

Challenges of the Current ELT Curriculum in Iran: The Role of Multimodality, Multiple Intelligence, Social Identity, and Sociocultural Theories

Mohadeseh Sedghi¹, Ali Mohammad Fazilatfar^{2*}, Ali Akbar Jabbari²,
Mohammad Javad Rezaei³

¹PhD Candidate in EFL, Department of English Language and Literature,
Faculty of Language and Literature, Yazd University, Iran

²Professor in EFL, Department of English Language and Literature,
Faculty of Language and Literature, Yazd University, Iran

³Associate Professor in EFL, Department of English Language and
Literature, Faculty of Language and Literature, Yazd University, Iran

Abstract Although English plays a significant role in the international context, it has failed to occupy a proper position in the Iranian instructional framework, leading to students' weak performance. Therefore, this study attempted to explore the literature on the challenges of the current ELT curriculum in the educational system of Iran. Moreover, the challenges were analyzed in connection with the principles of Multimodality, Multiple Intelligence, Social Identity, and Sociocultural Theories. The review and comparison process were based on PRISMA_SCR. Then, a total of 49 articles were selected from well-established journals to map the related challenges and shortcomings. The results revealed that the challenges can be divided into eleven categories ranging from economic and political issues to ideological and cultural ideas. Nine challenges could be explained in relation to the mentioned frameworks. Therefore, it could be concluded that the inclusion of these theories in the process of curriculum development may help eliminating those challenges.

Keywords: Challenge, ELT Curriculum, Multimodality, Multiple Intelligence, Social Identity, Sociocultural

* Corresponding Author: Ali Mohammad Fazilatfar
Email: afazilatfar@yazd.ac.ir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6092-4633>

© 2025 LTS.
All rights reserved

Please cite this paper as follows:

Sedghi, M., Fazilatfar, A. M., Jabbari, A. A., & Rezaei, M. J. (2025). Challenges of the current ELT curriculum in Iran: The role of multimodality, multiple intelligence, social identity, and sociocultural theories. *Language and Translation Studies*, 58(3), 185–230. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.92712.1339>



© 2025 Sedghi, Fazilatfar, Jabbari, & Rezaei

This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). All rights reserved.

1. Introduction

During the last decades, globalization has highlighted the significant role of proficiency in English as a determining factor in international communications (Moser & Kletzenbauer, 2019). As a result, various courses and units have been provided by public and private educational centers, all around the world, to fulfill this purpose. The English course, in Iran, is presented to the students from the seventh year in general education (Kiany, 2016). Based on the principles provided by the Common European Framework of Reference (CEFR, 2013), the allocated time period is more than enough for a learner to achieve language accuracy and fluency. However, the English teaching and learning process in Iranian schools is unsatisfactory and does not meet expectations (Barabadi & Razmjoo, 2016; Davari & Aghagolzadeh 2015; Mirhosseini et al., 2021; Tajeddin & Chamani, 2020). Moreover, the inadequate English proficiency among Iranians is substantiated by the Education First (EF, 2019) ranking. This report indicates that Iran has seen a considerable drop, now categorized as having nearly very low English proficiency. This failure can be the result of inadequate curriculum design or problematic execution of English teaching programs in schools (Gass & Selinker, 2008; Kiany, 2016).

In the review of related literature, it was revealed that the language learning systems in various countries around the world have been more or less affected by similar problems (Afyuddin et al., 2023; Alsubaie, 2020; Catarci, 2014; Mori, 2022; Wolbergs & Kasper, 2023; Xu et al., 2023). Therefore, traditional foreign or second language education programs in different countries have been revised or reformed by various theoretical frameworks. The reviewed studies have revealed that the reformations that were based on well-grounded theories have significantly affected the revision process and ultimate attainment (EFL/ESL learners' achievement) of the language learning system (Afyuddin et al., 2023; Lewis & Lewis, 2020). The policy makers and curriculum designers have concentrated on the highlighted role of educational and applied linguistic theories in developing and revising language learning curricula in various countries, and it was revealed that six theories were of paramount importance (Communicative Language Teaching (CLT), Multimodality Theory, Multiple Intelligence Theory, Social Identity Theory, Sociocultural Theory, and Task-Based Language Teaching (TBLT)).

The advocates of the last reformations in the language learning system of Iran have claimed that the new educational materials were designed based on the principles of CLT and TBLT (Aghagolzadeh & Davari, 2017; Davari & Aghagolzadeh, 2015; Kiany, 2016; Tajeddin & Chamani, 2020). However, the reviewed studies demonstrated a limited focus and a serious gap in

research on Multimodality Theory, Multiple Intelligence Theory, Social Identity Theory, and Sociocultural Theory. While numerous studies have examined the overarching policies and theoretical frameworks guiding ELT practices, there is a notable absence of consensus among scholars about the challenges and shortcomings of ELT curriculum in Iran, which might be one of the main reasons underlying this ongoing problem. Therefore, this study was carried out to primarily identify the challenges of the language learning educational system in Iran. Secondly, it was concerned with the identification of the challenges that were in connection with the mentioned four theories. The research work was conducted to provide a thorough overview of the methodological and contextual attributes, along with the concluding insights of studies that tackle these challenges in the context of Iran's education system. As a result, the following question directed this research work:

1. What are the scope and outcomes of research concerning the challenges and deficiencies of the ELT curriculum in the educational system of Iran?
2. How do the identified challenges and deficiencies in Iran's ELT curriculum align with the principles of Multimodality, Multiple Intelligence, Social Identity, and Sociocultural Theories?

2. Method

As mentioned previously, the present study was carried out to explore the existing literature on the challenges and shortcomings of the current ELT curriculum in the educational system in Iran. Therefore, first and foremost, there was a need to extract the challenges from the literature. The review method was in line with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) framework introduced and raised by [Tricco et al. \(2018\)](#). The mentioned framework is composed of various successive stages (developing a priori protocol, identifying the sources of information, choosing the samples based on the eligibility criteria, screening the samples, categorizing and analyzing the data, and comparing the obtained results).

3. Results

A total of 49 articles were selected from well-established SCOPUS, ISI, ISC, and scientific research-based journals. Data analysis was based on four predetermined parameters, including objectives, designs, procedures, and extracted challenges. In this section, each parameter is taken into account.

3.1. Objectives

The reviewed articles can be divided into two groups considering their priority for the identification of educational challenges. Some of these studies have used the terms “challenges”, “problems”, or “shortcomings” in their title, research objectives, or even the research questions ($f = 10$, $p = 20.4\%$); therefore, they had a direct look at the language learning problems in the current educational system. On the other hand, the rest of the studies were not directly concerned with the language learning challenges in the current educational system. In fact, some have explored the educational and national policies along with the related documents ($f = 14$, $p = 28.6\%$), leading to the discovery of some shortcomings. Moreover, other indirect studies have had a critical look at the language learning curriculum, syllabus, or textbooks ($f = 25$, $p = 51.0\%$), coming to positive and negative points.

3.2. Design

As mentioned in the previous section, most of the reviewed studies were concerned with the exploration of the challenges observed in instructional curriculum and textbooks or with an in-depth analysis of educational documents. Therefore, the research design used in these studies was mostly qualitative in structure ($f = 41$, $p = 83.6\%$), focusing on content analysis based on different types of frameworks. On the other hand, a few studies have been concerned with quantitative and qualitative approaches (mixed-method) ($f = 4$, $p = 8.2\%$) to provide a more comprehensive understanding of the effectiveness and challenges of language learning in the Iranian educational system.

3.3. Procedures

The reviewed studies were also explored regarding the research procedure. In general, the studies could be categorized into participant-based ($f = 23$, $p = 46.9\%$), document-based ($f = 22$, $p = 44.9\%$), and document-participant-based ($f = 4$, $p = 8.2\%$) ones. Regarding the instruments used in the reviewed participant-based studies, focus-group interviews, questionnaires, and observation were the most frequent evaluation instruments.

3.4. Challenge

The selected studies were reviewed and synthesized in order to identify the language learning challenges in the current educational system in Iran. The mentioned studies were explored considering the direct and indirect references to the challenges. The derived challenges were summed up and categorized into eleven subcategories:

1. Lack of authentic and engaging content
2. Inadequate development of communicative skills
3. Absence of cultural and social contexts

4. Overemphasis on exam preparation
5. Rigid and centralized educational system
6. Insufficient teacher training and support
7. Political constraints
8. Misalignment between policy and classroom practice
9. Inadequate assessment methods
10. Economic and funding restrictions
11. Lack of (teachers' or students') personal motivation

4. Discussion and Conclusion

As mentioned previously, the study was concerned with an in-depth exploration of the related literature on ELT curriculum challenges in the Iranian context to extract the common themes and concerns related to curriculum design and implementation, and exploration of the extracted challenges in relation to Sociocultural, Multimodality, Multiple Intelligence, and Social Identity Theories. Thus, the extracted challenges were explored considering the four educational and instructional theories mentioned in the theoretical framework of the study in chapter two (Sociocultural, Multimodality, Multiple Intelligence, and Social Identity Theories). Lack of authentic and engaging layout and content, as a frequently mentioned challenge, could be taken into account by considering the four mentioned theories (Alsubaie, 2020; Guo, 2023; Snowball & McKenna, 2017; Vygotsky, 1978). The second challenge (inadequate development of communicative skills) could be justified by the principles of sociocultural, social identity, and multimodality theories (Mori, 2022; Vygotsky, 1978). Absence of cultural and social contexts, as the third challenge, can be explained in relation to sociocultural and social identity theories (McKenna, 2013; Mori, 2022). The fourth challenge (overemphasis on exam preparation) could be explained in relation with sociocultural, multimodality, and multiple intelligence theories (Afyuddin et al., 2023; Javadi & Tahmasbi, 2020). The principles of sociocultural, social identity, multimodality, multiple intelligence theories can all tackle the challenge concerned with rigid and centralized educational system (Ilmi & Dewi, 2022). The challenge on insufficient teacher training and support can be explained in relation to the principles of Sociocultural, Social Identity, and Multiple Intelligence theories (Afyuddin et al., 2023; Vygotsky, 1978). As mentioned previously, political constraints often restrict the inclusion of authentic materials or topics that reflect real-world sociocultural dynamics; Moreover, these limitations may intentionally or unintentionally ignore different cultural perspectives in language instruction, which can limit learners' opportunities to explore and develop social

identities through the target language. The principles of sociocultural and social identity theories can explain the challenge concerned with the misalignment between policy and classroom practice ([Javadi & Tahmasbi, 2020](#)). Inadequate assessment methods can be tackled by the principles of multimodality and multiple intelligence theories. ([Afyuddin et al., 2023](#)). However, the researchers could not find any significant relationship between challenges concerned with personal motivation (mentioned in five articles) and economic constraints (mentioned in four articles) and the four mentioned theories. Therefore, as a result of the subjective and qualitative exploration of the extracted challenges and the principles of the educational theories, the researcher could come to nine challenges that were significantly affecting the quality of language teaching and learning in the ELT educational system in Iran. Then, it could be concluded that the inclusion of these theories in the process of curriculum development may help get rid of those challenges or, at least, reduce their severe effect on the language learning educational system. Moreover, it was revealed that the issues surrounding the ELT curriculum in Iran cannot be resolved through a single approach.

