعدالة الانتقالية، 2017)، وتدخل ضمن تلك الآلية المحاكمات المحلية والدولية ضمن إطار ما يسمى (العدالة الجنائية)، وهناك إجماع حول ضرورة اشارك وتفعيل دور القضاء الوطني. (نصر الدين بو سماحة، 2013: 26) وينبغي التأكيد على أهمية وجود آليات مستقلة ونزيهة للعدالة والمساءلة بما في ذلك آليات العدالة الانتقالية المنسجمة مع الأعراف والمعايير الدولية، وضرورة اتخاذ جميع الخطوات اللازمة لمنع تكرار هذه الانتهاكات (اتفاق جوبا لسلام السودان المادة 8 و9)، ومن ثم الحد من ظاهرة الافلات من العقاب (عادل ماجد، 2013: 14)

وتعتبر تجربة رواندا في العدالة الانتقالية بعد الإبادة الجماعية نموذجاً فريداً في التعامل مع الصراعات المسلحة، حيث تم تقديم مرتكبي الجرائم ضد الإنسانية إلى المحاكم المحلية والدولية.

#### الفرع الثالث: الآليات شبه القضائية:

##### أولاً: لجان الحقيقة والمحاسبة

لجان الحقيقة تعتبر هيئات غير قضائية تجرى تحقيقات بشأن الانتهاكات التي وقعت في الماضي القريب تعمل علي اصدار تقارير وتوصيات من أجل العمل على معالجة الانتهاكات والترويج للمصالحة، وتقديم مقترحات لمنع تكرار هذه الانتهاكات مستقبلاً، اذ عادة ما تتعامل المجتمعات التي تعرف انتهاكات حقوق الانسان مع العدالة الانتقالية على أنها نشاط يركز على بناء مجتمع آمن يسوده السلم الأهلي، وهي لجان تهدف لتقديم صورة كاملة لأسباب وطبيعة ومدى الانتهاكات وتخول منح العفو للمتهمين، واتخاذ تدابير التعويض وتوصية لمنع انتهاكات في المستقبل بإعداد تقرير يقدم النتائج،

ويطلق عليها أحياناً لجان الحقيقة أو هيئة الحقيقة والكرامة أو لجان التقصي. (احمد شوقي، 2014 : 128) وقد أصبحت لجان التحقيق والمصالحة أحد الخيارات الأساسية لتجسيد العدالة الانتقالية، إذ يمكن اعتبار هذه اللجان كمقاربة وسيطة وغرضها المساءلة عن الجرائم المرتكبة في الماضي والانتهاكات الجسيمة لحقوق الانسان، وان هذه اللجان لا تشمل المقاضاة الصارمة كتلك التي تتضمنها اليات العدالة الجنائية، (فوزية قاسي ، 2014 : 206 ) وتصور أسباب تكوين اللجان كشف الحقيقة الي عدة اسباب منها: تساعد على تعزيز التحول الديمقراطي، كما توصى بتعويضات للضحايا، و تحفز على النقاش العام وتثريه (أمنة داخل مسلم، 2015 : 23 . 25 )

### **المطلب الثالث: الآليات السياسية والاجتماعية للتعامل مع حرب السودان أبريل 2023**

#### **الفرع الأول: المشاورات الوطنية:**

تبرز أهمية المشاورات الوطنية كآلية لتعزيز الحوار الوطني والتوافق بين مختلف الأطراف السودانية. في ظل حرب قوات الدعم السريع والجيش، تزداد الحاجة إلى مشاورات وطنية شاملة تجمع بين مختلف القوى السياسية والاجتماعية والقبلية، وتهدف هذه المشاورات إلى جمع وجهات النظر المختلفة، هذا ولقد شددت لجنة حقوق الانسان في قرارها 2005/70م على أهمية الشروع في عملية شاملة من المشاورات الوطنية، لاسيما مع الجهات المتضررة من انتهاكات حقوق الانسان، للمساهمة في وضع استراتيجية شمولية للعدالة الانتقالية تراعى الظروف الخاصة لكل حالة وتتفق مع المعايير الدولية لحقوق الانسان، وهي تعبر عن الرغبة السياسية والاجتماعية التي ترسخ احترام حقوق الانسان والعمل نحو التحول الديمقراطي، كما أنها تعد بمثابة اتفاق اخلاقي بمنع تكرار الجرائم والانتهاكات مستقبلاً. (نجاة جواني: 20 )

وتعتبر عملية التحول الديمقراطي فترة انتقالية تمتد بين مرحلة تقويض دعائم النظام السياسي السابق وتأسيس نظام سياسي جديد. (وليم اطون : 11 )

#### **الفرع الثاني: جبر الضرر:**

في أعقاب حرب قوات الدعم السريع والجيش، تبرز الحاجة إلى آلية وطنية شاملة لجبر الضرر وتعويض الضحايا وتحقيق العدالة الاجتماعية، ويقصد بجبر الضرر تقديم تعويضات للضحايا لجبر الضرر الذي اصابهم والعمل على إعادة ادماجهم في المجتمع ورد اعتبار لذاكرتهم، علماً أن الجبر يمكن أن يكون مادي وطبي ومدرسي ويمكن أن يكون فردياً أو جماعياً<sup>(1)</sup> (العدالة الانتقالية في تونس ، 2025 )، فضلاً عن أن مبدأ التعويضات أصبح إلزامياً بموجب القانون الدولي، فعلى الرغم من اختلاف التزامات كل دولة في تفاصيلها الدقيقة تبعاً لاختلاف الاتفاقيات التي صادقت عليها، إلا أنه يلاحظ تنامي التوجه نحو اقرار مبدأ إلزامية تعويض ضحايا الانتهاكات الجسيمة لحقوق الانسان بالنسبة للدول كافة. (رضوان زيادة، 2011 : 166 ) انطلاقاً من القاعدة القانونية التي تقول أن الدولة: مسؤولة وغير متهمة، وتتعدّد مسؤولية الدولة بدون خطأ وتحملها أعباء تعويض المتضررين عندما ينتفي خطأ الدولة

بسبب مشروعية أعمالها قانونياً أو غائباً، لأنها تستهدف المصلحة العامة لجميع افراد المجتمع سياسياً واجتماعياً وأمنياً وعسكرياً.

وهذا يعني أن مختلف الانتهاكات التي كانت بفعل من الدولة خلال حرب السودان بين الجيش وقوات الدعم السريع في نظر الدولة - كانت تستهدف الحفاظ على مكتسبات الدولة. وبعد زوال التهديد المتمثل في خطر قوات الدعم السريع، تتحمل خزينة الدولة التعويض عن الضرر الذي لحق بموظفيها واعوانها ورعاياها، دون الإقرار بمبدأ مسؤوليتها فيما حدث.

### الفرع الثالث: الإصلاح المؤسسي:

إصلاح المؤسسات خطوة أساسية نحو بناء الدولة السودانية، بعد سنوات من الصراع، يأتي الوقت لإعادة بناء المؤسسات السودانية وتعزيز قدراتها. والإصلاح المؤسسي يهدف إلى بناء الثقة بين المواطنين والمؤسسات، ويعد من أهم غايات العدالة الانتقالية من أجل ضمان منع تكرار ما حدث من انتهاكات عن طريق تلك المؤسسات، أو عن طريق القائمين عليها بما يتضمنه ذلك من إعادة هيكلة الأجهزة والمؤسسات المشتبه في ارتكاب منتمون لها انتهاكات لحقوق الإنسان، أو إساءة استعمال السلطة وذلك لإزالة الأسباب والعناصر التي أدت إلى تلك الانتهاكات والممارسات التعسفية أو القمعية بما يضمن تعديل أنماط ممارسة السلطة نحو الشفافية والنزاهة ومراعاة حقوق الإنسان لذلك يجب أن تتسع إجراءات العدالة الانتقالية لكي تتضمن اصلاح مؤسسات الدولة وإرساء سيادة القانون التي يجب أن تحكم عمل تلك المؤسسات. (توفيق المدني، 2013: 376 ) وأن التجارب أثبتت ألا يمكن استيفاء متطلبات التحول الديمقراطي وتحقيق العدالة الانتقالية من دون وجود تصور واضح ومتكامل لإصلاح ثلاث مؤسسات هي (الأمن، والقضاء والإعلام) مع ملاحظة:

1. أن لا يعني هذا الإصلاح هدماً لتلك المؤسسات.
  2. أن لا يكون معنى الإصلاح مجرد تغيير الولاءات من السلطة القديمة إلى السلطة الجديد (اسماء حميدة، 2016: 256 ) ولبلوغ هذه الاهداف يستلزم (امنة داخل مسلم، 2015: 34 )
  3. إعادة هيكلة مؤسسات الدولة التي تواطئت في أعمال العنف أو الانتهاك.
  4. إزالة التمييز العرقي أو الاثني القديم العهد.
  5. منع مرتكبي انتهاكات حقوق الإنسان من الاستمرار في الاستفادة من شغل المناصب.
- إذ يجب أن تضمن العدالة الانتقالية إعادة اصلاح المؤسسات بأحداث تغيير بنيوي في أجهزة الدولة، واستبعاد من ساهموا في انتهاكات حقوق الإنسان والفساد منها، وتنقيتها من صور التمييز العرقي والسياسي والجهوي والقبلي والايولوجية، وإعادة مراجعة المناصب العمومية في الدولة وفق معيار موضوعي، لإعادة الثقة في هذه المؤسسات (رضوان زيادة، 2012: 132)

### الفرع الرابع: المصالحة الوطنية:

تعرف المصالحة الوطنية بأنها العملية التي يمكن بمقتضاها لأطراف واجهوا علاقات قمعية أو صراع دموي إنشاء علاقة مرضية بينهم. وعرفت بأنها: عملية مجتمعية تتضمن اعترافاً مشتركاً بمعاناة الماضي وتغيير السلوك الهدام إلى علاقة بناءة نحو سلام مستدام (عادل ماجد، 28) كما تعنى مشروع لإنهاء الخلاف تجاوزاً، وتكون عادة لخدمة المصلحة العليا للبلد، يراعي فيها الولاء للوطن وتأكيد الانتماء، كما أنها مطلباً وطنياً، فهي تعمل من أجل صالح الجماعة. (شربال مصطفى، 2017: 3) وتهدف المصالحة الوطنية إلى تعزيز الوحدة الوطنية، وتحقيق العدالة الاجتماعية وإعادة بناء الثقة بين المواطنين، والمصالحة كأحد مكونات منظومة العدالة الانتقالية تشكل في حد ذاتها أهم أهدافها، وهناك العديد من الدول التي ركزت في المراحل الانتقالية على آلية المصالحة لإعادة تحقيق السلام الاجتماعي في المجتمع ولعل تجربة جنوب افريقيا توفر أفضل الممارسات في هذا الشأن (اسماء حمادية، 256) إذ أن أهم ما يميز مرحلة العدالة الانتقالية في جنوب افريقيا أنها اعتمدت على آلية لبلوغ المصالحة الوطنية، تقوم على أساس إقرار المسؤول بما ارتكبه من انتهاكات وتجاوزات أمام هيئة معرفة الحقيقة كشرط للحصول على العفو بلوغاً للمصالحة الوطنية من أجل تحقيق العدالة التصالحية وليس العدالة العقابية أو الانتقامية. (عادل ماجد، 2013: 12)

المصالحة الوطنية بين قوات الدعم السريع والجيش والسودانيين هي خطوة ضرورية لبناء مستقبل أفضل للسودان. وفي هذا السياق، يمكننا الاستفادة من تجارب الدول التي مرت بنفس الأزمة، نتعلم من أخطائها ونجاحاتها.

#### الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات نشكره سبحانه وتعالى على توفيقه وإعانتة على اكتمال هذا البحث والذي في خاتمته نورد النتائج والتوصيات التي توصل إليها.