چالش‌های برنامه درسی کنونی مدارس ایران در زمینه آموزش زبان انگلیسی: بررسی نقش نظریات چندوجهی، هوش‌های چندگانه، هویت اجتماعی و نظریه‌های اجتماعی فرهنگی

محدثه صدقی^۱، علی محمد فضیلت‌فر^{۲*}، علی اکبر جباری^۳، محمد جواد رضایی^۳

^۱ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران

^۲ استاد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران
^۳ دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران

چکیده گرچه زبان انگلیسی نقش بسزایی در تعاملات بین‌المللی ایفا می‌کند، اما هنوز نتوانسته جایگاه مناسبی در چارچوب آموزشی ایران به خود اختصاص دهد و این امر منجر به عملکردی ضعیف در بین دانش آموزان و دانشجویان شده است. از اینرو، پژوهش حاضر به منظور بررسی مطالعات پژوهشی مربوط به چالش‌ها و کاستی‌های برنامه‌ی درسی کنونی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران انجام شده است. علاوه بر این، چالش‌ها با توجه به اصول نظریات چندوجهی، هوش‌های چندگانه، هویت اجتماعی و آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در این پژوهش، ۴۹ مقاله مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاصل نشان داد که چالش‌های نظام آموزشی کنونی زبان انگلیسی در ایران به یازده دسته تقسیم می‌شوند. نه مورد از چالش‌ها را می‌توان در چارچوب نظریات ذکر شده توضیح داد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که گنجاندن این نظریه‌ها در فرآیند بهبود و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی تاثیر بسزایی در رفع چالش‌ها دارد.

کلیدواژه‌ها: چالش، برنامه‌ی درسی آموزش زبان انگلیسی، چندوجهی، هوش‌های چندگانه، هویت اجتماعی، آموزش بر مبنای اصول اجتماعی فرهنگی

تاریخ انتشار بر خط: ۱۴۰۴/۰۵/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۷

* نویسنده مسئول: علی محمد فضیلت‌فر
Email: afazilifar@yazd.ac.ir
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6092-4633>

© 2025 LTS.
All rights reserved

۱. مقدمه

در طول دهه‌های اخیر، فرآیند جهانی‌شدن نقش بسزایی در گسترش زبان انگلیسی در مراودات تجاری، فضاهای آموزشی و ارتباطات بین‌المللی داشته است. این امر باعث گسترش دغدغه کشورهای مختلف برای افزایش سطح زبانی به منظور حل مناسبات بین‌المللی شده است (جوادی و طهماسبی، ۲۰۲۰)؛ در نتیجه، دروس و واحدهای درسی متعددی در مراکز آموزشی دولتی و خصوصی در سراسر دنیا برای دستیابی به این هدف ارائه شده‌اند (قائمی و پیشقدم، ۲۰۱۸).

در ایران، واحدهای درسی مربوط به آموزش زبان انگلیسی از سال هفتم آموزش متوسطه تا دوازدهم به صورت مستمر و مداوم ادامه دارد. در نتیجه، دانش آموزان به مدت ۶ سال در مدارس کشور مورد آموزش زبان انگلیسی قرار می‌گیرند. طبق اصول و آمار ارائه شده توسط چهارچوب مرجع مشترک اروپایی زبان‌ها^۱ (CEFR، ۲۰۱۳)، مدت زمان اختصاص یافته برای آموزش صحیح و روان زبان در ایران بیش از اندازه مورد نیاز است؛ زیرا حداکثر ساعات مورد نیاز برای آموزش مناسب هر زبانی تا سطح B2، به طور متوسط، کمتر از ۶۰۰ ساعت است. علاوه بر آن، طبق یافته‌های ارائه شده توسط این سازمان، فرایند یادگیری در مدارس ایران در سطح رضایت بخشی نبوده و به نتایج مورد نظر نینجامیده است (برآبادی و رزمجو، ۲۰۱۶؛ داوری و آفاگل زاده، ۲۰۱۵؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰). به عبارتی دیگر، نه تنها نظام آموزشی به یادگیری زبان انگلیسی کمک نکرده است، بلکه باعث ایجاد انگیزه منفی و احساسات متناقض در مورد زبان انگلیسی و زبان‌های دیگر، مانند عربی، در بین زبان آموزان شده است (رحیمی و حسنی، ۲۰۱۲). علاوه بر این، سطح بسندگی نامناسب دانش آموزان ایرانی در زمینه زبان انگلیسی در رتبه‌بندی‌های EF (۲۰۱۹) نیز اذعان شده است. بر طبق گزارش‌های این سازمان، مهارت‌های زبانی دانش آموزان ایرانی در بین کشورهای جهان بسیار پایین و ناکارآمد است (کیانی و همکاران،

^۱. Common European Framework of Reference

۲۰۲۴). با توجه به گسترش اهمیت زبان انگلیسی در جوامع امروزی، چنین روند آموزشی با نتایج دلخواه نظام آموزشی فاصله زیادی دارد، که ناکارآمدی برنامه‌های درسی ارائه شده و اجرای نامناسب آن‌ها در مدارس را خاطرنشان می‌کند (گس^۱ و سلینکر^۲، ۲۰۰۸).

برنامه‌های درسی آموزش زبان در کشورهای اروپایی بر سیاست‌های آموزش زبان خارجی یکسانی تمرکز کرده‌اند، اما با وجود سیاست‌های آموزشی یکسان، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی را به خوبی در نظر گرفته‌اند (بناسیناپوگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ وگل^۴، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، برنامه درسی آموزش زبان در کشورهای آسیایی از یک چهارچوب یکسان و واحد پیروی نمی‌کند و سیاست‌های آموزشی با توجه به دیدگاه‌های مختلف برگرفته شده از سوابق تاریخی و سیاسی آن کشورها تنظیم و طراحی شده است (آلسبیعی^۵، ۲۰۲۰؛ موری^۶، ۲۰۲۲). در اکثر کشورهای آسیایی صاحب‌نظران، با توجه به دلایل تاریخی، مانند استعمارگری، دیدگاه منفی نسبت به زبان‌های اروپایی به‌ویژه انگلیسی دارند (تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰)؛ اما برخی از این کشورها، مانند مالزی (هانوالد^۷، ۲۰۱۶)، بنگلادش (حمید و ارلینگ^۸، ۲۰۱۸) و هند (سیرگینت^۹ و ارلینگ^{۱۰}، ۲۰۱۱)، این دیدگاه منفی را نادیده گرفته‌اند، تا بتوانند بهتر در مراودات مرسوم در دهکده جهانی حضور پیدا کنند و به ارتقا و پیشرفت کشور خود کمک کنند. بسیاری از کشورهای

¹. Gass

². Selinker

³. Bonacina-Pugh

⁴. Vogl

⁵. Alsubaie

⁶. Mori

⁷. Hanewald

⁸. Hamid & Erling

⁹. Seargeant

¹⁰. Erling

خاورمیانه مانند ترکیه (کیرکگوز^۱، ۲۰۰۹)، عربستان سعودی (پاینه^۲ و المنصور^۳، ۲۰۱۴) و عمان (العیسی^۴، ۲۰۱۳) هم در سال‌های اخیر نگرش مثبت‌تری نسبت به زبان انگلیسی داشته‌اند.

اما در ایران پس از انقلاب، اسناد سیاسی ملی، مانند برنامه توسعه آموزش سیاست‌های آموزشی توجه کمی به زبان انگلیسی مبذول داشته‌اند. برای مثال کیانی و همکاران (۲۰۱۱) اصول آموزش زبان‌های خارجی در بسیاری از اسناد ملی ارائه شده را موردبررسی قرار دادند. پژوهشگران ناهماهنگی‌ها و تناقضات بسیاری در داخل هرکدام از این اسناد و در مقایسه اسناد با یکدیگر پیدا کردند. علاوه بر آن، عدم توضیح روشن و واضح در مورد آموزش زبان انگلیسی و دیدگاه‌های محتاطانه در این مورد باعث عدم توانایی ارائه برنامه درسی آموزشی واحد و یکپارچه‌ای شده است. از سوی دیگر، داوری و آقا گلزاده (۲۰۱۵) در مطالعه دیگری، عدم هماهنگی بین اسناد آموزشی ارائه شده و نحوه اجرای آن‌ها در نظام آموزشی را متذکر شدند. در همین راستا، برآبادی و رزمجو (۲۰۱۶) نظرات معلمان زبان انگلیسی در مورد برنامه آموزش زبان در ایران را جویا شدند. نتایج به دست آمده نشان داد، که معلمان مجرب تناقضات و ناهم راستایی‌های زیادی در بین سیاست‌های آموزشی ارائه شده و برنامه درسی عنوان شده ابراز کردند. یکی از مهم‌ترین چالش‌های مشهود در برنامه‌های درسی، استفاده از نگرش ارتباط محور (CLT) در نظام آموزشی بوده است (کیانی و همکاران، ۲۰۱۱). بر طبق گزارش‌های ارائه شده توسط این معلمان، در برنامه درسی کنونی هیچ نمود واضحی از اصول این نگرش وجود ندارد. در پژوهشی دیگر، راستی (۲۰۱۸) دیدگاه‌های مشابهی از چالش‌های معلمان زبان انگلیسی در مورد نظام آموزشی زبانی کشور ارائه داده است. در این مطالعه، معلمان چالش‌های بسیاری در زمینه اجرای اصول آموزشی، محیط آموزشی کشور و اجرای دستورالعمل‌های کتب آموزشی

¹. Kirkgoz

². Payne

³. Almansour

⁴. Al-Issa

عنوان کردند. ازجمله این چالش‌ها، محدودیت در اعمال خلاقیت، عدم وجود زیرساخت‌های کافی، وجود نگرش تدریس برای موفقیت در امتحانات پایان ترم و دیدگاه‌های غلط در مورد یادگیری زبان انگلیسی بود.

۲. پیشینه پژوهش

در بررسی پژوهش‌های صورت گرفته مشخص شد، که نظام‌های آموزش زبان، در کشورهای مختلف، در سراسر دنیا، تحت تأثیر چالش‌های مشابهی بوده‌اند (آل‌سیبی، ۲۰۲۰؛ شو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کیرکگوز، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، برنامه‌های آموزشی یادگیری زبان دوم یا خارجی در کشورهای مختلف دستخوش تغییرات و ویرایش‌هایی در چهارچوب نظریه‌های آموزشی، روانشناسی و زبانشناسی قرار گرفته‌اند. مطالعات بررسی شده نشان دادند، که اصلاحاتی که بر مبنای نظریات اصولی بوده‌اند، تأثیر قابل توجهی بر دستاورد نهایی آموزشی زبان آموزان داشته‌اند (آفی‌الدین^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ آل‌سیبی، ۲۰۲۰؛ کاتارچی^۳، ۲۰۱۴؛ موری، ۲۰۲۲؛ وولبرگز^۴ و کاسپر^۵، ۲۰۲۳؛ شو و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع، سیاست‌گذاران آموزشی و طراحان برنامه درسی بر نقش نظریات زبانشناسی و آموزشی در اصلاح برنامه درسی تأکید داشته‌اند (لویس^۶ و لویس، ۲۰۲۰) و مشخص شد، که در این بررسی‌ها شش نظریه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده‌اند: آموزش زبان مبتنی بر ارتباط^۷، نظریه چندوجهی، نظریه هوش‌های چندگانه، نظریه هویت اجتماعی، نظریه آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی و آموزش زبان مبتنی بر فعالیت^۸.

^۱. Xu

^۲. Afyuddin

^۳. Catarci

^۴. Wolbergs

^۵. Kasper

^۶. Lewi

^۷. CLT = Communicative Language Teaching

^۸. TBLT = Task-Based Language Teaching

طرفداران اصلاحات اخیر صورت گرفته در نظام آموزش زبان در ایران ادعا کرده‌اند، که مواد آموزشی جدید بر اساس اصول CLT و TBLT طراحی شده‌اند (آقازاده و داوری، ۲۰۱۷؛ داوری و آقازاده، ۲۰۱۵؛ کیانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰)؛ اما بررسی‌های انجام شده، تمرکز بر نظریه چندوجهی، نظریه هوش‌های چندگانه، نظریه هویت اجتماعی و نظریه آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی را نشان نمی‌دهند. بررسی پژوهش‌های مربوطه، شکاف‌های قابل توجهی را در تحقیقات موجود در مورد برنامه درسی آموزش زبان در ایران آشکار می‌کند. درحالی‌که مطالعات متعددی سیاست‌های کلی و چارچوب‌های نظری آموزش زبان را بررسی کرده‌اند (برآبادی و رزمجو، ۲۰۱۶؛ داوری و آقاگل زاده، ۲۰۱۵؛ کیانی و همکاران، ۲۰۱۱)، عدم توافق قابل توجهی در مورد چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی در ایران وجود دارد، که می‌تواند یکی از دلایل اصلی این عدم حل مشکلات باشد؛ بنابراین، مطالعه حاضر به منظور شناسایی چالش‌های نظام آموزشی زبان در ایران انجام شده است. علاوه بر آن، این پژوهش به شناسایی چالش‌هایی که با چهار نظریه ذکر شده در ارتباط بودند، پرداخته است. درنتیجه، سؤالات زیر در این کار تحقیقاتی موردتوجه قرار گرفته‌اند:

۱. یافته‌ها و نتایج پژوهش‌های مربوط به چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی آموزش زبان

در نظام آموزشی ایران چیست؟

۲. چالش‌ها و کاستی‌های شناسایی شده در برنامه درسی آموزش زبان ایران تا چه اندازه با

اصول نظریه‌های چندوجهی^۱، هوش‌های چندگانه^۲، هویت اجتماعی^۳ و آموزش بر مبنای

اصول اجتماعی-فرهنگی^۴ همسو هستند؟

^۱. multimodality

^۲. multiple intelligence

^۳. social identity

^۴. socio-cultural

۳. روش پژوهش

همان‌طور که گفته شد، این پژوهش بر مبنای بررسی ادبیات موجود در راستای چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی آموزش زبان در نظام آموزشی ایران بنا نهاده شده است؛ بنابراین، در وهله نخست، می‌بایست، چالش‌ها را از مطالعات انجام شده استخراج می‌کردیم. روش بررسی مورد استفاده در این مطالعه از چهارچوب ارائه شده توسط تریکو و همکاران (۲۰۱۸) گرفته شده که گزارش ترجیحی موارد بررسی نظام‌مند و گسترش متاآنالیز در بررسی‌های دامنه‌دار^۱ نامیده می‌شود. چهارچوب ذکر شده از مراحل مختلفی تشکیل شده، که شامل ارائه یک پروتکل اولیه، تشخیص منابع اطلاعاتی، انتخاب نمونه‌ها بر اساس معیار منطقی، غربالگری نمونه‌ها، طبقه‌بندی و تحلیل داده‌ها و مقایسه نتایج به دست آمده است.

۳.۱. پروتکل اولیه

این مطالعه به شناسایی، خلاصه‌سازی و مقایسه ادبیات (منتشر شده طی دو دهه گذشته) در خصوص چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی کنونی آموزش زبان انگلیسی (ELT^۲) در نظام آموزشی ایران پرداخته است. به منظور دستیابی به این هدف، در مرحله نخست، یک پروتکل اولیه تدوین شد، تا اهداف، طرح پژوهشی^۳، روش تحقیق^۴ و چالش‌های استخراج شده از ادبیات بررسی شده را مشخص کند. تدوین پروتکل به محققان کمک کرد، تا رویکردی نظام‌مند را دنبال کنند و از هرگونه سوگیری اجتناب ورزند.

^۱. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR)

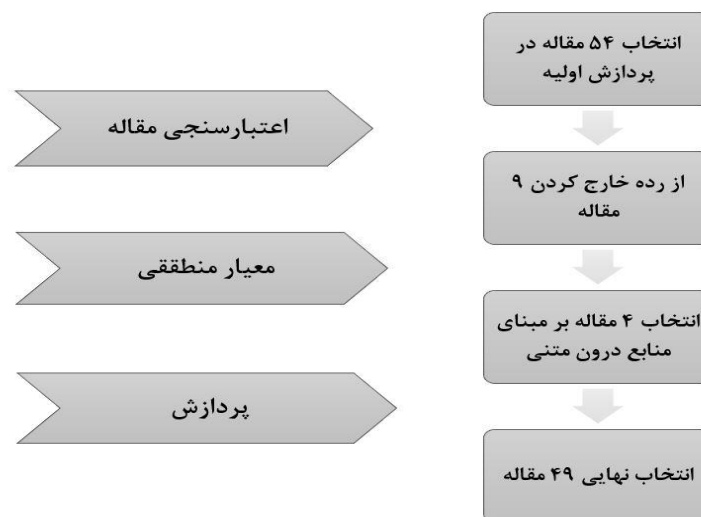
^۲. English Language Teaching

^۳. research design

^۴. methodology

۳.۲. شناسایی منابع اطلاعاتی، انتخاب نمونه و غربالگری

به‌منظور انجام یک بررسی اصولی از ادبیات، پژوهش‌های مربوط به چالش‌های برنامه‌درسی ELT، از طریق در نظر گرفتن معیارهای شمولیت گردآوری شدند؛ بنابراین، برخی مسائل مانند سال انتشار (بین سال ۲۰۰۰ تا کنون)، نوع مجله (مجله‌های معتبر ISI، SCOPUS و ISC و مجلات علمی-پژوهشی) و کلمات کلیدی (به‌عنوان مثال، چالش‌ها یا مشکلات برنامه‌درسی، کاستی‌های سرفصل، سیاست‌های آموزشی، آموزش زبان انگلیسی در ایران) در طول فرآیند انتخاب مقالات، در نظر گرفته شدند. در اولین بررسی‌ها، ۵۴ مقاله پژوهشی انتخاب شد. سپس، یک لیست برای بررسی هر پژوهش در سه زمینه خاص ایجاد شد: الف) اطلاعات نویسنده، سال انتشار و عنوان مقاله؛ ب) اطلاعات روش‌شناختی مانند طرح تحقیق، حجم نمونه و ابزارها؛ ج) یافته‌های کلیدی در مورد چالش‌های برنامه‌درسی. در طول فرآیند غربالگری، نه مقاله به دلیل کاستی‌های موجود در نمونه‌برداری، روش جمع‌آوری داده‌ها یا حتی نتایج حذف شدند. از سوی دیگر، در مرحله بررسی متن کامل، میزان ارتباط همه مراجع درون‌متنی برای گنجاندن در این پژوهش بررسی شد. هر ارجاع درون‌متنی که به نظر می‌رسید در محدوده این پژوهش قرار دارد، پیگیری، از پایگاه‌های داده بازیابی و بررسی شد، که آیا واجد شرایط برای گنجاندن در بررسی است یا خیر. از این رو، چهار مقاله پژوهشی با ارجاع مکرر در سایر مقالات بررسی شده به لیست اضافه شدند. در نهایت، یک لیست متشکل از ۴۹ مقاله پژوهشی کیفی و کمی (برای مشاهده مقالات به پیوست الف مراجعه شود)، به‌منظور ارزیابی نظام‌مند مطالعات انتخاب‌شده تدوین شد. شکل ۱ نمودار فرآیند انتخاب نمونه بر اساس دستورالعمل‌های پیشنهادی PRISMA-ScR را نشان می‌دهد (تريكو و همكاران، ۲۰۱۸).



شکل ۱. نمودار فرایند انتخاب نمونه بر اساس دستورالعمل‌های PRISMA-ScR (تریگو و

همکاران، ۲۰۱۸)

۳.۳. طبقه‌بندی داده‌ها و مقایسه نتایج

مرحله نهایی بررسی، شامل کدگذاری، تحلیل موضوعی و مقایسه مقالات بود. از این رو، محتوای هر مقاله توسط دو تحلیلگر (پژوهشگر و همکارش) به دقت بررسی شد، تا بتوان اطلاعاتی را که به طور ضمنی یا صریح در مورد چالش‌ها و کاستی‌های برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران بوده‌اند استخراج کرد. ابتدا، اهداف و مقاصد هر کار تحقیقاتی بررسی شد. سپس، طرح تحقیق (کیفی یا کمی)، شرکت‌کنندگان انتخاب‌شده و روش کار بررسی شدند. برخی از مطالعات بررسی‌شده مبتنی بر نظرسنجی‌های انجام‌شده در میان ذینفعان نظام آموزش زبان در ایران مانند معلمان، دانش‌آموزان یا حتی والدین بودند. از سوی دیگر، بقیه مقالات بررسی‌شده، مقالاتی بودند که به بررسی عمیق اسناد آموزشی و سیاست‌های آموزشی پیشنهادی توسط دولت و مقامات مربوطه می‌پرداختند. البته، تعداد کمی از مطالعات هم به بررسی هم‌زمان اسناد و نظرسنجی در میان ذینفعان پرداخته‌اند. پس از آن، از مضامین مشترک برای ادغام داده‌های

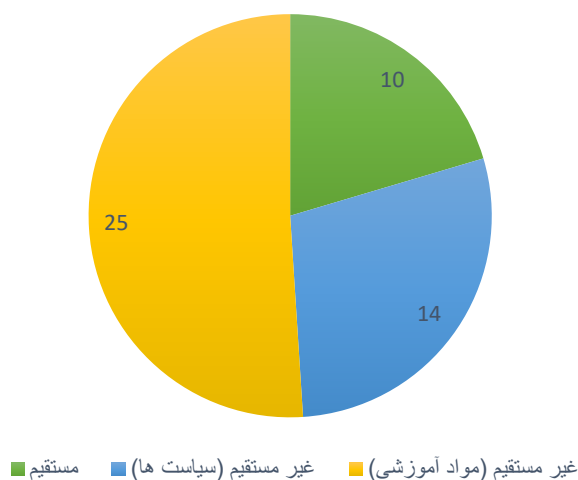
بررسی شده به منظور ترسیم دامنه تحقیقات بررسی شده در این مقاله استفاده شد. تحلیل موضوعی کار شامل (الف) بررسی مکرر محتوا، (ب) کدگذاری هرگونه اطلاعاتی که به هر چالش احتمالی/واقعی می‌پرداخت، و (ج) ترکیب کدهای به دست آمده در هر بخش از مقالات بود. قبل از تحلیل داده‌ها، پنج مطالعه به صورت تصادفی انتخاب شدند تا توسط یک استاد دیگر (محقق و معلم TEFL) کدگذاری شوند تا خطر سوگیری از بین برود. درصد بالای توافق بین کدگذارها (۸۲٪) قابلیت اطمینان از کدگذاری را نشان داد.