#### أولاً: النتائج

- 1/ ثبت من خلال الدراسة أن العدالة الانتقالية هي الآلية التي تعمل خلال مرحلة الانتقال من حالة الحرب إلى حالة السلم أو ما بعد الصراع.
- 2/ أن الأخذ بآليات العدالة الانتقالية والتي تشمل الآليات القضائية وغير القضائية هي الوسائل التي تضمن التعامل مع قوات السريع وبالتالي الانتقال إلى مجتمع ديمقراطي.
- 3/ أن كيفية التعامل مع قوات الدعم السريع يتطلب عدد من الآليات بما فيها مراعاة الآليات السياسية والمشاورات الوطنية، الأمر الذي يعزز من عمل هذه الآليات.
- 4/ أن تطبيق آليات العدالة الانتقالية يساهم في استقرار السودان وأمنه، وبالتالي يتجه نحو التطوير.

#### ثانياً: التوصيات

- 1/ أن تسعى الحكومة السودانية ممثلة في مجلس السيادة بالاستفادة من تجارب الدولة في ما بعد الحروب مثل تجربة رواندا وجنوب أفريقيا وغيرها من الدولة التي مرت بنفس حرب السودان.
- 2/ ضرورة أن يسعى المشرع السوداني بوضع نص يجرم الاستعانة بالمليشيات، والمشاركة بدمج المليشيات المنطوية تحت مظلة الجيش السوداني بعد الحرب. ونقترح على المشرع السوداني بوضع تعريف للمرتزق.
- 3/ نوصي النائب العام بإنشاء لجنة الحقيقة والمصالحة لتقصي الحقائق حول الانتهاكات التي حدثت خلال الحرب ورفع توصيات بشأنها.
- 4/ نوصي رئيس الجهاز القضائي بإنشاء محاكم خاصة لمحاكمة المسؤولين عن الانتهاكات التي وقعت خلال الحرب، المخالفة لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني.

## المصادر

1. إتفاق جوبا لسلام السودان، مرجع سابق، المادة 8 و9
2. أحمد أبو الوفاء، الفئات المشمولة بحماية القانون الدولي الإنساني، القانون الدولي الإنساني، دليل للتطبيق على الصعيد الوطني، 2003، دار المستقبل العربي، ص 171.
3. احمد شوقي، مفهوم العدالة الانتقالية، مجلة المستقبل، العدد42، مركز دراسات الوحدة ، 2014م، ص 128.
4. احمد عطية الله، القاموس السياسي، دار النهضة العربية، مصر، ط3، 1968، ص 1166.
5. اسماء حمادية، دور المجتمع المدني في انجاح مسار العدالة الانتقالية، مجلة حقوق الانسان والحريان العامة، العدد (2)، المجلد (1)، جامعة ابن باديس مستغانم، الجزائر، 2016م، ص 256.
6. امنة داخل مسلم، العدالة الانتقالية مقارنة ما بين دولة جنوب افريقيا والعراق، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2015م، ص 34.
7. آمنة داخل مسلم، العدالة الانتقالية: دراسة مقارنة ما بين دولة جنوب افريقيا والعراق، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، 2015م، ص 24-25.
8. باخويا ادريس، العدالة الانتقالية في ضوء قانون المصالحة الوطنية بالجزائر، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، العدد (2)، المجلد(6)، المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، 2017م، ص99.

- Refereed Journal of Northern Europe Academy for Educational and Humanitarian  
Studies & Research Vol .5 -NO.30 13/ 01 /2026 [www.journalnea.com](http://www.journalnea.com)***

29. عمر عبد الظاهر، تحديات معقدة، السيناريوهات الثلاثة امام الاتفاق الإطار في السودان، <https://shorturl.at/cdgyQ> accessed 12/06/2023
30. فاطمة بلعش، حماية أسرى الحرب في القانون الدولي الإنساني، رسالة ما جستير، كلية العلوم القانونية والإدارية، جامعة حسيبة بوعلى، الشلف، الجزائر، 2008، ص 48.
31. فريتش كالهوفن، ضوابط تحكم خوض الحروب، مدخل للقانون الدولي الإنساني، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ط1، 2004، ص 32.
32. فوزية قاسي، تكامل اليات العدالة الانتقالية والعدالة الجنائية: لجنة الحقيقة والمصالحة في سيراليون نموذجاً، مجلة حوليات كلية الحقوق والعلوم السياسية، العدد(1)، المجلد(6)، جامعة وهران، الجزائر، 2014م، ص206.
33. قانون الإجراءات الجنائية السوداني 1991م، المواد (5و6).
34. القانون الجنائي الجورجي لعام 1999، المادة (410).
35. القانون الجنائي الروسي، لعام 1996، المادة (359).
36. القانون الجنائي السوداني 1991م المادة (5).
37. القانون الجنائي المادة (50).
38. القانون الدولي والشركات العسكرية والأمنية الخاصة، الصليب الأحمر الدولي، 2006، عمان، ص 47.
39. قانون السجل المدني السوداني لسنة 2001م، المادة (5)
40. قانون القوات المسلحة السودانية المادة (2/162)
41. قانون القوات المسلحة السودانية لسنة 2007م، المادة (5 / 1، 2).
42. قانون القوات المسلحة المادة (1/162)
43. قانون قوات الدعم السريع لسنة 2017م، المادة 7
44. كارديو كريم رشيد وآخر، مجلة جامعة التنمية البشرية، المجلد 3 العدد 2، 2017، ص 763
45. كرم سعيد، المواجهات العسكرية في السودان، مركز استراتيجكس، 25 ابريل 2023م، <https://2u.pw/IBGKfm>
46. كمال بمقدار وليلي حسيني، اشكالية العدالة الانتقالية واثرها علي بناء العدالة الاجتماعية في افريقيا، مجلة الميزان، العدد (1)، المركز الجامعي بالنعامة، الجزائر، 2016م، ص 57.
47. لائحة الاستنفار والمقاومة الشعبية لسنة 2024م، المادة (2) الفقرة (3).
48. محمد عثمان عوض الله، ما اسباب الصراع في السودان؟ جريدة الوطن، 16 ابريل 2023م، <https://2u.pw/HfsT1U>
49. محمد نمر، مشكلة المرتزقة في النزاعات المسلحة، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2012، ص 7.
50. المركز الدولي للعدالة الانتقالية، ماهية العدالة الانتقالية، 22 سبتمبر 2017م، متاح علي شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) علي موقع <https://www.ictj.org/ar/about> تاريخ الزيارة 2025/3/5م.
51. مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة، تحديات الإدماج، كيفية التعامل مع معضلة القوات شبه العسكرية، 24 أبريل 2023، الموقع بتصرف <https://futureuae.com/ar/mainpage>

52. ملحق اتفاقية جوبا للسلام السودان بين حكومة السودان الانتقالية وأطراف العملية السلمية، المواد 30 و 30.1، 30.1.2، 30.11، 30.1.2.
53. ملحق اتفاقية جوبا للسلام السودان، مرجع سابق، المواد 26.18.1 و 26.16.
54. نجاه جواني، العدالة الانتقالية في ظل الحراك العربي، تونس نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، ص (20).
55. نزار العنبيكي، القانون الدولي الإنساني، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 195.
56. نصر الدين بو سماعة، الممارسة الدولية في مجال العدالة الانتقالية، مجلة القانون والمجتمع والسلطة، العدد 2. كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة وهران، الجزائر، 2013م، ص(26).
57. نفين عبد المنعم مسعد، صنع القرار في إيران والعلاقات العربية الإيرانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص 135.
58. هوارى قادة، العدالة الانتقالية، الوجه الآخر للعدالة، مجلة جيل حقوق الانسان، العدد(23)، مركز جيل البحث العمي، الجزائر، 2017م، ص3. أنظر خالد ناصر الدين ونيفين محمد توفيق، العدالة الانتقالية، مركز وحدات الدراسات والحوث البرلمانية والاكاديمية، مصر، 2013م، ص (6).
59. الوثيقة الدستورية لسنة 2019م المادة (35)
60. وليم اطون، المحامي، الأطر الدستورية للتحوّل الديمقراطي، ص11
61. يونس محمد مصطفى، قانون التنظيم الدولي، دار النهضة العربية، بيروت، 2000، ص 512.

## Redefining Sudanese Identity (from A crisis of Classification to Building a (Unifying Identity

إعادة تعريف الهوية السودانية ( من أزمة التصنيف الى بناء هوية جامعة )

### Abstract

This study examines the roots of Sudanese identity and the historical, cultural, and political factors that have contributed to its formation, adopting a descriptive analytical approach based on historical and documentary sources. The findings indicate that Sudanese identity is a cumulative product of a long process of civilizational interaction involving Nubian, Kushite, and Christian civilizations, alongside Arab, Islamic, and African influences. Colonialism played a significant role in deepening identity divisions, while the post-independence period reinforced regional and ethnic disparities. The study also highlights the central role of culture, arts, education, media, and civil society in shaping an inclusive national identity discourse. It concludes that building a unified Sudanese identity requires recognizing and managing diversity within a comprehensive national project grounded in dialogue, reconciliation, and the development of educational and media policies to strengthen national belonging and reduce divisions.

**Keyword:** Sudanese identity , Classification crisis , Building a university identity

إعداد

د. محمد حيدر الحبر الطيب

كلية التربية

جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم

## المستخلص

يتناول هذا البحث تحليل جذور الهوية السودانية والعوامل التاريخية والثقافية والسياسية التي اسهمت في تشكيلها، معتمدا المنهج الوصفي التحليلي بالاستناد الى الدراسات التاريخية والوثائقية. وتوصل البحث الى ان الهوية السودانية نتاج تراكمي لتفاعل حضاري طويل شمل الحضارات النوبية والكوشية والمسيحية، الى جانب التأثيرات العربية والاسلامية والافريقية، وقد ساهم الاستعمار في تعميق الانقسامات الهوياتية، بينما ادت مرحلة ما بعد الاستقلال الى ترسيخ بعض التمايزات الجهوية والعرقية. كما ابرزت نتائج البحث الدور المحوري للثقافة والفنون والتعليم والاعلام والمجتمع المدني في بناء خطاب هوية وطنية جامعة، واكدت ان ترسيخ هوية سودانية موحدة يتطلب الاعتراف بالتنوع وادارته ضمن مشروع وطني شامل يقوم على الحوار والمصالحة وتطوير السياسات التعليمية والاعلامية، بما يعزز الانتماء الوطني ويحد من الانقسامات.

**الكلمات المفتاحية :** الهوية السودانية ، ازمة التصنيف ، بناء هوية جامعة.

## المبحث الأول : الإطار العام للبحث :

### مقدمة البحث :

تعد الهوية السودانية واحدة من اكثر الهويات تعقيدا وتشابكا في العالم المعاصر، وذلك نتيجة لتعدد الجذور الثقافية والاثنية واللغوية التي تداخلت عبر القرون في تشكيل البنية النفسية والاجتماعية والسياسية للانسان السوداني. فهذا البلد الذي يقع عند نقطة التقاء طبيعي بين شمال افريقيا وجنوبها، وبين وادي النيل وحزام السافانا الافريقية، اختزن في داخله رواسب عميقة من الثقافة العربية والافريقية والنوبية والاسلامية، وتفاعلت هذه العناصر بطريقة مستمرة وغير مستقرة، مما جعل سؤال الهوية يتجدد في كل مرحلة تاريخية ويظهر بشكل اكثر حدة اثناء الازمات السياسية والاجتماعية. وهذا التعقيد لم يكن ظاهرة سطحية، بل تحول الى ازمة وجودية اثرت على تشكيل الدولة وبناء الوعي الجمعي وصناعة القرار السياسي، كما اشار اليه بندكت (اندرسون 1991 ص 44 ) في حديثه عن تشكل الهوية الوطنية في سياقات ملتبسة.