۴. نتایج و بحث

تحلیل داده‌ها در این مطالعه بر اساس چهار پارامتر از پیش تعیین شده شامل اهداف، طرح پژوهشی، روش تحقیق و چالش‌های استخراج شده صورت گرفت. انتخاب این پارامترها مبتنی بر چارچوب‌های متداول در مرور نظام‌مند مطالعات پیشین بود (تریگو و همکاران، ۲۰۱۸)، چراکه هر یک از این مؤلفه‌ها نمایانگر بُعدی اساسی از ساختار و محتوای پژوهش‌ها هستند. پارامتر «اهداف» به بررسی میزان هم‌راستایی میان پرسش‌های پژوهش و انگیزه‌های اصلی انجام آن می‌پردازد. «طرح پژوهشی» چارچوب کلی مطالعه و نوع رویکرد به کاررفته (اعم از کیفی، کمی یا ترکیبی) را مشخص می‌سازد. «روش تحقیق» روند گردآوری و تحلیل داده‌ها و مراحل اجرای پژوهش را روشن می‌کند. در نهایت، «چالش‌های استخراج شده» به مشکلات، موانع و مسائل اصلی مطرح شده در مقالات اشاره دارد که می‌تواند نشان‌دهنده وضعیت موجود و خلأهای پژوهشی در حوزه موردبررسی باشد. در این بخش از مقاله، هر یک از این پارامترها به صورت مجزا مورد تحلیل قرار گرفته‌اند تا تصویری جامع و دقیق از مطالعات منتخب ارائه شود.

۴. ۱. اهداف

مقالات بررسی شده را می‌توان، با توجه به اولویت آن‌ها برای شناسایی چالش‌های آموزشی، تقسیم‌بندی کرد. شکل ۲ فراوانی نحوه بررسی چالش‌ها در اهداف پژوهشی را در نمودار دایره‌ای نشان می‌دهد.

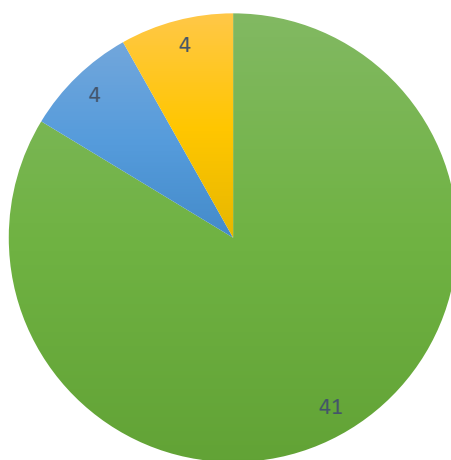


شکل ۲. فراوانی نحوه بررسی چالش‌ها در اهداف پژوهشی مطالعات بررسی شده

برخی از این مطالعات از اصطلاحات «چالش»، «مشکلات» یا «کاستی» در عنوان، اهداف یا حتی پرسش‌های پژوهشی استفاده کرده‌اند (فراوانی = ۱۰ و درصد = ۲۰/۴٪)؛ بنابراین، این مطالعات نگاهی مستقیم به مشکلات یادگیری زبان در نظام آموزشی فعلی داشتند. از سوی دیگر، سایر مطالعات به‌طور مستقیم به چالش‌های یادگیری زبان در نظام آموزشی فعلی نپرداخته‌اند. در واقع، برخی از آن‌ها سیاست‌های آموزشی و اسناد ملی مرتبط را بررسی کرده‌اند (فراوانی = ۱۴ و درصد = ۲۸/۶٪) که منجر به کشف برخی کاستی‌ها شده است. علاوه بر این، مطالعات دیگری نیز بودند، که به برنامه درسی، سرفصل یا کتاب‌های درسی نگاهی انتقادی داشته‌اند (فراوانی = ۲۵ و درصد = ۵۱٪) و به نکات مثبت و منفی رسیده‌اند.

۴.۲. طرح پژوهشی

شکل ۳ فراوانی طرح‌های پژوهشی را در نمودار دایره‌ای نشان می‌دهد.



مقالات مروری ترکیبی کیفی

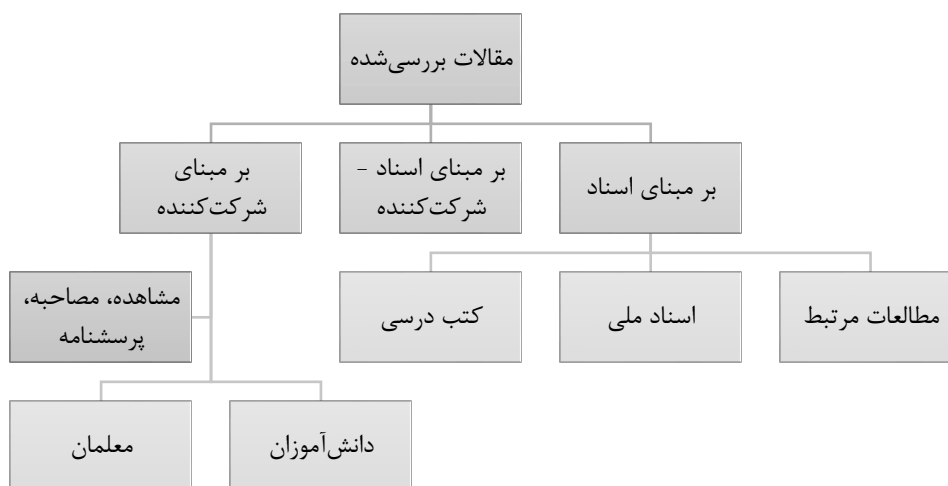
شکل ۳. فراوانی انواع طرح پژوهشی در مطالعات بررسی‌شده

همان‌طور که در بخش قبلی ذکر شد و در شکل ۳ قابل مشاهده است، بیشتر مطالعات بررسی‌شده به بررسی چالش‌های مشاهده‌شده در برنامه‌درسی و کتاب‌های درسی یا تحلیل اسناد آموزشی پرداخته‌اند؛ بنابراین، طرح پژوهشی مورد استفاده در بیشتر این مطالعات کیفی بود (فراوانی = ۴۱ و درصد = ۸۳/۶٪) و بر تحلیل محتوا بر اساس انواع مختلف چارچوب‌ها متمرکز بود. از سوی دیگر، تعداد کمی از مطالعات به رویکردهای کمی و کیفی (روش ترکیبی) (فراوانی = ۴ و درصد = ۸/۲٪) پرداخته‌اند تا درک جامع‌تری از چالش‌های یادگیری زبان در نظام آموزشی ایران ارائه

دهند. علاوه بر این، گروه دیگری از مطالعات تلاش کردند، تا ادبیات موجود را با هم مقایسه کنند (فراوانی = ۴ و درصد = ۸/۲٪).

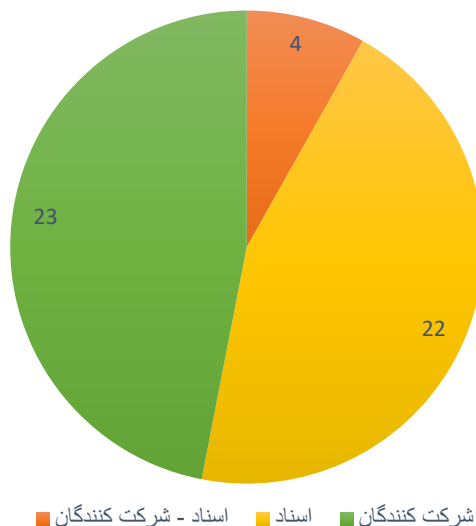
۳.۴. روش تحقیق

مطالعات بررسی شده از نظر روش تحقیق نیز بررسی شدند. **شکل ۴** مبنای روش تحقیق را در فلوجارت نشان می‌دهد.



شکل ۴. فلوجارت انواع روش تحقیق انجام شده در مطالعات بررسی شده

همان‌طور که در **شکل ۴** نمایان است، مطالعات بررسی شده از نظر موارد بررسی به سه دسته تقسیم می‌شوند. از سوی دیگر، **شکل ۵** فراوانی روش تحقیق را در نمودار دایره‌ای نشان می‌دهد.



شکل ۵. نمودار فراوانی انواع روش تحقیق انجام شده در مطالعات بررسی شده

به‌طورکلی، مطالعات را می‌توان به سه دسته مبتنی بر شرکت‌کننده (فراوانی = ۲۳ و درصد = ۴۶/۹٪)، مبتنی بر اسناد (فراوانی = ۲۲ و درصد = ۴۴/۹٪) و مبتنی بر اسناد-شرکت‌کننده (فراوانی = ۴ و درصد = ۸/۲٪) تقسیم کرد. در مورد ابزارهای مورد استفاده در مطالعات بررسی شده مبتنی بر شرکت‌کننده، مصاحبه، پرسشنامه و مشاهده از رایج‌ترین ابزارهای ارزیابی بودند.

۴.۴. چالش‌ها

همان‌طور که اشاره شد، مطالعات انتخاب شده به‌منظور شناسایی چالش‌های یادگیری زبان در نظام آموزشی کنونی ایران بررسی شدند؛ بنابراین، مطالعات ذکر شده با توجه به ارجاع مستقیم و غیرمستقیم به چالش‌ها بررسی شدند. چالش‌های استخراج شده، جمع‌بندی و به یازده زیرگروه دسته‌بندی شدند:

۱. فقدان محتوای معتبر و جذاب (عبداللهی-گیلانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ باقری نویسی و مقدسی، ۲۰۲۰؛ غلامی، ۲۰۱۵؛ سعیدی، ۲۰۲۱؛ تفضلی و ایگان^۱، ۲۰۲۲؛ یارمحمدی، ۲۰۰۲).
۲. عدم توسعه مهارت‌های ارتباطی (اکبری، ۲۰۱۵؛ احمدی و درخشان، ۲۰۱۴؛ علی‌اکبری، ۲۰۰۲؛ عطایی و همکاران، ۲۰۱۲؛ عطایی و مظلوم، ۲۰۱۲؛ عزیزی‌فر و همکاران، ۲۰۱۰؛ بارآبادی و رزمجو، ۲۰۱۶؛ اکستام و سروندی^۲، ۲۰۱۷؛ سعیدی، ۲۰۲۱؛ قانع شیرازی و زمانیان، ۲۰۱۵؛ تفضلی و ایگان، ۲۰۲۲؛ کیانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ کیانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰).
۳. فقدان وجود زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی (عباسیان و بیریا، ۲۰۱۷؛ اکبری، ۲۰۱۵؛ عزیزی‌فر و همکاران، ۲۰۱۰؛ غیتاسی و همکاران، ۲۰۲۰؛ غلامی پسند و قاسمی، ۲۰۱۸؛ حیدری و همکاران، ۲۰۱۵؛ مقصودی و خدامرادی، ۲۰۲۳؛ میرحسینی و میروونس حق، ۲۰۲۳؛ محرمی و دانشفر، ۲۰۲۲؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲؛ صفرحیدری و حسین‌نژاد، ۲۰۱۴؛ شهزاده و همکاران، ۲۰۱۲؛ تفضلی و ایگان، ۲۰۲۲).
۴. تأکید بیش از حد بر آمادگی برای امتحان (اکبری، ۲۰۱۵؛ قانع شیرازی و زمانیان، ۲۰۱۵؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲؛ صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵).
۵. نظام آموزشی انعطاف‌ناپذیر و تمرکز محور (کیانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ نوغابی، ۲۰۱۷؛ قانع شیرازی و زمانیان، ۲۰۱۵؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲؛ صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰).
۶. آموزش ناکارآمد و حمایت ناکافی از معلمان (آقاگلزاده و داوری، ۲۰۱۷؛ عطایی و همکاران، ۲۰۱۲؛ باقری‌آبادی و مزدایسنا، ۲۰۲۱؛ بارآبادی و رزمجو، ۲۰۱۶؛ داوری و

¹. Egan

². Ekstam & Sarvandy

ایرانمهر، ۲۰۲۱؛ اکستام و سروندی، ۲۰۱۷؛ فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کریمی و همکاران، ۲۰۲۱؛ مرادی مقدم و معزپور، ۲۰۱۷؛ نوغابی، ۲۰۱۷؛ صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵؛ سعیدی، ۲۰۲۱؛ شهزاده و همکاران، ۲۰۱۲).

۷. محدودیت‌های سیاسی (اکبری، ۲۰۱۵؛ عطایی و مظلوم، ۲۰۱۲؛ عطایی و همکاران، ۲۰۱۲؛ داوری و آقاگلزاده، ۲۰۱۵؛ اکستام و سروندی، ۲۰۱۷؛ حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰؛ حیدری و همکاران، ۲۰۱۵؛ کریمی و همکاران، ۲۰۲۱؛ کیانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ کیانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ میرحسینی و میروونس حقی، ۲۰۲۳؛ محرمی و دانشفر، ۲۰۲۲؛ مرادی مقدم و معزپور، ۲۰۱۷؛ نوغابی، ۲۰۱۷؛ تفضلی و ایگان، ۲۰۲۲؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰).

۸. ناهماهنگی بین سیاست‌های آموزشی و عملکرد کلاس‌های درسی (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸؛ عطایی و همکاران، ۲۰۱۲؛ باقری نویسی و مقدسی، ۲۰۲۰؛ داوری و آقاگلزاده، ۲۰۱۵؛ فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰؛ کریمی و همکاران، ۲۰۲۱؛ میرحسینی و میروونس حقی، ۲۰۲۳؛ تاج‌الدین و چمنی، ۲۰۲۰).

۹. روش‌های ارزیابی ناکارآمد (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸؛ اکبری، ۲۰۱۵؛ عطایی و مظلوم، ۲۰۱۲؛ نوغابی، ۲۰۱۷؛ صفاری و رشیدی، ۲۰۱۵).

۱۰. محدودیت‌های اقتصادی و مالی (اکبری، ۲۰۱۵؛ کیانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ میرحسینی و میروونس حقی، ۲۰۲۳؛ محرمی و دانشفر، ۲۰۲۲).

۱۱. فقدان انگیزه شخصی (معلمان یا دانش‌آموزان) (احمدی و درخشان، ۲۰۱۴؛ اکبری، ۲۰۱۵؛ غیتاسی و همکاران، ۲۰۲۰؛ غلامی پسند و قاسمی، ۲۰۱۸؛ حیدری و همکاران، ۲۰۱۵).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی علل رتبه پایین دانش‌آموزان ایرانی در زمینه تسلط به زبان انگلیسی (EF، ۲۰۱۹)، علی‌رغم شش سال آموزش مداوم در دبیرستان‌های (میرحسینی و همکاران، ۲۰۲۱) کشور انجام شد. این مطالعه بر اساس بررسی ۴۹ اثر پژوهشی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به چالش‌های نظام آموزشی یادگیری زبان در ایران می‌پرداختند، انجام شد. بررسی دقیق بخش‌های مختلف مقالات نشان داد که مطالعات بررسی‌شده به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به بررسی چالش‌ها و مشکلات آموزش زبان در ایران می‌پرداختند. مطالعات مستقیم به‌صراحت بر چالش‌ها و مسائل مربوط به مهارت‌های ارتباطی (اکبری، ۲۰۱۵؛ قانع شیرازی و زمانیان، ۲۰۱۵) تمرکز داشته‌اند. مطالعات غیرمستقیم در مورد سیاست‌های آموزشی کلان (داوری و آقاگلزاده، ۲۰۱۵؛ فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰) و کاستی‌های آن‌ها صحبت می‌کردند. به‌این‌ترتیب، این تمایز نشان داد که مشکلات موجود در برنامه درسی آموزش زبان در ایران محدود به فرآیند یادگیری زبان نیست، بلکه با سیاست‌ها و برنامه‌های کلان آموزشی درهم‌تنیده شده است.

با توجه به طرح پژوهشی، تسلط تحقیقات کیفی (عباسیان و بی‌ریا، ۲۰۱۷؛ حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰)، نشان‌دهنده تمایل شدید به تحلیل محتوا و چارچوب‌های تفسیری است. این نشان می‌دهد که محققان بیشتر به عمق چالش‌ها علاقه داشتند تا صرفاً بیان کمیت آن‌ها. با این حال، مطالعات روش ترکیبی (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸؛ کیانی و همکاران، ۲۰۲۴) می‌توانند دیدگاه کامل‌تری از مشکلات ارائه دهند، زیرا عمق کیفی را با قابلیت تعمیم کمی ادغام می‌کنند.

در مورد روش تحقیق، مطالعات بررسی‌شده عموماً رویکردهای مبتنی بر شرکت‌کننده یا مبتنی بر اسناد را اتخاذ کردند (گرچه تعداد کمی از آن‌ها هر دو روش را ترکیب کردند). اتکا به مطالعات مبتنی بر شرکت‌کننده در اینجا اهمیت ثبت دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان را که مستقیماً در اجرای برنامه‌های درسی دخیل هستند، منعکس می‌کند. در مقابل، مطالعات مبتنی بر

اسناد، مروری انتقادی بر مطالب موجود، اعم از کتاب‌های درسی یا سیاست‌های آموزشی (علی‌اکبری ۲۰۰۲؛ داوری و آقاگلزاده ۲۰۱۵) ارائه می‌دهند.

درنهایت، نتایج به دست آمده نشان داد که چالش‌های نظام آموزشی کنونی زبان انگلیسی در ایران را می‌توان به یازده دسته تقسیم کرد که از مسائل اقتصادی و سیاسی تا موارد ایدئولوژیک و فرهنگی را شامل می‌شود. فقدان محتوای معتبر (عبداللهی-گیلانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ تفضلی و ایگان، ۲۰۲۲) و توسعه نامناسب مهارت‌های ارتباطی (اکبری، ۲۰۱۵؛ اکستام و سروندی، ۲۰۱۷) مسائل مربوط به طراحی برنامه درسی را نشان می‌دهد که به اندازه کافی دانش آموزان را برای استفاده از زبان در زندگی واقعی آماده نمی‌کند. همچنین، تأکید بیش از حد بر آمادگی برای امتحان (قانع شیرازی و زمانیان، ۲۰۱۵) و آموزش ناکارآمد و حمایت ناکافی از معلمان (آقاگلزاده و داوری، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که نظام آموزشی، حتی به قیمت یادگیری ضعیف، به سمت آزمون‌های متمرکز گرایش دارد و قادر به استفاده از ظرفیت معلمان برای پاسخگویی مؤثر به چنین کاستی‌هایی نیست. سایر نقص‌های قابل توجه مربوط به انعطاف‌ناپذیری نظام آموزشی (کیانی و همکاران، ۲۰۱۱؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲) و عدم هماهنگی بین سیاست‌های آموزشی و عملکرد کلاس‌های درسی (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸) است. این مسائل، رویکردی از بالا به پایین را نشان می‌دهند، که مانع نوآوری و سازگاری در آموزش زبان می‌شود. این امر با محدودیت‌های سیاسی (عطایی و مظلوم، ۲۰۱۲) و محدودیت‌های اقتصادی (میرحسینی و میرونس حقی، ۲۰۲۳) پیچیده‌تر می‌شود و اجرای روش‌های آموزشی مؤثر را برای معلمان دشوار می‌کند.

اگر به چهار نظریه آموزشی ذکرشده (نظریات چندوجهی، هوش‌های چندگانه، هویت اجتماعی و آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی) برگردیم و سعی کنیم بین چالش‌های استخراج‌شده و اصول نظریه‌های ذکرشده ارتباط برقرار کنیم، به نظر می‌رسد که بیشتر چالش‌ها را می‌توان در رابطه با ایده‌های ارائه شده در آن چارچوب‌ها توضیح داد.

فقدان محتوای معتبر و جذاب، به عنوان یک چالش پرتکرار، با توجه به اصول چهار نظریه مذکور، قابل رفع خواهد بود. بر اساس اصول نظریه آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، محتوای معتبر، تعاملات اجتماعی معنادار را تسهیل می بخشد، که از اصول بنیادین این نظریه است (ویگوتسکی^۱، ۱۹۷۸). دانش آموزانی که فرصت مشارکت در کاربرد واقعی زبان را ندارند، ممکن است در یافتن راه خود در مسیرهای پیچیده یادگیری زبان با چالش های قابل توجهی روبرو شوند (اسنوبال^۲ و مک کنا^۳، ۲۰۱۷). علاوه بر این، طبق اصول نظریه هویت اجتماعی، زبان آموزان می خواهند انعکاس هویت شخصی یا اجتماعی خود را در مطالب ببینند (موری، ۲۰۲۲). هنگامی که محتوا جذاب یا مرتبط نباشد، انگیزه و حس ارتباط آن ها با آن زبان ضعیف می شود. همچنین، بر اساس نظریه چندوجهی، مطالب جذاب اغلب از طریق حالت های چندگانه (به عنوان مثال، تصاویر، فیلم ها، یا متون تعاملی) منتقل می شوند (گائو^۴، ۲۰۲۳). فقدان این عناصر چندوجهی، توانایی زبان آموزان در پردازش اطلاعات را محدود می کند. در نهایت، با توجه به اصول نظریه هوش های چندگانه، محتوای متنوع و معتبر می تواند با هوش های مختلف تعامل داشته باشد (آل سبیعی، ۲۰۲۰). فقدان تنوع ممکن است باعث شود که زبان آموزان احساس طردشدگی یا عدم مشارکت داشته باشند، چیزی که در بین دانش آموزان با لفظ استعداد نداشتن در زمینه یادگیری زبان از آن یاد می شود (عباسیان و خادم پیر، ۲۰۱۸).

اصول نظریه های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، هویت اجتماعی و چندوجهی را می توان در رابطه با دومین چالش استخراج شده (عدم توسعه مهارت های ارتباطی) نیز پیگیری نمود. همان طور که پیش از این ذکر شد، بر اساس اصول نظریه آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، ارتباط امری محوری برای تعاملات اجتماعی است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)؛ بنابراین، عدم

¹. Vygotsky

². Snowball

³. McKenna

⁴. Guo

تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، فرآیند یادگیری زبان را با چالش مواجه خواهد کرد. علاوه بر این، در مورد مسائل مطرح شده در نظریه هویت اجتماعی، مشخص شد که زبان ابزاری برای نشان دادن هویت است (موری، ۲۰۲۲). بدون مهارت‌های ارتباطی قوی، زبان‌آموزان نمی‌توانند نظرات خود را در زمینه‌های اجتماعی یا فرهنگی بیان کنند. درنهایت، با توجه به مسائل مطرح شده در نظریه چندوجهی، ارتباط فراتر از کلمات است. همچنین، شامل حرکات، لحن و عناصر بصری می‌شود. توسعه ناکافی این مهارت‌ها، توانایی زبان‌آموزان برای مشارکت در ارتباط چندوجهی را محدود می‌کند.

عدم وجود زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی را می‌توان در قالب نظریه‌های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی و هویت اجتماعی توضیح داد. طبق اصول نظریه اجتماعی-فرهنگی، یادگیری زبان شامل فراگیری اصول فرهنگی و اجتماعی جامعه زبان مقصد است (مک‌کنا، ۲۰۱۳). بدون زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، زبان‌آموزان نمی‌توانند به‌طور کامل مبانی فرهنگی شکل‌دهنده کاربرد زبان را درک کنند. علاوه بر این، همان‌طور که پیش‌ازین ذکر شد، زبان با هویت گره خورده است (موری، ۲۰۲۲). عدم وجود زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در برنامه درسی، باعث مشکل در ارتباط با زبان مقصد و در نظر گرفتن خود به‌عنوان بخشی از جامعه موردنظر خواهد شد.

تأکید بیش از حد بر آمادگی برای امتحان، چالش دیگری است که می‌توان آن را با نظریه‌های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، چندوجهی و هوش‌های چندگانه مرتبط دانست. آموزش متمرکز بر آزمون، جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی زبان را به نفع آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون نادیده می‌گیرد (جوادی و طهماسبی، ۲۰۲۰). این امر می‌تواند توانایی دانش‌آموزان در ایجاد ارتباط معنادار با آن زبان را کاهش دهد. علاوه بر این، آزمون‌های استاندارد، عمدتاً از طریق قالب‌های نوشتاری، برای ارزیابی استفاده می‌کنند (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، آن‌ها جنبه‌های چندوجهی کاربرد زبان، مانند زبان بدن، لحن و کمک‌های بصری را نادیده

می‌گیرند. همچنین، آزمون‌ها عمدتاً بر اساس هوش زبانی و منطقی-ریاضی هستند (آفیودین و همکاران، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، سایر جنبه‌های هوش مانند هوش موسیقایی، بین‌فردی یا حرکتی-جسمانی نادیده گرفته می‌شوند (آفیودین و همکاران، ۲۰۲۳). چنین تمرکز تک‌بعدی بر زبان، مشارکت و فرصت‌های یادگیری را کاهش می‌دهد.

شاید اصول نظریه‌های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، هویت اجتماعی، چندوجهی و هوش‌های چندگانه بتوانند چالش مربوط به نظام آموزشی انعطاف‌ناپذیر و تمرکز محور را نیز برطرف کنند (عطایی و همکاران، ۲۰۱۲؛ باقری نویسی و مقدسی، ۲۰۲۰؛ داوری و آفاگلزاده، ۲۰۱۵؛ فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰). هنگامی که نظام آموزشی انعطاف‌ناپذیر و تمرکز محور باشد، ممکن است اغلب زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی محلی را که می‌توانند بر فرآیند یادگیری زبان تأثیر بگذارند، نادیده بگیرد. به نظر نمی‌رسد که چنین سیستمی بتواند انعطاف‌پذیری لازم برای انطباق با واقعیت‌های اجتماعی-فرهنگی زبان‌آموزان را فراهم کند. علاوه بر این، نظام‌های آموزشی تمرکز محور، برنامه‌های درسی یکسانی را تحمیل می‌کنند و هویت‌های متنوع زبان‌آموزان را نادیده می‌گیرند (نوقایی، ۲۰۱۷) که منجر به ارتباط ضعیف زبان‌آموزان با زبان می‌شود. علاوه بر این، چنین سیستم‌هایی اغلب روش‌ها و مواد آموزشی را استاندارد و تک‌بعدی در نظر می‌گیرند؛ بنابراین، گنجاندن منابع تعاملی چندوجهی که می‌تواند موجب تسهیل یادگیری شود را نادیده می‌گیرند (ایلمی^۱ و دوی^۲، ۲۰۲۲). درنهایت، یک سیستم تمرکز محور، طرفدار رویکرد «یک اصل برای همه» است و اغلب بر هوش زبانی و منطقی-ریاضی تأکید می‌کند. این رویکرد، هوش‌های متنوع موجود در دانش‌آموزان مختلف را نادیده می‌گیرد.

^۱. Ilmi

^۲. Dewi

چالش مربوط به آموزش ناکارآمد و حمایت ناکافی از معلمان را می‌توان با اصول نظریه‌های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی، هویت اجتماعی و هوش‌های چندگانه توضیح داد. معلمان می‌توانند نقش مهمی در ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و اجتماعی ایفا کنند. آموزش ناکارآمد، معلمان را از استفاده از فعالیت‌های مشارکتی و فرهنگی که برای یادگیری اجتماعی-فرهنگی محوری هستند، باز می‌دارد. علاوه بر این، معلمان برای کمک به دانش‌آموزان به توسعه هویت اجتماعی در زبان مقصد، به آموزش نیاز دارند. بدون آموزش و پشتیبانی مناسب، آن‌ها نمی‌توانند کلاس‌هایی را ایجاد کنند که زبان‌آموزان را به کار بر روی هویت‌های خود تشویق کنند. در نهایت، فرآیند مؤثر آموزش معلمان از استراتژی‌هایی استفاده می‌کند که هوش‌های مختلف را در کلاس درس مورد توجه قرار می‌دهند (آفیودین و همکاران، ۲۰۲۳). بدون آموزش مناسب، معلمان به روش‌های تک‌بعدی که همه دانش‌آموزان را درگیر نمی‌کنند، تکیه می‌کنند. همان‌طور که پیش‌ازاین ذکر شد، محدودیت‌های سیاسی، اغلب مانع گنجاندن مطالب یا موضوعاتی می‌شوند که پویایی‌های اجتماعی-فرهنگی دنیای واقعی را منعکس می‌کنند؛ بنابراین، آن‌ها توانایی زبان‌آموزان را در ارتباط زبان با زمینه‌های اجتماعی گسترده‌تر کاهش می‌دهند. علاوه بر این، این محدودیت‌ها ممکن است عمداً یا سهواً دیدگاه‌های فرهنگی مختلف را در آموزش زبان نادیده بگیرند، که می‌تواند فرصت‌های زبان‌آموزان برای کشف و ارتقای هویت اجتماعی از طریق زبان مقصد را محدود کند.

اصول نظریه‌های آموزش بر مبنای اصول اجتماعی-فرهنگی و هویت اجتماعی می‌توانند چالش مربوط به ناهماهنگی بین سیاست‌های آموزشی و عملکرد کلاس‌های درسی را توضیح دهند. هنگامی که سیاست‌ها با واقعیت‌های کلاس درس همخوانی ندارند، معلمان قادر به اجرای روش‌هایی نیستند که با سیاست‌های آموزشی هماهنگ باشند و منجر به یادگیری معنادار زبان شوند؛ بنابراین، عدم توجه به هنجارهای اجتماعی-فرهنگی در سیاست‌های آموزشی می‌تواند منجر به آموزشی بی‌ثمر شود (جوادی و طهماسبی، ۲۰۲۰). علاوه بر این، عدم ارتباط بین اهداف

آموزش زبان و تجربیات شخصی یا اجتماعی زبان‌آموزان، توانایی آن‌ها در شکل‌دهی هویت منسجم در زبان مقصد را کاهش می‌دهد.

به نظر می‌رسد بتوان روش‌های ارزیابی ناکارآمد را با اصول نظریه‌های چندوجهی و هوش‌های چندگانه برطرف کرد. ارزیابی‌های سنتی عمدتاً بر آزمون‌های نوشتاری متمرکز هستند (عباسیان و خادم‌پیر، ۲۰۱۸). در نتیجه، آن‌ها جنبه‌های چندوجهی ارتباط، مانند حرکات و کمک‌های بصری را که برای کاربرد واقعی زبان حیاتی هستند، نادیده می‌گیرند. علاوه بر این، همان‌طور که قبلاً ذکر شد، اکثر آزمون‌های استاندارد، هوش زبانی و منطقی-ریاضی دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کنند (آفیودین و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع، تمرکز بیش از حد بر یک جنبه از هوش، سایر اشکال هوش، مانند هوش بین‌فردی، حرکتی-جسمانی یا دیداری-فضایی را نادیده می‌گیرد، که این امر می‌تواند جامعیت و اثربخشی ارزیابی را محدود کند.

اگرچه این پژوهش نتوانست هیچ رابطه معناداری بین چالش‌های مربوط به انگیزه شخصی و محدودیت‌های اقتصادی با چهار نظریه ذکر شده پیدا کند، به نظر می‌رسد، که نه مورد از یازده چالش را می‌توان با این چارچوب‌ها توضیح داد؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت، که گنجاندن این نظریه‌ها در فرآیند توسعه برنامه درسی می‌تواند به حذف این چالش‌ها یا حداقل کاهش تأثیر شدید آن‌ها بر نظام آموزشی یادگیری زبان کمک کند.

یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهند، که مسائل مربوط به برنامه درسی آموزش زبان در ایران را نمی‌توان از طریق یک رویکرد واحد حل کرد. با توجه به چالش‌های شناسایی شده در مطالعات بررسی شده و چارچوب‌های نظری به‌کاررفته در این مقاله، پیشنهاد می‌شود که نظام آموزش زبان انگلیسی در ایران به سمت اتخاذ رویکردهایی حرکت کند که بر اصول اجتماعی-فرهنگی، تنوع هوشی، و ارتباط معنادار زبانی تأکید دارند. نخست، طراحی مجدد محتوای آموزشی با تکیه بر اصول تعامل محور و موقعیت محور می‌تواند به مشارکت فعال‌تر زبان‌آموزان در فرآیند یادگیری منجر شود. دوم، استفاده از ابزارها و منابع چندوجهی همچون

فیلم، پادکست، بازی‌های آموزشی و متون تعاملی، در کنار روش‌های سنتی، به تقویت مهارت‌های ارتباطی و درک عمیق‌تر کمک خواهد کرد. سوم، توصیه می‌شود که ارزیابی‌ها از حالت صرفاً متمرکز بر آزمون‌های کتبی خارج شده و به سمت ارزیابی‌های عملکردمحور، پروژه‌محور و خودارزیابی سوق پیدا کنند تا ابعاد مختلف هوش زبان‌آموزان و توانایی‌های ارتباطی آن‌ها بهتر سنجیده شود. درنهایت، توانمندسازی معلمان از طریق دوره‌های تربیت معلم مبتنی بر رویکردهای نوین آموزشی و اعطای استقلال بیشتر به آنان در انتخاب روش‌ها و منابع تدریس، می‌تواند به اصلاح سازوکارهای خشک و تمرکزگرایی فعلی کمک کند. اتخاذ چنین رویکردهایی می‌تواند بستری فراهم کند که زبان‌آموزان ایرانی نه تنها زبان را بیاموزند، بلکه آن را در زندگی واقعی خود نیز به کارگیرند؛ بنابراین، به پژوهش‌های بیشتری نیاز داریم تا بخش‌های پنهان برنامه‌درسی آموزش زبان در ایران را کشف کنیم.