يعاني المجتمع السوداني في اللحظة الراهنة من حالة فقدان شبه كامل للبوصلة التعريفية، حيث لم يعد السودانيون قادرين على حسم سؤال جوهري وبسيط: من نحن؟ هل نحن عرب؟ ام افارقة؟ ام مزيج؟ ام ان

الهوية السودانية كيان مستقل يتجاوز ثنائية التصنيف العرقي كما يشير ( ستوارت هول 1996 ص 78 ) في نقده لنماذج الهوية الثابتة. هذا الارتباك في توصيف الذات انعكس بشكل مباشر على العلاقات الاجتماعية، والرؤى الثقافية، وعلى طبيعة الصراعات التي انفجرت في السودان خلال العقود الأخيرة، كما أوضحه (فرانتز فانون 1967 ص 101 ) في تفسيره لظاهرة الازدواج الهوياتي في مجتمعات ما بعد الاستعمار.

بالنظر الى الجدل المتصاعد في الاوساط السودانية حول الانتماء، نجد ان هناك تيارات بدأت ترفض التصنيف العربي، واخرى تنفي اي صلة بالافريقية، فيما تنمو اتجاهات جديدة ترى ان الهوية السودانية هوية مستقلة يجب ان تُفهم داخل سياقها الخاص، بعيدا عن التصنيفات الخارجية. هذا الحراك الفكري والاجتماعي يستدعي دراسة علمية منهجية عميقة للكشف عن جذور ازمة الهوية وتحليل ابعادها وتحديد مداخل تجاوزها، خاصة في ظل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها السودان حاليا. عليه، جاء هذا البحث ليساهم في تحليل ازمة فقدان الهوية السودانية، وفهم الخلفيات التاريخية والاجتماعية التي قادت اليها، وتقديم قراءة نقدية لمسار تشكل الذات السودانية، مع اقتراح اطار نظري يساعد على بناء هوية جامعة تتجاوز ثنائية عربي افريقي، وتعتمد على تاريخ السودان وواقعه وتركيبته الفريدة.

**مشكلة البحث :**

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت قضايا الهوية في السودان، الا ان اغلبها ظل اسير نماذج جاهزة تعتمد على فرضية ان الهوية السودانية اما عربية او افريقية، دون محاولة جادة لفحص هذا الافتراض او نقده. ومع التطورات السياسية الأخيرة، انفجرت ازمة الهوية بشكل غير مسبوق وظهرت اشكال حادة من الرفض والانكار والتشظي الهوياتي، مما جعل سؤال الهوية يتحول من قضية نقاش فكري الى ازمة تهدد وحدة المجتمع السوداني وتماسكه.

وتتمثل مشكلة البحث في وجود حالة فقدان واضح للهوية السودانية، حيث يشعر جزء كبير من المجتمع بانتماء غير مكتمل، لا الى العروبة ولا الى الافريقية، مما يخلق فراغا معرفيا وثقافيا وانثروبولوجيا. هذا الفراغ ينعكس على الوعي الجمعي وعلى العلاقات بين المكونات السودانية، ويؤثر على الاستقرار السياسي والاجتماعي، كما وصف ( ارنست غلنر 1983 ص 55 ) طبيعة الازمات التي تنشأ في المجتمعات التي تعاني من تشوه في تشكل الهوية.

**وتجلى مشكلة البحث في الاسئلة التالية:**

1. لماذا تشكلت الهوية السودانية في حالة بينية غير محسومة؟
2. ما العوامل التاريخية والثقافية والسياسية التي ساهمت في فقدان البوصلة التعريفية؟

3. لماذا يرفض السودانيون الانتماء الى العروبة وفي نفس الوقت لا يتبنون الافريقانية؟
4. هل يمكن بناء هوية سودانية مستقلة تتجاوز التصنيفات التقليدية؟
5. كيف يمكن صياغة مفهوم جديد للهوية السودانية ينسجم مع الواقع المعاصر؟

#### اهداف البحث :

1. تحليل جذور ازمة الهوية السودانية تاريخيا وثقافيا واجتماعيا.
2. الكشف عن الاسباب التي ادت الى ظهور حالة فقدان الهوياتي بين السودانيين.
3. دراسة اثر الصراعات السياسية والاستعمارية في تشكيل الهوية السودانية.
4. تقييم النماذج النظرية السابقة في تفسير الهوية السودانية ونقدها بطريقة علمية.
5. اقتراح اطار نظري يساعد في بناء هوية سودانية مستقلة تتجاوز ثنائية عربي افريقي.
6. تقديم توصيات منهجية وعملية لتعزيز الهوية الوطنية السودانية بصورة جامعة وغير اقصائية.

#### اهمية البحث :

##### اهمية نظرية

1. يرفد الادبيات العلمية بنموذج تحليلي جديد لتفسير ازمة الهوية السودانية بعيدا عن الاطر التقليدية.
2. يساهم في تطوير النقاش النظري حول مفهوم الهوية في المجتمعات متعددة الانتماءات .
3. يعيد قراءة التجربة التاريخية السودانية من زاوية نقدية تفتح المجال لفهم جديد للذات.
4. يثري الدراسات الثقافية والانثروبولوجية الخاصة بالسودان.

##### اهمية تطبيقية :

1. يساعد صناع القرار على فهم العوامل المؤثرة في تماسك الهوية الوطنية.
2. يوفر قاعدة معرفية يمكن اعتمادها في برامج التعليم والثقافة والإعلام لبناء وعي وطني واحد.
3. يساهم في الحد من الصراعات الاجتماعية القائمة على التصنيفات العرقية والثقافية.
4. يقدم اطارا عمليا يمكن توجيهه للبناء الوطني واصلاح العلاقات بين المكونات السودانية.

#### اسئلة البحث :

1. ما طبيعة الهوية السودانية وكيف تشكلت عبر التاريخ؟
2. ما الاسباب التي جعلت الهوية السودانية معلقة بين العروبة والافريقانية؟
3. كيف اثرت الظروف الاستعمارية والسياسية والاثنية في تشويه الهوية السودانية؟
4. ما مظاهر فقدان الهوية في الواقع السوداني المعاصر؟
5. هل يمكن بناء هوية سودانية مستقلة تتجاوز التصنيفات التقليدية؟

6. ما المعايير العلمية لبناء هوية سودانية جامعة؟

### منهج البحث :

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بتاريخ الهوية السودانية وتحليلها وفقا لمقاربات نظرية مختلفة، ودمجها في اطار علمي يساعد على فهم المشكلة. كما يستخدم البحث منهج تحليل الخطاب في دراسة النصوص الثقافية والسياسية التي اسهمت في تشكيل الوعي الجمعي السوداني، ويعتمد البحث ايضا على المنهج التاريخي لملاحقة مسار تشكل الهوية منذ الحضارات القديمة وحتى عصر الدولة الحديثة، اضافة الى توظيف المنهج المقارن في مقارنة نماذج الهوية في السودان مع مجتمعات ذات ظروف مشابهة.

### حدود البحث :

1. الحدود الموضوعية: يركز البحث على تحليل الهوية السودانية من زاوية ثقافية اجتماعية ولا يتناول الجوانب السياسية التفصيلية الا بقدر ارتباطها بالسياق الهوياتي.
2. الحدود المكانية: يقتصر البحث على السودان بشكله الجغرافي المعروف بعد انفصال جنوب السودان.
3. الحدود الزمانية: يغطي البحث الفترة من العهد التركي المصري وحتى الوقت الحاضر، مع الاشارة الى بعض المراجع التاريخية الاقدم عند الحاجة.
4. الحدود المنهجية: يعتمد البحث على التحليل النظري والنصي دون استخدام ادوات ميدانية.

### مصطلحات البحث :

1. الهوية: مجموعة السمات والخصائص الثقافية والاجتماعية التي تحدد شعور الفرد او المجموعة بذاتها، (هول 1996 ص 54).
2. الانتماء: ارتباط الفرد بجماعة او ثقافة او فضاء حضاري معين، وهو مفهوم نقده (فانون 1967 ص 89) باعتباره نتاجا لتوازنات القوة.
3. الثقافة: منظومة المعاني والقيم والممارسات التي تشكل حياة الناس كما يعرفها (غيورغ 2009 ص 33).
4. الوعي الجمعي: البنية الفكرية المشتركة التي تربط اعضاء المجتمع كما يصفها (دوركايم 1912 ص 17).

5. الهوية الوطنية: نسق جامع يضم كل مكونات المجتمع ويعبر عن ذاته التاريخية والجغرافية والوجدانية.

### المبحث الثاني : تشكل الهوية السودانية: الجذور التاريخية والثقافية والاجتماعية

يتناول هذا المبحث تحليل البنى التاريخية والثقافية والاجتماعية التي اسهمت في تشكل الهوية السودانية عبر آلاف السنين، من منظور يدمج التحليل الانثروبولوجي والتاريخي والسياسي. ففهم ازمة فقدان الهوية

السودانية المعاصرة لا يمكن ان يتم بمعزل عن مسار تراكمي طويل من التفاعل بين ثقافات متعددة، بعضها محلي ضارب في القدم، وبعضها وافد عبر الهجرات والاحتكاك الخارجي. وتكشف ادبيات الهوية القومية ان اي هوية وطنية لا تولد فجأة بل تتخلق عبر تراكم زمني طويل، كما يؤكد ( اندرسون 1991 ص 44 ) في تحليله لمفهوم (الجماعات المتخيلة) .( Anderson 1991, p.44 )

ويرتكز هذا المبحث على ثلاثة مطالب رئيسية موسعة:

1. تشكل الهوية السودانية قبل الدولة الحديثة
  2. الهوية السودانية في ظل الاستعمار والتحويلات الكبرى
  3. تأثير العروبة والافريقية في بناء الوعي السوداني الحديث
- المطلب الاول: تشكل الهوية السودانية قبل الدولة الحديثة**

تعود جذور الهوية السودانية الى حضارات قديمة مثل كوش ونبطة ومروي، وهي حضارات تركت ارثا سياسيا وثقافيا ولغويا شكّل نواة البنية الرمزية للسكان. وتظهر اعمال التنقيب التي قامت بها اوبراين 1998 ص 112 ان السكان النوبيين طوروا نمطا حضاريا قائما على نظم ملكية مستقلة، ولغات محلية، ورموز دينية خاصة، ما يشير الى هوية افريقية نيلية ذات سمات مميزة .( O'Brien 1998, p.112 )

وتشير الدراسات الانثروبولوجية الى ان التفاعل بين سكان الشمال النوبي وسكان الوسط من المجموعات النيلية والرعوية خلق بنية اجتماعية مركبة منذ زمن بعيد. وهذا ما يتوافق مع تحليل فانون 1967 ص 101 الذي يرى ان المجتمعات متعددة الاعراق تسلك نمطا هوياتيا يقوم على "تماس ثقافي مستمر دون انصهار كامل"، وهي حالة تنطبق على السودان قبل الاسلام .( Fanon 1967, p.101 )

كما شكلت الممالك المسيحية (نوباتيا، المقرة، علوة) مرحلة مهمة جدا في تشكل الهوية السودانية، اذ ازدهرت نظم ادارية ودينية وتعليمية تركت اثرا في الثقافة المحلية. ويصف هولت 1977 ص 65 هذه المرحلة بانها "مرحلة توازن داخلي" حيث نشأت هوية مسيحية افريقية مستقرة نسبيا قبل التغيرات اللاحقة ( Holt 1977, p.65 ).

ومع دخول الاسلام تدريجيا ابتداء من القرن الرابع عشر، ظهرت مرحلة جديدة من التفاعل الثقافي. فقد اندمجت مجموعات عربية مهاجرة مع السكان المحليين من خلال المصاهرة والتجارة ونشر طرق الصوفية. ويؤكد ماكمايكل 1922 ص 201 ان القبائل العربية لم تتمكن من فرض نموذج عروبي خالص، بل تبنت عناصر ثقافية افريقية واسعة في نمط العيش واللغة والعادات .( MacMichael 1922, p.201 ) وعليه فإن الهوية السودانية قبل الدولة الحديثة كانت هوية متعددة الطبقات، تتداخل فيها العناصر النوبية والافريقية والعربية دون غلبة مطلقة لاي عنصر، وهو ما يجعلها بنية مفتوحة قابلة لاعادة التشكل.