کتاب‌نامه

- Abbasian, R., & Biria, R. (2017). English language textbooks in EFL education: Do improve students' national, international and target culture familiarity? *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 49-65. <http://dx.doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.49>
- Abbasian, G. R., & Khadempir, F. (2018). Implementation and assessment challenges in Iranian secondary high school EFL program. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 11(23), 1-20. <http://dx.doi.org/10.30495/jal.2019.664537>
- Abdullahi-Guilani, M., Mohd Yasin, M. S., & Hua, T. K. (2011). Authenticity of Iranian English textbooks for schools. *English Language and Literature Studies*, 1 (2), 25-30.
- Afyuddin, M. S., Rafidania, R., & Fajriyanur, I. (2023). Arabic learning based on multiple intelligence at Markaz Arabiyah. *Thariqah Ilmiah: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan & Bahasa Arab*, 11(1), 128-141. <http://dx.doi.org/10.24952/thariqahilmiah.v11i1.7614>

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (Language Policy 13, pp. 47-65). Springer International Publishing AG. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8_4
- Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2014). The strengths and weaknesses of the Iranian junior high school English textbook "Prospect 1" from teachers' perceptions. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 7(4), 47-58. <http://dx.doi.org/10.30479/jmrels.2020.13156.1624>
- Ahmadi Safa, M., & Karampour, F. (2020). A checklist-based evaluative study of English textbook "Prospect 3" from teachers' and students' perspectives. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 1-34. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5647>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Aliakbari, M. (2002). The place of culture in Iranian ELT textbooks at high school level. Paper presented at 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference. Namseoul University, Korea.
- Al-Issa, A. S. (2013). The implications of expanding the instruction time for the English language teaching policy implementation in the Sultanate of Oman: A qualitative study. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 311-333. <http://dx.doi.org/10.1080/15427587.2013.846246>
- Alsubaie, A. M. (2020). The effectiveness of multiple intelligence-based differentiated instruction on metacognitive reading comprehension in Arabic language among middle school students in Saudi Arabia. *Revista Amazonia Investiga*, 9(26), 158-166. <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.17>
- Atai, M. R., Babaii, E., & Mazlum, F. (2012). Mainstream ELT curriculum implementation in Iran: A micro analysis perspective. *TELL*, 6(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.22132/tel.2012.54898>
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2012). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744327>
- Azizifar, A., Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2010). Telling ELT tales out of school: An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks

- from 1970 to the present. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.010>
- Bagherabadi, M. G., & Mazdayasna, G. (2021). A critical micro evaluation of the English language program reforms in state schools: A language-in-education policy and planning study. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 103-140. <https://doi.org/10.1515/eujal-2016-0016>
- Bagheri Nevisi, R., & Moghadasi, A. (2020). Content analysis of Iranian high school English textbooks in terms of politeness markers, speech acts, and language functions. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 9(2), 155-184. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.54493.529>
- Barabadi, E., & Razmjoo, S. A. (2016). The emergence of various contradictions in Iranian high school English education under the new CLT-based curriculum. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(3), 41-64. <https://doi.org/10.22099/jtls.2016.22888>
- Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). A state-of-the-art review of translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439-471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>
- CEFR. (2013). *Introductory guide to the common European framework of reference (CEFR) for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 12-20). British Council.
- Davari, H., & Iranmehr, A. (2021). Culture as an unsolved problem in ELT program in post-revolutionary Iran: A comparative survey of the attitudes of teachers at schools and language institutes. *Iranian Journal of Comparative Education*, 4(1), 986-1009. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2021.249634.1218>
- EF. (2019). Education First, EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>.
- Ekstam, J., & Sarvandy, E. (2017). English language teaching in Iran: Tradition versus modernity. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 51-66. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0007>

- Farhady, H., Hezaveh, F. S., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4). <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Ghaemi, Z., & Pishghadam, R. (2018). A comparative content analysis of Persian junior high and high school textbooks and EFL writing textbooks. *Language and Translation Studies*, 50(4), 25–54. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i4.25091>
- Ghane Shirazi, M., & Zamanian, M. (2015). Evaluation of English textbooks in high school and pre-university based on table of content and course objectives. *ELT Voices- International Journal for Teachers of English*, 5(3), 12-18.
- Gheitasi, M., Aliakbari, M., & Yousofi, N. (2020). Evaluation of culture representation in Vision English textbook series for Iranian secondary public education. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 145-173. <https://doi.org/10.22034/ELT.2020.11471>
- Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools? *English Language Teaching*, 8(4), 39-51. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p39>
- Gholami Pasand, P., & Ghasemi, A. A. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect series. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804172107>
- Guo, X. (2023). Multimodality in language education: Implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625>
- Hamid, M. O., & Erling, E. (2016). English-in-education policy and planning in Bangladesh: A critical examination. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in Asia* (pp. 25-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22464-0_2
- Hanewald, R. (2016). The impact of English on educational policies and practices in Malaysia. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in Asia* (pp. 181-198). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22464-0_8

- Hayati, A. M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34(1), 24–42. <https://doi.org/10.1075/lplp.34.1.02hay>
- Heidari, H., Rezazadeh, S. M., & Puryahya, S. F. (2015). Challenges of implementing ELT in an EFL context. *Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)*, 36(3), Special Issue.
- Ilmi, K. A., & Dewi, D. N. (2022). The integration of multimodality in EFL classes: Students' perception. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching)*, 9(2), 150-159. <http://dx.doi.org/10.33394/jo-elt.v9i2.6343>
- Javadi, Y., & Tahmasbi, M. (2020). Application of Sociocultural Identity Theory to education in EFL textbooks development. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(5), 536. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1005.07>
- Karimi, F., Fakhri Alamdari, E., & Ahmadian, M. (2021). Giving voice to the voiceless: Probing current issues for student teachers in EFL teacher education program in Iran. *Journal of Language and Education*, 7(2), 140-154. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11113>
- Kiyani, R. (2016). Students' academic background and high school national achievement examinations (HNAEs) as an alternative for the conventional university entrance examinations (UEEs): Evaluation of whys, whats, and hows of the change. *Language and Translation Studies*, 48(4), 1–26. <https://doi.org/10.22067/lts.v48i4.53115>
- Kiany, G., Allami, H., & Hosseini, M. (2024). Stakeholders' attitudes toward outsourcing English education in Iranian schools. *Applied Research on English Language*, 13(3), 41-64. <https://doi.org/10.22108/are.2024.141172.2270>
- Kiany, G. R., Mirhosseini, S.-A., & Navidinia, H. (2011). Foreign language education policies in Iran: Pivotal macro considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(222), 49-71.
- Kirkgoz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Lewis, D., & Lewis, T. Y. (2020). A multimodal approach to higher order literacy development of low-level EFL university students in Japan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/23750331.2020.1785209>
- Maghsoudi, M., & Khodamoradi, A. (2023). An evaluation of the English language textbooks for Iranian junior high schools based on the objectives of Fundamental Reform Document of Education (FRDE).

- The International Journal of Humanities*, 30(2), 98-122.
<https://doi.org/10.22034/3.3.50>
- McKenna, S. (2013). The dangers of student-centered learning: A caution about blind spots in the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070206>
- Mirhosseini, S. A., & Miryouness Haghi, M. (2023). Official policies of English language education in Iran: 'policy as discourse' in national documents. *Asian Englishes*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13488678.2023.2251738>
- Mirhosseini, S. A., Tajik, L., & Bahrapour Pasha, A. (2021). Policies of English language teacher recruitment in Iran and a glimpse of their implementation. *Pedagogy Culture and Society*, 31(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1881994>
- Moharami, M., & Daneshfar, S. (2022). The political climate of English language education in Iran: A review of policy responses to cultural hegemony. *Issues in Educational Research*, 32(1), 248-265. <https://doi.org/10.17641/ijer.2022.32.1.248-265>
- Morady Moghaddam, M., & Moezzi pour, F. (2017). Issues with language policy and planning in Iranian higher education. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 20, 187-221.
- Mori, L. (2022). How social-emotional learning improves the Japanese English education system. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 12(4), 267-276. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v12i4.6956>
- Moser, A., & Kletzenbauer, P. (2019). Thinking outside the box: The impact of globalization on English language teachers in Austria. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging boundaries in language education* (pp. 165-181). Springer.
- Noughabi, M. A. (2017). Current pedagogical challenges in Iranian EFL teachers' views: A qualitative study. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 217-230. <https://doi.org/10.18844/JEP.v8i9.37072>
- Payne, M., & Almansour, M. (2014). Foreign language planning in Saudi Arabia: Beyond English. *Current Issues in Language Planning*, 15(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.915461>
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*, 1(1), 57–71. <https://doi.org/10.22108/are.2012.15446>
- Rahimi, M., & Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language.

- Procedia - Social and Behavioral Science*, 31, 66-72.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.018>
- Rasti, A. (2018). Iranian EFL teachers' sense-making of policy reforms: The case of the new communicative-based curriculum. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 169-193.
<https://doi.org/10.22099/jtls.2019.30819.2580>
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015). A critical look at the EFL education and the challenges faced by Iranian teachers in the educational system. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 14-30.
- Saffarheidari, H., & Hossainjad, R. (2014). The perspectives of educational justice: A study about the position of educational justice in the Document of Iran Education System Transformation. *Foundations of Education*, 4(1), 49-72. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>
- Saidi, M. (2021). A comparative study of the previous and the new English language textbook: Pre-university book versus Vision 3. *Journal of English Language Teaching and Learning, University of Tabriz*, 13(27), 333-358. <https://doi.org/10.22034/elt.2021.42935.2313>
- Seargeant, P., & Erling, E. J. (2011). The discourse of 'English as a language for international development': Policy assumptions and practical challenges. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (pp. 255-274). British Council.
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., & Ali Khan, U. (2012). Causes of rising failure of the students in the subject of English at secondary level. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 605-611.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.603>
- Snowball, J., & McKenna, S. (2017). Student-generated content: An approach to harnessing the power of diversity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 1.15.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273205>
- Tafazoli, D., & Egan, K. (2022). Antagonism between western and Islamic cultures in Iranian English textbooks. *Porta Linguarum*, 37, 63-88.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.21243>
- Tajeddin, Z., & Chamani, F. (2020). Foreign Language Education Policy (FLEP) in Iran: Unpacking state mandates in major national policy documents. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 39(3.1), 185-215. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.38870.2904>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S. et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR):

- checklist and explanation. *Ann Intern Med.*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vogl, U. (2017). Standard language ideology and multilingualism: Results from a survey among European students. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 1-26. <https://doi.org/10.1515/eujal-2016-0016>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wolbergs, J., & Kasper, B. (2023). Multimodality in epistemological foreign language research: Two case studies in the field of German as a foreign and second language. *Anglica Wratislaviensia*, 61(1), 107-125. <https://doi.org/10.19195/0301-7966.61.1.6>
- Xu, X., Su, Y., Xu, L., & Yunfeng, Z. (2023). Improving EFL teaching in Chinese universities: Perceptions of teachers with overseas experience. *Arab World English Journal*, 14(2), 48-64. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no2.4>
- Yarmohammadi, L. (2002). The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18, 70-87.