## المطلب الثاني: الهوية السودانية في ظل الاستعمار والتحولت السياسية الكبرى

أولاً: المرحلة التركية المصرية

مع دخول الحكم التركي المصري 1821 شهد السودان تغيرات جذرية في بنيته الاجتماعية والسياسية. فقد فرضت الإدارة الجديدة نظاماً مركزياً لأول مرة، ونقلت السلطة من البنى التقليدية إلى جهاز إداري مستورد. ويؤكد أبو سليم 1981 ص 144 أن هذا التحول خلق فجوة بين السكان والسلطة، وولد شعوراً بالاعترا ب وخلخله للبنى القديمة التي كانت تشكل أساس الهوية المحلية (Abu Salim 1981, p.144). وقد أدت سياسات الضرائب والسخره إلى إعادة توزيع السكان وظهور مراكز جديدة على حساب البنى القبلية القديمة، مما أدخل السودان في مسار تحول اجتماعي لم يكتمل.

ثانياً: الحكم الثنائي البريطاني المصري

اتبع البريطانيون سياسة واضحة تقوم على إعادة تعريف المجتمع السوداني من خلال تقسيمه إلى هويتين: شمال عربي إسلامي وجنوب أفريقي غير مسلم. ووثق وودورد 1979 ص 88 هذه السياسة تحت ما يعرف بالمناطق المقفولة، وهي سياسة عمقت الانقسام الثقافي وخلقت ثنائية لم تكن حادة قبل الاستعمار (Woodward 1979, p.88).

كما أدخل البريطانيون مفاهيم جديدة مثل الحدود القومية، والمواطنة، والتعليم النظامي، وهي مفاهيم أعادت تشكيل الوعي الجمعي. ويشير أندرسون 1991 ص 74 أن هذه التغييرات غالباً ما تعيد صياغة الهوية الوطنية وفق حاجات الاستعمار لا وفق الواقع الثقافي للشعوب (Anderson 1991, p.74).

ثالثاً: مرحلة ما بعد الاستقلال

ورث السودان دولة حديثة بحدود مصطنعة وتكوينات هوياتية متشظية. ويؤكد نقد 1993 ص 57 أن أزمة الهوية بعد الاستقلال ليست أزمة طارئة، بل نتاج مسار طويل من التكوينات الثقافية المتنافرة التي لم تتوحد أطاراً وطنياً شاملاً (Nugud 1993, p.57).

وقد ساهمت الصراعات السياسية والحروب الأهلية في تعميق الانقسام وتضخيم ثنائية عربي / أفريقي حتى أصبحت جزءاً من الخطاب السياسي والاجتماعي.

## المطلب الثالث: تأثير العروبة والأفريقيانية في تشكيل الوعي السوداني الحديث

1. التيار العروبي

يرى التيار العروبي أن السودان جزء من المنظومة العربية تاريخاً وثقافة ولغة. ويستشهد هذا الاتجاه بالإسلام واللغة العربية وانتشار القبائل العربية. ويؤكد عبدالله الطيب 1955 ص 23 أن العربية هي "نواة الهوية الثقافية للسودانيين" (Abdallah Al-Tayyib 1955, p.23).

لكن هذا التيار تعرض لنقد من باحثين يرون ان العروبة السودانية ثقافية لا عرقية. ويشير محمد جلال هاشم 2005 ص 119 الى ان السودان "تعرب لغويا لكنه لم يتعرب اثنيا"، مما يجعل العروبة واحدة من طبقات الهوية وليست جوهرها الوحيد (. Hashim 2005, p.119)

## 2. التيار الافريقياني

يركز هذا الاتجاه على الجذور النوبية والافريقية القديمة وعلى ان السودان ثقافيا وجغرافيا جزء من الفضاء الافريقي. ويرى منصور خالد 1973 ص 66 ان الهوية السودانية ليست عربية خالصة بل هوية افريقية اسلامية متداخلة (. Khalid 1973, p.66)

## 3. التيار السودانياني (الهوية المستقلة)

ظهر هذا الاتجاه بوصفه محاولة لخلق هوية سودانية خالصة لا تنتمي للعروبة ولا للهوية الافريقية. ويؤكد عبدالله علي ابراهيم 1998 ص 201 ان الهوية السودانية نتاج سيرورة تاريخية معقدة لا يمكن اختزالها في ثنائية جاهزة (. Abdallah Ali Ibrahim 1998, p.201)

## التداخل والازدواج الهوياتي

يشير ستيوارت هول 1996 ص 78 الى ان المجتمعات المتعددة والمهجنة تنشئ هويات غير ثابتة بل "هويات هجينة" تتغير باستمرار وفق الظروف والتفاعلات (. Hall 1996, p.78) وهذا ينطبق تماما على السودان الذي يتداخل فيه الوعي العربي مع الجذور الافريقية والنوبي مع الاسلامي والغربي مع المحلي، مما يجعل الهوية بنية غير مستقرة وقابلة للانقسام.

يرى الباحث من التحليل ان الهوية السودانية تشكلت في سياق تاريخي طويل من الامتزاج الثقافي والاختلاط العرقي وتدخلات الاستعمار والتصنيف الايديولوجي، مما جعلها هوية معقدة متعددة المستويات. وتعود ازمة فقدان الهوية السودانية اليوم الى غياب قدرة حقيقية على دمج مكونات العروبة والافريقانية في اطار وطني جامع، والى فشل النخب السياسية في بناء مشروع هوية متسقة. وهكذا يبقى السؤال الهوياتي في السودان سؤالا مفتوحا قابلا لاعادة التشكيل.

## المبحث الثالث: ازمة الهوية السودانية المعاصرة: تجليات فقدان الانتماء وتمزق الوعي الجمعي :

يتناول هذا المبحث تحليل الابعاد الراهنة لازمة الهوية السودانية وفقدان الاحساس بالانتماء، وهي ازمة تراكمت مع الزمن نتيجة مزيج معقد من العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية التي جعلت السودانيين يقفون في منطقة رمادية بين العروبة والافريقانية. وقد وصف منصور خالد هذه الظاهرة بانها "انشطار في الوعي السوداني بين تاريخين وحضارتين" (خالد 1990 ص 33)، ما يجعل تفكيك هذه الازمة ضرورة لفهم بنية الهوية الحالية.

المطلب الاول: تجليات فقدان الانتماء في الخطاب الثقافي والاجتماعي

اولا: الوعي الشعبي المتأرجح بين انتماءين

يكشف تحليل الخطاب الشعبي السوداني عن حالة من التردد الدائم في تعريف الذات، اذ يظهر السودانيون بوصفهم عربا في مواجهة الافارقة، وافارقة في مواجهة العرب، مما يعكس غياب مركز ثابت للانتماء. وقد وصف محمد جلال هاشم هذا التردد بانه "هوية في حالة تعليق دائم" (هاشم 2005 ص 141)، وهو وصف دقيق لحالة الارتباك الهوياتي في المجتمع السوداني. ويشير عبد الله علي ابراهيم الى ان السودانيين يعانون من "فجوة بين الانتماء المتخيل والانتماء الواقعي" (ابراهيم 1998 ص 217)، وهي فجوة تجعل سؤال الهوية سؤالا مفتوحا لا يجد اجابة نهائية.

ثانيا: انعكاس الازمة في الخطاب الثقافي والاعلامي

تتجلى الازمة ايضا في الخطاب الثقافي السوداني، حيث تتردد مفاهيم مثل العروبة والافريقانية والهجينة والسودانية دون توافق حول اي منها يمثل جوهر الهوية. وترى فاطمة بابكر ان الاعلام السوداني يعيد انتاج صور ثقافية "عربية مثالية" تتعارض مع الواقع الاجتماعي للسودانيين (بابكر 1991 ص 67)، مما يجعل السوداني يشعر بانتماء ثقافي لا يعبر عنه تماما. كما يشير ستيوارت هول الى ان المجتمعات الهجينة ثقافيا تعاني من تشظي المعنى وفقدان المركز الرمزي (هول 1996 ص 81)، وهو ما ينطبق بدقة على الحالة السودانية.

ثالثا: التناقض بين الممارسات الاجتماعية والخطاب الهوياتي

يكشف تحليل العادات السودانية عن وجود ازدواج كبير بين ممارسات ذات جذور عربية مثل حفلات الزواج والاحتفاء باللسان العربي، وبين ممارسات ذات جذور افريقية واضحة كالرقصات التقليدية والطقوس المناطقية. وقد اشار ماكمايكل الى ان هذا التداخل ناتج عن تاريخ طويل من الامتزاج بين الثقافات دون حسم انتماء بعينه (ماكمايكل 1922 ص 233)، مما يجعل الهوية السودانية اقرب الى "هوية هجينة غير مستقرة".

المطلب الثاني: دور الدولة والمؤسسات السياسية في صناعة ازمة الهوية السودانية

اولا: سياسات التعريب والاسلمة واثرها على الهامش الاجتماعي

اتبعت الدولة السودانية منذ الاستقلال سياسات هدفت الى تعريب الهوية وربطها بالعالم العربي، وقد اعتبر محمد ابو القاسم حاج حمد ان هذه السياسات خلقت "هوية فوقية غير منسجمة مع الواقع المتنوع" (حاج حمد 1980 ص 221)، كما ساهمت في تأجيج الصراعات بين المجموعات العربية وغير العربية. ويرى محمد

سعيد القدال ان مشروع التعريب جاء "منزوعا من جذره الاجتماعي" (القدال 1992 ص 144)، مما جعله مشروعا سياسيا لا يعبر عن التركيبة الثقافية الفعلية.

ثانيا: فشل مشروع الدولة الوطنية في بناء هوية مشتركة

يؤكد محمد ابراهيم نقد ان السودان ورث دولة حديثة بلا مشروع وطني جامع (نقد 1993 ص 71)، ولذلك ظل المجتمع متنازعا حول تعريف الهوية. ويشير هولت الى ان غياب هذا المشروع جعل الدولة عاجزة عن خلق معنى موحد للانتماء الوطني (هولت 1977 ص 92)، مما رسخ الانقسامات الجهوية والاثنية.

ثالثا: الجغرافيا السياسية كعامل لتعميق الانقسام الهوياتي

يصف روبرت كولينز السودان بانه "جسر جغرافي بين العروبة والافريقية" (كولينز 2008 ص 188)، وهو موقع جعل المجتمع يعيش حالة تنازع مستمر بين مجالين حضاريين. وبعد انفصال جنوب السودان يذكر عبد الوهاب الافندي ان "الهوية السودانية دخلت في حالة فراغ" (الافندي 2012 ص 56)، لان الانفصال كشف هشاشة المشروع الهوياتي للدولة.

المطلب الثالث: الوعي الجمعي السوداني بين العروبة والافريقية

اولا: العروبة هوية لغوية اكثر من كونها عرقية

يرى محمد جلال هاشم ان العروبة في السودان هي "ظاهرة لغوية وثقافية لا عرقية" (هاشم 2005 ص 152)، ولذلك لا يشعر السودانيون بانتماء عرقي كامل للعروبة. وقد اشار عبدالله الطيب الى ان العربية في السودان "ثقافة مكتسبة لا هوية عرقية" (الطيب 1955 ص 47).

ثانيا: الافريقية جذر ثقافي غير مكتمل المعنى السياسي

يرى منصور خالد ان السودانيين ينتمون حضاريا لافريقيا، ولكنهم لا يعيشون التجربة الافريقية المشتركة سياسيا ولغويا (خالد 1973 ص 93)، مما يجعل الافريقية انتماء غير مكتمل ايضا.

ثالثا: السودانية كإطار هوياتي بديل

قدم عبد الله علي ابراهيم ورفاقه مفهوم السودانية كحالة وسطى تتجاوز ثنائية عربي افريقي (ابراهيم 1998 ص 223)، لكنها بقيت اطارا فكريا ولم تتحول الى مشروع دولة متفق عليه.

رابعا: ازمة الهوية في وعي الشباب السوداني

اشارت دراسة عبد الرحمن الطيب الى ان غالبية الشباب السودانيين يعرفون هويتهم بعبارة "نحن سودانيون فقط" (الطيب 2015 ص 119)، وهي عبارة تعبر عن فقدان المرجعية الهوياتية.

ويرى الباحث من التحليل ان ازمة الهوية السودانية ليست صراعا سطحيا بين العروبة والافريقية، بل هي بنية عميقة من التناقضات التي صنعتها الدولة، والتاريخ، والجغرافيا، والوعي الجمعي، مما جعل السودانيين

يعيشون حالة هوية معلقة تبحث عن مركز ثابت. وقد وصف هول هذه الحالة بأنها "هوية بلا جذور ثابتة" (هول 1996 ص 86)، وهو وصف يلخص الوضع السوداني بدقة.

#### المبحث الرابع : تحولات الهوية السودانية في الخطاب الثقافي والسياسي المعاصر

يتناول هذا المبحث تحليل الكيفية التي تطورت بها الهوية السودانية خلال العقود الأخيرة، في ظل تحولات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة اعقبت الاستقلال ثم انفصال الجنوب وازمات المركز والهامش، وما رافقها من صعود خطابات ثقافية متعددة حول السودانية، والعروبة، والافريقية، والهوية الاسلامية، والهوية الهجينة. ويقوم هذا المبحث على فرضية اساسية مفادها ان الهوية السودانية المعاصرة ليست نتاج معطى ثابت، بل نتاج جدل وصراع وعمليات اعادة تشكيل مستمرة، كما ذهب الى ذلك اريك هوبزباوم في تحليله للهويات القومية الحديثة، حيث اعتبر ان الهوية "اختراع اجتماعي مستمر" وليس كيانا مكتملا (هوبزباوم 1992 ص 17).

ويرتكز المبحث على ثلاثة مطالب رئيسية هي:

1. خطاب الهوية السودانية بعد الاستقلال وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين
  2. صراعات المركز والهامش ودورها في اعادة تشكيل الهوية
  3. الهوية السودانية في ظل العولمة والاعلام والهجرة والتحولات ما بعد الحداثية
- وكل مطلب يتضمن تحليلا نظريا معمقا، مع ربطه بالتحولات السياسية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها السودان.

المطلب الاول : خطاب الهوية السودانية بعد الاستقلال وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين  
شهد السودان بعد الاستقلال عام 1956 صراعا ايديولوجيا حول تعريف الهوية الوطنية، وقد لعبت النخب المتعلمة دورا كبيرا في صياغة خطاب الهوية، حيث تتازعت تيارات العروبة والافريقية والسودانية. وفي هذا السياق تشير دراسات شريف حرير الى ان النخب السودانية ورثت دولة بدون مشروع هوية، ما جعل السؤال الهوياتي ساحة مفتوحة للتجاذبات الايديولوجية (حرير 1995 ص 41).

اولا: التيار العروبي الاسلامي بعد الاستقلال

هيمن التيار العروبي الاسلامي على خطاب الدولة بعد الاستقلال، خصوصا خلال حكومات ما بعد 1956 ثم نظام عبود ثم مرحلة ما بعد 1970. وقد قامت هذه الرؤية على ركيزتين:

1. اللغة العربية بوصفها لغة رسمية واداة توحيد
2. الدين الاسلامي بوصفه جامعة حضارية وثقافية

وقد عملت الانظمة المتعاقبة على اعادة انتاج هذا الخطاب من خلال المناهج التعليمية والاعلام الرسمي. ويذهب عبد الله الطيب الى ان العربية ليست مجرد اداة تواصل، بل وعاء ثقافي اساسي للسودانيين، معتبرا ان الانتماء العربي "انتفاء اصيل" في وجدان السودانيين (الطيب 1955 ص 23). لكن هذا الطرح واجه نقدا من باحثين مثل ابراهيم الحسن الذي اكد ان العروبة في السودان لم تتشكل كهوية عرقية خالصة، بل كهوية سياسية وثقافية تم فرضها من فوق بفعل مؤسسات الدولة الحديثة (الحسن 1980 ص 71).

ثانيا: الخطاب الافريقياني وبداية التشكيك في الانتماء العربي بدأت في الستينات والسبعينات حركة فكرية افريقية في السودان تنتقد مركزية العروبة في تعريف الهوية. وقد كتب منصور خالد حول "افريقية السودان الثقافية"، مؤكدا ان الابدادية النوبية والافريقية القديمة، وانماط العمران، ومؤسسات القرابة، تشكل عناصر مركزية في الهوية السودانية (خالد 1973 ص 66). كما اعتبر الباحث النور حمد ان السودان بلد "متعدد الهويات"، وان العروبة ليست سوى طبقة ثقافية طارئة فوق بنية افريقية ضاربة في القدم (حمد 2002 ص 54).

ثالثا: ظهور خطاب السودانية كحل وسط بين العروبة والافريقية في الثمانينات والتسعينات ظهر اتجاه يدعو الى "السودانية" بوصفها هوية مستقلة تتجاوز التناقض التقليدي بين العروبة والافريقية. ويعد محمد جلال هاشم من اهم منظري هذا الاتجاه، حيث كتب عن ضرورة فهم السودان بوصفه "دولة ذات تعدد اثني وثقافي" لا ينتمي كلية للعروبة ولا للافريقية، بل هوية هجينة ذات خصوصية تاريخية (هاشم 2005 ص 119).

ويرى هاشم ان التداخل اللغوي والعنقي بين المجموعات السودانية يجعل من فكرة التعريف الاحادي للهوية مجرد "خطاب ايديولوجي" وليس حقيقة اجتماعية (هاشم 2005 ص 120).

المطلب الثاني : صراعات المركز والهامش ودورها في اعادة تشكيل الهوية السودانية : يعد مفهوم المركز والهامش من اهم المفاهيم التي ساعدت في تحليل ازمة الهوية السودانية خلال العقود الاخيرة. فقد ادت سياسات الدولة المركزية منذ الاستقلال الى تكريس تفاوتات اقتصادية وثقافية بين الوسط النيلي والمناطق الطرفية. وقد اشار الباحث محمد ابو القاسم حاج حمد الى ان الدولة السودانية تشكلت تاريخيا وفق "نموذج مركزي قاهر"، يقوم على الهيمنة الثقافية واللغوية والاقتصادية لمناطق الشمال والوسط على حساب بقية الاقاليم (حاج حمد 1980 ص 93).

اولا: الصراع في جنوب السودان ومأزق الهوية الثنائية

منذ الخمسينات شكل الجنوب ساحة رئيسية لصراع الهوية، بين نموذج الدولة العربية الاسلامية الذي تبنته الحكومات الشمالية، وبين المطالب الافريقية المسيحية واللغوية للمجموعات الجنوبية. وقد اعتبر فرانسيس دينق ان المشكلة في اصلها "مشكلة هوية"، حيث ان "السودان لم يحسم انتماءه منذ البداية، فانعكس ذلك على جنوبه" (دينق 1995 ص 17)

وانتهت هذه الازمة بانفصال الجنوب سنة 2011، ما اعتبره عبد الله علي ابراهيم "اكبر تعبير عن ازمة الهوية الوطنية التي عجزت الدولة السودانية عن حلها" (ابراهيم 2012 ص 101).

ثانيا: ازمة دارفور وتفكك سردية الهوية الموحدة

ساهمت ازمة دارفور منذ 2003 في تفكيك سردية الهوية السودانية الموحدة، اذ ظهر خطاب جديد يعتبر ان الهوية الوطنية التي قام عليها السودان الحديث تمثل "هوية قاهرة" تقصي الهامش. ويكتب محمود مامدان ان ازمة دارفور ليست صراعا اثنيا بسيطا، بل هي تجسيد لصراع تاريخي بين الدولة المركزية والمجتمعات الريفية المهمشة (مامدان 2009 ص 33).

ويشير احمد حسين آدم الى ان دارفور كشفت عن "عمق التناقض الهوياتي" في السودان، حيث تصادم خطاب العروبة الافتراضي للدولة مع الواقع الافريقي الاجتماعي والثقافي في الاقليم (آدم 2010 ص 47).

ثالثا: الحركة الشعبية ورؤية السودان الجديد

طرحَت الحركة الشعبية لتحرير السودان بقيادة جون قرنق رؤية "السودان الجديد"، وهي رؤية تقوم على تجاوز الثنائية العربية الافريقية، وبناء دولة علمانية لا دينية مدنية متعددة الهويات. وقد كتب قرنق نفسه ان السودان "فسيفساء من الثقافات"، وان اخفاق الدولة يعود الى سعيها لفرض تعريف واحد للهوية (قرنق 2000 ص 14).

المطلب الثالث : الهوية السودانية في ظل العولمة والاعلام والهجرة والتحولت ما بعد الحداثة:

شهد السودان خلال العقود الاخيرة تحولات اجتماعية وثقافية عميقة نتيجة الهجرة الواسعة، وصعود الاعلام الرقمي، والعولمة الثقافية. وهذه التحولات اعادت صياغة الهوية السودانية بطرق غير مسبوقة.

اولا: الهجرة وتكوين هويات عبر وطنية

ادت الهجرة السودانية الواسعة الى دول الخليج واوروبا وامريكا منذ السبعينات الى تكوين هويات جديدة هجينة، تمزج بين الانتماء الوطني والهوية العابرة للدولة. ويكتب ستيفارت هول ان الهجرة تخلق "هويات هجينة في حالة انتقال دائم" (هول 1996 ص 78). وهذا ينطبق بقوة على السودانيين المهاجرين الذين طوروا اشكال جديدة من الوعي الجمعي.

ثانيا: الاعلام الرقمي وانفجار الخطابات الهوياتية

ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي بعد 2010 في خلق مساحة واسعة لانتاج الخطابات حول الهوية، حيث ظهر تيار شبابي ينتقد الرؤية التقليدية للهوية السودانية. وقد اشار مانويل كاستلز الى ان "الهويات في العصر الرقمي تتشكل عبر شبكات المعنى" وليس عبر مؤسسات الدولة (كاستلز 2012 ص 47).

ثالثا: عودة النقاش حول الهوية النوبية في الشمال

شهدت منطقة الشمال السوداني خلال العقدين الاخيرين انتعاشا للحركة الثقافية النوبية، التي تدعو لاحياء التراث النوبي باعتباره جزءا مركزيا من الهوية السودانية. ويقول محمد جلال هاشم ان "عودة النوبيين الى لغتهم وثقافتهم يعد حدثا مهما في اعادة التفكير في الهوية السودانية" (هاشم 2010 ص 91).

يرى الباحث ان الهوية السودانية ليست كيانا ثابتا، بل هي هوية تتشكل باستمرار عبر الصراع السياسي والاجتماعي والثقافي. وقد اثرت العولمة، والهجرة، وصراعات المركز والهامش، وازمات الدولة، في تفكيك النموذج القديم للهوية، وفي اعادة تشكيلها بصورة تعددية مركبة. وهذا يجعل سؤال الهوية في السودان سؤالا مفتوحا، تتداخل فيه العروبة والافريقية والسودانية والتراث النوبي والتجارب العابرة للحدود.

#### المبحث الخامس : التجليات الثقافية والاجتماعية لازمة الهوية السودانية في الواقع المعاصر

يتناول هذا المبحث تحليل المظاهر العملية والتمثلات الاجتماعية والثقافية لازمة الهوية السودانية في المجتمع المعاصر، من خلال دراسة انعكاس ازمة الهوية على الخطاب اليومي، والبنية الاجتماعية، والعلاقات الاثنية، والانماط الثقافية، وكذلك دور الحركات الثقافية والفنية والادبية في اعادة انتاج الهوية او نقدها. وتقوم فرضية هذا المبحث على ان ازمة الهوية في السودان لا تظل مجرد مسألة نظرية، بل تتحول الى ممارسات اجتماعية ورمزية تؤثر في الحياة اليومية، كما يشير بيير بورديو الى ان الهوية تمارس عبر "العادات الاجتماعية" وليس عبر الخطاب فقط (بورديو 1990 ص 55).

ويرتكز المبحث على ثلاثة مطالب رئيسية:

1. التمثلات الشعبية للهوية والسلوك الاجتماعي

2. دور الثقافة والابداع الفني والادبي في تشكيل الهوية الحديثة

3. الهوية السودانية بين الذاكرة الجمعية وصدمات التاريخ

المطلب الاول : التمثلات الشعبية للهوية والسلوك الاجتماعي في السودان

تعد التمثلات الشعبية للهوية احد اهم مدارج فهم ازمة الهوية، لانها تكشف كيف يستبطن الافراد صورا معينة عن انفسهم وعن الآخرين. وتدل دراسات علم الاجتماع الثقافي على ان الهوية الشعبية غالبا ما تكون اكثر تعقيدا من الهوية الرسمية، كما ذهب الى ذلك كلفينتر عندما وصف الهوية الشعبية بانها "هوية متداولة" بين الناس، تتشكل عبر الامثال، والاغاني، والطقوس، والاشكال العامة للتواصل (كلفينتر 1998 ص 91).

أولاً: ازدواج الهوية في الممارسة الاجتماعية اليومية

يتجلى ازدواج الهوية السودانية في الحياة اليومية من خلال التنقل الدائم بين رموز عربية وإساليب أفريقية وأنماط محلية. فاللغة العربية هي لسان التخاطب، لكنها ممزوجة بمفردات نوبية وأفريقية وحامية، مما يخلق لغة هجينة تعكس الهجين الهوياتي. ويصف محمد جلال هاشم هذا الهجين اللغوي بأنه "المنطقة الرمادية التي تتجلى فيها الهوية السودانية" (هاشم 2005 ص 129).

كما أن الملبس، والزينة، وطريقة الاحتفال بالأعراس، والأغاني، تحمل عناصر عربية وأفريقية في آن واحد، مما يجعل الهوية "مشروعاً ثقافياً غير مكتمل" كما وصفها جون لامي في دراسته عن التعدد الثقافي في إفريقيا (لامى 1997 ص 44).

ثانياً: الهويات الجهوية والقبلية

تعد الجهوية واحدة من أهم مظاهر أزمة الهوية في السودان المعاصر، حيث يعرف الأفراد أنفسهم وفق انتماءاتهم الإقليمية قبل الوطنية، مثل: دارفوري، نوباوي، جعلي، شايقي، فوراي، مسيري، هندنوي، وغير ذلك. ويرى شريف حرير أن هذا التمرکز القبلي نتاج تاريخ طويل من "اللامساواة التنموية"، وليس مجرد مسألة ثقافية، حيث تشكلت هوية الهامش في مواجهة المركز (حرير 1995 ص 63).

كما أن هذا التمرکز القبلي أعاد تشكيل الخريطة السياسية، مما جعل الهوية الوطنية "ضعيفة الحضور" في مقابل الولاءات المحلية كما وصفها بول ريتشاردز في سياق النزاعات الإفريقية (ريتشاردز 1996 ص 59).

ثالثاً: صورة الذات السودانية في الخطاب الشعبي

يحمل الخطاب الشعبي السوداني تصورات مزدوجة عن الذات، فهو بين الفخر بالعروبة، والاعتزاز بالأفريقية، والسخرية من الذات، وأحياناً الشعور بالدونية. وقد أشار عالم الأنثروبولوجيا إسكندر حتي إلى أن المجتمعات الهجينة غالباً ما تعيش "مزاجاً ثقافياً متقلباً" بسبب عدم رسوخ الانتماء (حتى 1984 ص 74). وتظهر هذه الازدواجية في الأمثال الشعبية التي تجمع بين الفخر والانتقاد، ما يعكس عمق الارتباك الهوياتي.

المطلب الثاني : دور الثقافة والفنون والأدب في إعادة تشكيل الهوية السودانية الحديثة

تلعب الثقافة والفنون دوراً محورياً في إعادة إنتاج الهوية أو نقدها. فمع كل أزمة سياسية كبرى تظهر أعمال فنية تحاول صياغة وعي مختلف. ويذهب ريموند وليامز إلى أن الثقافة هي "المجال الذي تتصارع فيه الرؤى المتعددة للهوية" (وليامز 1983 ص 22).

أولاً: الأدب السوداني بين العروبة والإفريقية

شهد الادب السوداني منذ الستينات محاولات متعددة لتعريف الذات الثقافية. فقد كتب الطيب صالح عن الريف السوداني بوصفه فضاء يتداخل فيه العربي والافريقي، وهو ما اعتبره نقاد الادب "تجليا فنيا لازمة الهوية" (ابو القاسم 1981 ص 55).

وفي المقابل ظهرت كتابات ذات منحى افريقي اكثر وضوحا، مثل اعمال ابراهيم اسحق التي ركزت على الثقافات المحلية في غرب السودان، وقد رأى النقاد ان هذه الكتابات تعيد الاعتبار للبعد الافريقي المهمل (جورجوس 1990 ص 61).

ثانيا: الموسيقى السودانية وتعدد ارثها الثقافي

تشكل الموسيقى السودانية احد اهم تمثيلات الهوية، حيث تمزج الالحان بين السلم الخماسي النوبي والايقاعات الافريقية والصياغات العربية. وقد اعتبر الباحث الاثنوموسيقي هيربرت بايلي ان الموسيقى السودانية نموذج فريد "للحوية السمعية المركبة" التي تجمع بين ثلاث دوائر ثقافية (بايلي 1992 ص 27).

وتعكس اغاني الطمبور، والجراري، والمردوم، والدلوكة، تنوع الانماط الثقافية بين الشمال والغرب والشرق والوسط، ما يجعل الهوية الموسيقية مرآة حقيقية للتعدد السوداني.

ثالثا: الفن التشكيلي وتمثل الذاكرة التاريخية

برزت في السنوات الاخيرة مدارس تشكيلية سودانية تعمل على احياء الرموز النوبية والكوشية، ودمجها مع اشكال افريقية واسلامية. ويصف الفنان احمد شبرين هذا الاتجاه بانه "عودة الى الجذور لتوليد هوية بصرية جديدة" (شبرين 2001 ص 33).

وتشير دراسات الفن الافريقي المعاصر الى ان التشكيل السوداني يعكس تاريخا عميقا من التعدد، ويتعامل مع الهوية كمساحة تأويل وليس كمعطى ثابت (كولينز 2004 ص 52).

### المطلب الثالث : الهوية السودانية بين الذاكرة الجمعية وصدمات التاريخ

تعاني الهوية السودانية من تراكم صدمات تاريخية، مثل الحروب الاهلية، والانقلابات، والانقسامات الجهوية، وكلها اثرت في الذاكرة الجمعية. ويكتب مورييس هالبواكس ان الذاكرة ليست مجرد خزان للماضي، بل هي "اطار اجتماعي يصيغ الحاضر" (هالبواكس 1992 ص 11)، وهذا ينطبق بوضوح على حالة السودان.

اولا: الذاكرة الاستعمارية واستمرار آثارها

رغم مرور عقود على الاستقلال لا تزال الذاكرة الاستعمارية تلعب دورا في تشكيل تصور السودانيين عن انفسهم، خصوصا من خلال تقسيمات المستعمر بين شمال عربي جنوب افريقي. وقد اشار فانون الى ان المستعمر يترك اثرا "في نفسية المستعمرين حتى بعد رحيله" (فانون 1967 ص 88).

ثانيا: الحروب الاهلية كجروح هوية عميقة

ترك الصراع في الجنوب ودارفور والنيل الأزرق آثارا عميقة في الوعي الجمعي، حيث تولدت صور نمطية متبادلة بين المجموعات السودانية. ويرى اليكس دي وال ان الحرب "تعيد صياغة الجماعات والهوية بشكل جذري" (دي وال 2007 ص 73).

ثالثا: الذاكرة الثقافية للمناطق المهمشة

للتحافات المحلية في الهامش ذاكرة خاصة تتعامل مع الدولة والحروب والقبلية. وقد اشار محمود مامدان الى ان الهوية في مناطق الهامش تتشكل عبر "سرديات تاريخية موازية" تختلف عن سردية الدولة (مامدان 2009 ص 39).

يرى الباحث ان ازمة الهوية السودانية ليست مجرد نقاش نظري، بل واقع اجتماعي حي تتجلى مظاهره في اللغة، والسلوك، والادب، والفنون، والعلاقات الجهورية، والذاكرة الجمعية. كما يظهر ان الهوية السودانية تتشكل باستمرار عبر توترات متعددة: عربية، افريقية، جهوية، محلية، تاريخية، وحديثة. وهذا يجعل الهوية السودانية المعاصرة هوية مركبة، مفتوحة، وغير محسومة.

#### المبحث السادس : بناء هوية جامعة: رؤية استراتيجية للسودان :

يتناول هذا المبحث تقديم تصور علمي واستراتيجي لبناء هوية جامعة في السودان، تقوم على تجاوز الانقسامات التاريخية والثقافية والجغرافية، وتحقيق وحدة وطنية دون ان تتجاهل التنوع العرقي والثقافي. تقوم فرضية هذا المبحث على ان الهوية السودانية يمكن ان تتحول من حالة الهجين والهشاشة الى مشروع هوياتي متكامل اذا تم دمج التاريخ المشترك، والذاكرة الجمعية، والتراث الثقافي، مع الاعتراف بالاختلافات الاقليمية والمجتمعية، كما يشير اندرسون الى ان الهوية الوطنية "هي مشروع متخيل ولكنه قابل للتفعيل عبر السياسات الثقافية والاجتماعية" (انديرسون 1991 ص 44).

ويرتكز المبحث على ثلاثة مطالب رئيسية:

1. ركائز بناء الهوية الجامعة

2. الاستراتيجيات التعليمية والثقافية لتعزيز الهوية الوطنية

3. دور المجتمع المدني والاعلام في دعم الهوية الجامعة

المطلب الاول : ركائز بناء الهوية الجامعة في السودان :

اولا: الاعتراف بالتنوع الثقافي والتاريخي

يعتبر الاعتراف بالتنوع الثقافي والتاريخي في السودان قاعدة اساسية لبناء هوية جامعة. فالتاريخ السوداني يمتد عبر الالف السنين ويجمع بين حضارات كوشية ونوبية وافريقية وعربية، وكلها عناصر يجب استيعابها

في المشروع الهوياتي. ويؤكد منصور خالد ان تجاهل احد هذه العناصر يؤدي الى هشاشة الهوية وتفكك المشروع الوطني (خالد 1973 ص 88).

كما يشير هول الى ان الهوية الجامعية لا تعني القضاء على الاختلاف، بل انتاج معنى مشترك يمكن ان يستوعب التعدد الثقافي (هول 1996 ص 81).

ثانيا: استحضار الذاكرة الجمعية والرموز الوطنية

تعد الذاكرة الجمعية والرموز التاريخية مثل النيل، والحضارات القديمة، والنضال الوطني، من عناصر التماسك الهوياتي. وقد وصف فانون هذه الرموز بانها "عناصر موحدة للوعي الوطني في مواجهة الانقسام" (فانون 1967 ص 104).

كما يشير الطيب صالح الى ان ادماج الرموز الثقافية في الخطاب الوطني يعطي هوية جامعة تعكس كل الاقاليم والتجارب السودانية (صالح 1985 ص 53).

ثالثا: الاعتراف بالهوية الاسلامية دون اقصاء الديانات الاخرى

يلعب الدين دورا في الهوية السودانية، ويجب تضمينه في الهوية الجامعة دون ان يتحول الى اداة اقصاء للمجموعات غير المسلمة. ويؤكد عبد الله علي ابراهيم ان الاسلام جزء من الهوية التاريخية، لكن السودان ككل يتطلب هوية جامعة شاملة لجميع المواطنين (ابراهيم 1998 ص 230).

المطلب الثاني : الاستراتيجيات التعليمية والثقافية لتعزيز الهوية الوطنية

اولا: المناهج التعليمية متعددة الثقافات

تعتبر المناهج التعليمية الاداة الاساسية لترسيخ هوية جامعة، من خلال ادماج التاريخ المشترك، واللغات المحلية، والتراث الثقافي. ويشير محمد جلال هاشم الى ان "المناهج التعليمية التي تتجاهل التنوع تساهم في ازمة الهوية" (هاشم 2005 ص 132).

كما يرى ريموند وليامز ان التعليم هو الوسيلة الاكثر فعالية لتشكيل الوعي الجمعي الوطني (وليامز 1983 ص 25).

ثانيا: تعزيز الثقافة والفنون كأدوات للهوية الجامعة

تلعب الثقافة والفنون دورا كبيرا في اعادة انتاج الهوية، من خلال الموسيقى، والادب، والفن التشكيلي، والمسرح. ويشير بايلي الى ان الموسيقى هي "مرآة الهوية الثقافية" ويمكن ان تعزز الانتماء الوطني (بايلي 1992 ص 29).

كما ان دعم الادب والفن السوداني الحديث يساهم في انتاج خطاب هوياتي جامع يعكس التنوع الثقافي والتاريخي (شبرين 2001 ص 36).

ثالثا: تعليم اللغة العربية واللغات المحلية بانسجام

يشكل التعليم اللغوي جزءا اساسيا من الهوية الجامعة، بحيث لا يتم التركيز فقط على العربية كلغة رسمية، بل ايضا على اللغات المحلية مثل النوبية والفور، وذلك لتعزيز الانتماء المحلي والهوية الوطنية في نفس الوقت (حرير 1995 ص 72).

المطلب الثالث : دور المجتمع المدني والاعلام في دعم الهوية الجامعة

اولا: المجتمع المدني والمؤسسات الثقافية

تعتبر الجمعيات الثقافية، والنقابات، والمراكز البحثية، جزءا من البنية التحتية لبناء هوية جامعة. ويؤكد مامدان ان هذه المؤسسات تلعب دورا اساسيا في نقل الموروث الثقافي والوعي الوطني، وتعمل على تعزيز القيم المشتركة بين جميع المجموعات السودانية (مامدان 2009 ص 42).

ثانيا: الاعلام ودوره في صياغة الوعي الجمعي

يلعب الاعلام دورا مركزيا في تشكيل صورة الهوية الوطنية، خصوصا مع التطور الرقمي وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي. ويشير كاستلز الى ان "الاعلام الشبكي يمكن ان يعزز الهوية الجامعية من خلال خلق فضاءات مشتركة للتفاعل" (كاستلز 2012 ص 52).

ويؤكد هاشم ان الاعلام المحلي يجب ان يتبنى خطابا متوازنا يعكس التنوع الثقافي واللغوي، ويعزز الانتماء الوطني (هاشم 2010 ص 95).

ثالثا: الحوار الوطني والمصالحة كآليات لتعزيز الهوية الجامعة

يلعب الحوار الوطني والمصالحة الوطنية دورا محوريا في تجاوز الانقسامات والهويات الجزئية. ويشير عبد الله علي ابراهيم الى ان المصالحة الحقيقية هي التي تعيد بناء الثقة بين المجموعات، وتوفر الارضية لانطلاق هوية جامعة متماسكة (ابراهيم 2012 ص 108).

يرى الباحث ان بناء هوية جامعة في السودان يتطلب رؤية استراتيجية شاملة تشمل الاعتراف بالتنوع الثقافي والتاريخي، والاهتمام بالتعليم والفنون والاعلام، وتعزيز الحوار الوطني والمصالحة، بحيث يتمكن المجتمع السوداني من الانتقال من الهويات الجزئية والانقسامات التاريخية الى هوية وطنية جامعة تستوعب جميع الاطياف الثقافية والاجتماعية. ويؤكد التحليل ان الهوية الجامعة ليست فرضا من فوق، بل مشروع جماعي يتشكل عبر السياسات الثقافية والاجتماعية والممارسات اليومية.

**المبحث السابع : توحيد الهوية السودانية على اساس الانتماء الوطني المشترك :**

يتناول هذا المبحث تقديم تصور علمي شامل لكيفية توحيد الهوية السودانية على اساس الانتماء الوطني المشترك، بحيث يتم تجاوز الانقسامات العرقية والثقافية والتاريخية. تقوم الفرضية الاساسية لهذا المبحث على

ان الهوية السودانية يمكن ان تتجاوز الهويات الجزئية والانتماءات الفرعية من خلال تبني مبدأ "نحن سودانيون"، واعتباره مرجعية جامعة لكل المجموعات، وهو ما يوافق ما ذهب اليه هول في اطاره حول الهويات الهجينة "يمكن توجيه الهوية المتعددة نحو مشروع مشترك عبر سردية جامعة" (هول 1996 ص 85).

ويرتكز المبحث على ثلاثة مطالب رئيسية:

1. اساسيات الهوية الجامعة بوصفها أولوية وطنية
  2. السياسات والاجراءات العملية لتوحيد الهوية
  3. دور التعليم والمجتمع المدني والاعلام في تعزيز الانتماء الوطني
- المطلب الاول : اساسيات الهوية الجامعة بوصفها أولوية وطنية
- اولا: الاعتراف بالانتماء الوطني كمحدد اساسي
- تقوم الهوية الجامعة على الاعتراف بان الانتماء الوطني هو الاساس الذي يجمع جميع السودانيين، بغض النظر عن الانتماءات العرقية والجهوية والدينية. ويشير اندرسون الى ان الهوية الوطنية "تتمثل في المخيال الجماعي الذي يشمل جميع مكونات المجتمع" (اندرسون 1991 ص 50). وبذلك يكون الشعور بـ "نحن سودانيون" اداة لتوحيد الافراد في اطار مشترك.

ثانيا: استيعاب التنوع الثقافي والتاريخي داخل الهوية الجامعة

ان التعدد الثقافي والعنقي في السودان لا ينبغي ان يكون مصدر انقسام، بل جزءا من بناء الهوية الجامعة. ويؤكد منصور خالد ان "الهوية الجامعة لا تعني محو الهويات الجزئية، بل دمجها في مشروع مشترك" (خالد 1973 ص 92). وبالتالي يمكن لكل مجموعة ان تحافظ على تراثها ولغتها ضمن اطار وطني جامع.

ثالثا: تطوير رؤية مشتركة للتاريخ والتراث

لكي تكون الهوية جامعة، يجب صياغة سردية تاريخية مشتركة تعكس تجارب السودان المتنوعة: الحضارات القديمة، الاسلام، العروبة، الافريقية، والحركات الوطنية الحديثة. ويذهب فانون الى ان التاريخ المشترك يعمل كـ "عصب للتماسك الاجتماعي" (فانون 1967 ص 109).

المطلب الثاني : السياسات والاجراءات العملية لتوحيد الهوية

اولا: سياسات الدولة لتوحيد الهوية

يمكن للدولة ان تلعب دورا محوريا من خلال سياسات وطنية تشمل: اعادة صياغة المناهج التعليمية، تعزيز مشاركة جميع المكونات في الحكم، وتشجيع النشاط الثقافي والفني الذي يعكس التنوع في اطار وطني.

ويشير هول الى ان الهوية الوطنية "يمكن تفعيلها من خلال السياسات التي تعزز الانتماء الجماعي" (هول 1996 ص 88).

ثانيا: دمج الهويات المحلية في الهوية الوطنية

يشمل ذلك الاعتراف بالهويات الجهوية والقبلية كلغة وثقافة محلية، والعمل على تمثيل هذه الهويات في الخطاب الرسمي والممارسات اليومية، بحيث يشعر الجميع بانتماء مزدوج: محلي ووطني. ويكتب محمود مامدان ان "دمج الهويات المحلية في الهوية الوطنية يقوي الشعور بالانتماء ويحد من النزاعات" (مامدان 2009 ص 45).

ثالثا: الحوار الوطني والمصالحة كآليات لتوحيد الهوية

يلعب الحوار الوطني والمصالحة الوطنية دورا مركزيا في توحيد الهوية، من خلال معالجة الازمات التاريخية والصراعات الاقليمية، وإعادة بناء الثقة بين المجموعات. ويشير عبد الله علي ابراهيم الى ان المصالحة الحقيقية توفر الارضية لـ "هوية سودانية جامعة" (ابراهيم 2012 ص 112).

المطلب الثالث : دور التعليم والمجتمع المدني والاعلام في تعزيز الانتماء الوطني

اولا: المناهج التعليمية لتعزيز الانتماء

تلعب المناهج التعليمية دورا اساسيا في ترسيخ الهوية الجامعة، من خلال ادماج التاريخ المشترك واللغات المحلية والتراث الثقافي في التدريس، وتجنب الرسائل الاحادية التي تعزز الانقسامات. ويؤكد محمد جلال هاشم ان التعليم هو "اداة رئيسية لبناء الهوية الجامعة" (هاشم 2005 ص 135).

ثانيا: المجتمع المدني كمشارك في صناعة الهوية

تساهم الجمعيات الثقافية، المراكز البحثية، النوادي الرياضية، والهيئات الشبابية في تعزيز الهوية الجامعة من خلال برامجها وانشطتها التي تشجع على الانتماء الوطني المشترك (مامدان 2009 ص 48).

ثالثا: الاعلام ودوره في ترسيخ الهوية الجامعة

يلعب الاعلام التقليدي والرقمي دورا رئيسيا في نشر خطاب الهوية الجامعة، من خلال انتاج برامج تعليمية وثقافية، وتعزيز الوعي بالقيم الوطنية المشتركة. ويشير كاستلز الى ان "الاعلام الشبكي يمكنه ان يصبح اداة حاسمة في تعزيز الانتماء الوطني" (كاستلز 2012 ص 55).

يرى الباحث ان توحيد الهوية السودانية يقوم على الاعتراف بالانتماء الوطني المشترك، استيعاب التنوع الثقافي والتاريخي، دمج الهويات المحلية ضمن مشروع وطني شامل، وإعادة صياغة السياسات التعليمية والثقافية والاعلامية لتعزيز الانتماء المشترك. ويؤكد التحليل ان شعار "نحن سودانيون" ليس مجرد عبارة بل

مشروع عملي مستمر، قادر على بناء هوية جامعة تقوي الانتماء الوطني وتقلل الانقسامات التاريخية والهويات الجزئية.

### خاتمة البحث :

يتضح من خلال هذا البحث ان الهوية السودانية هي نتاج تاريخ طويل ومعقد من التفاعل بين حضارات متعددة تشمل الممالك النوبية والكوشية والمسيحية، فضلاً عن التأثيرات الاسلامية والعربية والافريقية، كما أشار اندرسون (1991 ص 44) وهول (1996 ص 78). وقد أظهر المبحث الاول كيف تشكلت الهوية السودانية قبل الدولة الحديثة من خلال هذا الامتزاج الثقافي والتاريخي المعقد، بينما كشف المبحث الثاني عن دور الاستعمار في تعميق الانقسامات الهوياتية من خلال سياسة التصنيف بين شمال عربي وجنوب افريقي (فانون 1967 ص 92، وودورد 1979 ص 88).

وفي المبحث الثالث، تناول البحث التحولات الثقافية والاجتماعية بعد الاستقلال، حيث أظهرت الدراسات أن الانقسامات السياسية والجهوية أدت إلى تفكك الوعي الجمعي (محمد ابراهيم نقد 1993 ص 57)، بينما أبرزت المباحث الرابعة والخامسة الدور المركزي للثقافة والفنون والادب والموسيقى والتعليم والمجتمع المدني والاعلام في إنتاج خطاب هوية جامع، قادر على استيعاب التنوع الثقافي واللغوي والتاريخي وتوفير أرضية مشتركة للانتماء الوطني (بايلي 1992 ص 27، شبرين 2001 ص 33، مامدان 2009 ص 39).

أما المبحث السادس فقد أشار إلى أن توحيد الهوية السودانية يتطلب استراتيجية شاملة تقوم على الاعتراف بالانتماء الوطني المشترك، ودمج الهويات المحلية في المشروع الوطني، وتعزيز الحوار الوطني والمصالحة بين المكونات المختلفة، مع تطوير المناهج التعليمية والممارسات الاعلامية لتعزيز الانتماء المشترك، تحت شعار "نحن سودانيون" (هاشم 2005 ص 135، ابراهيم 2012 ص 112، كاستلز 2012 ص 55).

وتؤكد التحليلات أن الهوية السودانية المعاصرة ليست هوية أحادية، بل هي هوية هجينة متعددة الطبقات قابلة للتغيير، ولكنها قابلة للتوجيه نحو مشروع وطني جامع اذا توفرت الارادة السياسية والثقافية والاجتماعية المناسبة (هول 1996 ص 85، خالد 1973 ص 92).

### النتائج :

1. تشكل الهوية عبر التاريخ الطويل: أظهرت الدراسة أن الهوية السودانية نتجت من تفاعل حضارات متعددة، بما فيها النوبيون والكوشيون والمسيحيون، مع تأثيرات اسلامية وعربية وافريقية، ما أنتج هوية هجينة ومعقدة .

2. الاستعمار كعامل في الانقسام: لعب الاستعمار التركي المصري والبريطاني دوراً محورياً في تصنيف السكان وخلق ثنائية عربي / افريقي، ما ساهم في تعميق أزمة الهوية الوطنية .

3. الدور المركزي للثقافة والتعليم: أظهرت المباحث ان الثقافة والفنون والادب والموسيقى والتعليم والمجتمع المدني والاعلام هي أدوات فاعلة لتعزيز الهوية الجامعة وتقليل الانقسامات.
4. الهويات الجزئية مقابل الهوية الجامعة: أظهرت الدراسة أن الانقسامات الجهوية والعرقية والدينية ساهمت في هشاشة الهوية الوطنية، وأن مشروع الهوية الجامعة يحتاج الى استراتيجية شاملة تعترف بالتنوع وتدمجه ضمن الانتماء الوطني المشترك .
5. اهمية الحوار والمصالحة: تبين أن الحوار الوطني والمصالحة بين المكونات المختلفة هما من أهم الآليات لتوحيد الهوية وتعزيز الانتماء الوطني .

#### التوصيات :

1. اعتماد الهوية الجامعة كمرجعية وطنية: على الدولة والمجتمع تبني شعار "نحن سودانيون" كمرجعية لجميع السياسات الوطنية والتعليمية والثقافية.
2. اصلاح المناهج التعليمية: تطوير المناهج لتشمل التاريخ المشترك، والتراث الثقافي المتنوع، واللغات المحلية، مع التأكيد على الانتماء الوطني المشترك.
3. تعزيز الثقافة والفنون: دعم النشاطات الفنية والادبية والموسيقية التي تعكس التنوع الثقافي وتعمل على تعزيز الانتماء الوطني.
4. تمكين المجتمع المدني: دعم الجمعيات الثقافية والهيئات الشبابية والمراكز البحثية لتكون جزءاً فاعلاً في تعزيز الهوية الجامعة.
5. تفعيل دور الاعلام: اعتماد خطاب اعلامي متوازن يعكس التنوع ويعزز الانتماء الوطني، مع استخدام الوسائط الرقمية للتواصل الثقافي والاجتماعي.
6. الحوار الوطني والمصالحة: تنظيم حوارات وطنية شاملة، ومبادرات مصالحة بين المكونات المختلفة لمعالجة الانقسامات التاريخية وتعزيز الثقة المتبادلة.
7. سياسات الدولة الشاملة: وضع استراتيجيات وطنية متكاملة تشمل التعليم، الثقافة، الاعلام، والحكم المحلي لتعزيز الهوية الجامعة ومواجهة الهويات الجزئية.

#### قائمة المراجع :

1. اندرسون، بندكت. 1991. الجماعات المتخيلة: تأملات في أصل القومية وانتشارها. ترجمة ثائر ديب. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الاولى.
2. هول، ستيوارت. 1996. أسئلة الهوية الثقافية. لندن: ساج للنشر، الطبعة الاولى.

3. فانون، فرانز. 1967. معذبو الارض. ترجمة سامي الدروبي. بيروت: دار الفارابي، الطبعة الثانية.
4. فانون، فرانز. 1967. جلد اسود، اقنعة بيضاء. بيروت: دار الفارابي، الطبعة الاولى.
5. محمد ابراهيم نقد. 1993. السودان: أزمة الهوية. الخرطوم: دار الثقافة، الطبعة الاولى.
6. بايلي، هيربرت. 1992. الموسيقى والهوية في السودان. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر، الطبعة الاولى.
7. شبرين، احمد. 2001. الفن التشكيلي السوداني والهوية. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر، الطبعة الاولى.
8. مامدان، محمود. 2009. تعريف الهوية والسياسة في افريقيا. القاهرة: المركز القومي للترجمة، الطبعة الاولى.
9. الطيب صالح. 1985. جدل الهوية في الادب السوداني. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الاولى.
10. خالد، منصور. 1973. النخبة السودانية وادمان الفشل. بيروت: دار النهار للنشر، الطبعة الاولى.
11. هاشم، محمد جلال. 2005. جدلية المركز والهامش. الخرطوم: دار عزة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
12. عبد الله علي ابراهيم. 1998. الثقافة والهوية في السودان. القاهرة: دار رؤية للنشر، الطبعة الاولى.
13. عبد الله علي ابراهيم. 2012. السودان: الهوية والحرب الأهلية. دبي: دار مدارك للنشر، الطبعة الاولى.
14. كاستلز، مانويل. 2012. عصر المعلومات: الهوية والقوة. ترجمة عماد شيحة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الاولى.
15. اسماعيل، محمد. 2007. الدولة السودانية الحديثة: قراءة في بناء الهوية. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم، الطبعة الاولى.
16. عثمان، أبكر آدم. 2002. سؤال الهوية في السودان المعاصر. القاهرة: مركز الدراسات السودانية، الطبعة الاولى.
17. فول، جون. 1981. الاسلام في السودان: التاريخ الاجتماعي والديني. كامبردج: مطبعة جامعة كامبردج، الطبعة الاولى.
18. وودورد، بيتر. 1979. السودان الحديث. لندن: لونجمان للطباعة والنشر، الطبعة الاولى.
19. سبولدنج، جاي. 1985. تاريخ الممالك السودانية القديمة. كامبردج: مطبعة جامعة كامبردج، الطبعة الاولى.

20. دالي، ام. دبليو. 1991. تاريخ السودان الحديث. لندن: لونجمان، الطبعة الثالثة.
21. يوسف فضل حسن. 1973. دراسات في تاريخ السودان القديم. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر، الطبعة الثانية.
22. أحمد إبراهيم أبو شوك. 2006. تاريخ السودان الحديث والمعاصر. الخرطوم: دار عزة للنشر، الطبعة الاولى.
23. الفاضل، محمد سعيد. 2001. الإسلام والهوية في السودان. الخرطوم: دار مدارك، الطبعة الاولى.
24. حيدر إبراهيم علي. 1996. الأزمة الوطنية ومسألة الهوية. القاهرة: مركز الدراسات السودانية، الطبعة الاولى.
25. سعد محمد أحمد. 2003. التعليم والهوية الوطنية في السودان. الخرطوم: دار جامعة السودان المفتوحة، الطبعة الاولى.
26. بكتاش، سامي. 1998. جدلية الثقافة والهوية في أفريقيا. القاهرة: دار الفكر الافريقي، الطبعة الاولى.
27. كرو، جيمس. 2004. السياسة والهوية في القرن الافريقي. لندن: روتليدج، الطبعة الاولى.
28. دو لا رو، مارك. 2009. التعدد الثقافي وبناء الدولة. كامبردج: مطبعة جامعة كامبردج، الطبعة الاولى.
29. دينق، فرانسيس. 1995. الحرب والهوية في السودان. بيروت: دار الساقى، الطبعة الاولى.
30. دينق، فرانسيس. 2001. الهوية المزدوجة: عربي - افريقي في السودان. بيروت: دار الساقى، الطبعة الثانية.
31. المزروعى، علي. 1986. الهوية الافرو عربية. القاهرة: دار الفكر الافريقي، الطبعة الثانية.
32. قرنق، جوزيف. 1972. السودان: الماركسية وقضايا الهوية. القاهرة: مركز الدراسات السودانية، الطبعة الاولى.
33. احمد الطيب زين العابدين. 1998. الحركات الفكرية في السودان. الخرطوم: دار عزة للنشر، الطبعة الاولى.
34. بلال، حسن أحمد. 2008. الإعلام وتشكيل الوعي الوطني في السودان. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم، الطبعة الاولى.
35. صالح، محمد الأمين. 2011. اثر الفنون الشعبية في بناء الهوية السودانية. الخرطوم: دار مدارك، الطبعة الاولى.

36. مصطفى البشير. 2010. الهوية السودانية بين التراث والحداثة. الخرطوم: دار عزة للنشر، الطبعة الاولى.
37. عبد السلام سيد أحمد. 1994. الادارة الاستعمارية وصناعة الانقسام الثقافي. لندن: روتليدج، الطبعة الاولى.
38. حاج حمد، أبو القاسم. 1989. السودان: المأزق التاريخي وآفاق المستقبل. بيروت: دار ابن حزم، الطبعة الاولى.
39. بلدو، محمد. 2006. اشكالية الهوية في الخطاب السياسي السوداني. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر، الطبعة الاولى.
40. الساعوري، حسن. 2010. الأبعاد الاجتماعية والسياسية للهوية القومية. الخرطوم: دار عزة، الطبعة الاولى.
41. النور عثمان أبكر. 1981. الدراسات الثقافية في السودان. القاهرة: مركز الدراسات السودانية، الطبعة الاولى.
42. حاج حمد، محمد أبو القاسم. 1996. منهجية الثقافة السودانية. القاهرة: دار رؤية للنشر، الطبعة الاولى.
43. قسوم، نور الدين. 2005. الهوية الحضارية في العالم الإسلامي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الاولى.
44. أمبرما، روبرت. 2012. الهوية والتعدد العرقي في أفريقيا. لندن: روتليدج، الطبعة الاولى.
45. جراهام، نيكولاس. 2000. الاستعمار والثقافة في أفريقيا. لندن: روتليدج، الطبعة الثانية.
46. إسبوزيتو، جون ل. 1998. الاسلام والحداثة والهوية. نيويورك: جامعة اكسفورد، الطبعة الاولى.
47. محمود، محمد أحمد. 2004. السودان والمشروع الثقافي العربي. بيروت: دار الجديد، الطبعة الاولى.
48. عبد الرحيم عبد الله. 2010. الهوية اللغوية في السودان. الخرطوم: دار عزة للنشر، الطبعة الاولى.
49. عبد الرازق، عوض. 1952. تطور الحركة الوطنية والهوية. القاهرة: مكتبة النهضة، الطبعة الاولى.
50. الكودة، يوسف. 2016. الهوية والدين والدولة في السودان. الخرطوم: دار المصورات للنشر، الطبعة الاولى.