پیوست: مقالات بررسی شده

N	References	Challenges
1	Barabadi, E., & Razmjoo, S. A. (2016). The emergence of various contradictions in Iranian high school English education under the new CLT-based curriculum. <i>Journal of Teaching Language Skills</i> , 35(3), 41-64.	inadequate language proficiency of the teachers, emergence of new roles as a result of the shift to CLT, teachers' loyalty to traditional teaching.
2	Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.), <i>English language education policy in the Middle East and North Africa</i> (Language Policy 13, pp. 47-65). Springer International Publishing AG.	inconsistent policy implementation, historical and ideological influences, challenges in internationalization vs. domestication, policy-practice discrepancies

3	Mirhosseini, S.A., & Miryouness Haghi, M. (2023). Official policies of English language education in Iran: 'policy as discourse' in national documents. <i>Asian Englishes</i> . Advance online publication.	lack of comprehensive need analysis, fragmented approach in teaching, ideologies influencing policies, discrepancies between policy intentions and their implementation.
4	Atai, M. R., Babaii, E., & Mazlum, F. (2012). Mainstream ELT curriculum implementation in Iran: A micro analysis perspective. <i>TELL</i> , 6(2), 1-23.	Gap Between Policy and Practices, Teacher Misinterpretation of educational policies, Lack of Systematic Curriculum Development, Communication Breakdown Between Stakeholders, Mismatch Between Official Policies and Classroom Realities.
5	Tajeddin, Z., & Chamani, F. (2020). Foreign Language Education Policy (FLEP) in Iran: Unpacking State Mandates in Major National Policy Documents. <i>Journal of Teaching Language Skills (JTLS)</i> , 39(3.1), 185-215.	Segmented Policy Approach, Policy Contradictions, Top-Down Policy Development, Educational Methodology Challenges, Cultural Protection vs. Internationalization, Policy Framework Limitations
6	Dabbagh, A., & Safaei, A. (2019). Comparative textbook evaluation: Representation of learning objectives in locally and internationally published ELT textbooks. <i>Issues in Language Teaching</i> , 8(1), 249-277.	Insufficient Representation of Higher-Order Thinking Skills, Lack of Emphasis on Pragmatic Knowledge.
7	Farhady, H., Hezaveh, F. S., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. <i>The Electronic Journal for English as a Second Language</i> , 13(4).	Gap between theory and practice, Inadequate teacher training programs, Inadequate instructional materials and technology, Quantity-oriented approach, Lack of clear, practical, and supportive educational policies, Teachers' dissatisfaction.
8	Bagheri Nevisi, R., & Moghadasi, A. (2020). Content analysis of Iranian high school English textbooks in terms of politeness markers, speech acts, and language functions. <i>Issues in</i>	lack of authenticity, cultural and contextual misrepresentation, policy and implementation gap

	<i>Language Teaching (ILT)</i> , 9(2), 155-184.	
9	Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools?, <i>English Language Teaching</i> , 8(4), 39-51.	lack of pragmatic knowledge, artificiality of textbooks and the need for authenticity
10	Ghaderi Doust, E. (2017). How to help the Iranian students of first grade of secondary schools with their problems of English as a foreign language. <i>International Letters of Social and Humanistic Sciences</i> , 78, 10-17.	limited familiarity with English, lack of confidence and self-efficacy, disconnected from real-life application.
11	Davari, H., & Iranmehr, A. (2021). Culture as an unsolved problem in ELT program in post-revolutionary Iran: A comparative survey of the attitudes of teachers at schools and language institutes. <i>Iranian Journal of Comparative Education</i> , 4(1), 986-1009.	superficial perception of culture, lack of familiarity with important concepts, dominance of mainstream elt tests.
12	Kiany, G. R., Mirhosseini, S.-A., & Navidinia, H. (2011). Foreign language education policies in Iran: Pivotal macro considerations. <i>Journal of English Language Teaching and Learning</i> , 53(222), 49-71.	lack of coherent policies, inadequate attention to flep in national documents societal dissatisfaction, educational system rigidity.
13	Karimi, F., Fakhri Alamdari, E., & Ahmadian, M. (2021). Giving Voice to the Voiceless: Probing Current Issues for Student Teachers in EFL Teacher Education Program in Iran. <i>Journal of Language and Education</i> , 7(2), 140-154.	gap between theory and practice, establishing professional identity, reflective practice, inconsistencies in educational policies
14	Abdullahi-Guilani, M., Mohd Yasin, M. S., & Hua, T. K. (2011). Authenticity of Iranian English textbooks for schools. <i>English Language and Literature Studies</i> , 1 (2), 25-30.	lack of correspondence with students' actual needs, absence of connection to the outside world, lack of change in textbooks
15	Zohrabi, M. Sabouri, H., & Behroozian, R. (2012). An evaluation	insufficient practice for pronunciation, absence of social

	of merits and demerits of Iranian first-year high school English textbook. <i>English Language Teaching</i> , 5(8), 14-22.	and cultural activities, uninteresting and demotivating layout.
16	Ghane Shirazi, M., & Zamanian, M. (2015). Evaluation of English textbooks in high school and pre-university based on table of content and course objectives. <i>ELT Voices-International Journal for Teachers of English</i> , 5(3), 12-18.	limited communicative skills development, emphasis on memorization, exam-centric approach, lack of cultural and social context, passive learning environment, limited adaptability.
17	Aliakbari, M. (2002). The place of culture in Iranian ELT textbooks at high school level. Paper presented at 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference, August 2004, Namseoul University, Korea.	superficial materials, insufficient authentic content, lack of cultural understanding.
18	Hayati, A. M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. <i>Language Problems and Language Planning</i> , 34(1), 24-42.	inadequate development of national identity, limited coverage of globalization issues.
19	Riazi, A.M., & Aryashokouh, A. (2007). Lexis in English textbooks in Iran: Analysis of exercises and proposals for consciousness-raising activities. <i>Pacific Association of Applied Linguists</i> , 11, 17-34.	lack of consciousness-raising exercises, focus on individual words.
20	Ekstam, J., & Sarvandy, E. (2017). English language teaching in Iran: Tradition versus modernity. <i>Chinese Journal of Applied Linguistics</i> , 40(1), 51-66. https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0007	inconsistency in policy making, lack of trained teachers, outdated course books, insufficient time allocated to English instruction, vulnerability to globalization limited participation by Iranian teachers and scholars

21	Bagherabadi, M. G., & Mazdayasna, G. (2021). A critical micro evaluation of the English language program reforms in state schools: A language-in-education policy and planning study. <i>Iranian Journal of Applied Linguistics</i> , 24(1), 103-140.	limited instruction time, centralized syllabus and course content, lack of teacher initiative.
22	Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. <i>Applied Research in English</i> , 1(1), 57-71.	unchanged examination format, centralized educational system, uniform teaching materials, cultural attitudes.
23	Ahmadi Safa, M., & Karampour, F. (2020). A checklist-based evaluative study of English textbook "Prospect 3" from teachers' and students' perspectives. <i>Iranian Journal of Applied Language Studies</i> , 12(1), 1-34.	Inefficient presentation of cultural topics, Failure in enhancing students' intercultural competence
24	Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.), <i>English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges</i> (pp. 12-20). British Council.	a significant gap between the stated policies and the actual practices, limited textbook revisions, time allocated for English language instruction, shortage of trained and fluent English teachers, inconsistencies between policy documents and actual practices.
25	Kiany, G., Allami, H., & Hosseini, M. (2024). Stakeholders' attitudes toward outsourcing English education in Iranian schools. <i>Applied Research on English Language</i> , 13(3), 41-64.	need for policy reform, educational inequities, insufficient stakeholder inclusion, ambiguity in privatization.
26	Saidi, M. (2021). A comparative study of the previous and the new English language textbook: Pre-university book versus Vision 3. <i>Journal of English Language Teaching and Learning, University of Tabriz</i> , 13(27), 333-358.	Lack of authentic materials, lack of teacher training programs, insufficient exercises.

27	Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools. <i>The Asian EFL Journal</i> , 9 (2), 130-150.	overemphasis on reading skills, unappealing formats, poor-quality illustrations, disorganized reading sections.
28	Ghorbani, M. R. (2011). Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results. <i>Theory and Practice in Language Studies</i> , 1(5), 511-520.	Lack of a well-balanced presentation of four language skills
29	Moharami, M., & Daneshfar, S. (2022). The political climate of English language education in Iran: A review of policy responses to cultural hegemony. <i>Issues in Educational Research</i> , 32(1), 248-265.	unstandardized nature of textbooks, not supporting all language components and skills
30	Noughabi, M. A. (2017). Current pedagogical challenges in Iranian EFL teachers' views: A qualitative study. <i>Journal of Education and Practice</i> , 8(9), 217-230.	no unique or proper methodology, lack of facilities for comprehensive instruction, lack of attendance to all four skills, traditional assessment in spite of changed teaching approach, unorganized educational system, lack of academic and purposeful teacher education courses, incongruity between education and career of many teachers, lack of academic research inside the context of ministry, no attention to practicality, no cooperation between policy makers, teachers, and authors
31	Shahzada, G., Ghazi, S. R., & Ali Khan, U. (2012). Causes of rising failure of the students in the subject of English at secondary level. <i>Mediterranean Journal of Social Sciences</i> , 3(1), 605-611.	insufficient teacher training, outdated teaching methods, lack of application of audio-visual aids, rigid and old evaluation methods.
32	Mirhosseini, S. A., & Khodakarami, S. (2016). From 'our own beliefs' to 'out of who you are': Aspects of 'English language education' policies	traditional curriculum, harsh or negative classroom environment, poor quality and content of textbooks, ineffective school management.

	in Iran. <i>Journal of Multicultural Discourses</i> , 11(3), 283–299.	
33	Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023). Culture in English language teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. <i>Frontiers in Education</i> , 8, 1012786.	ignoring English culture, with textbooks lack state-of-the-art topics, age-inappropriate content, lack of logical order in textbooks, lack of technology integration.
34	Gheitasi, M., Aliakbari, M., & Yousofi, N. (2020). Evaluation of culture representation in Vision English textbook series for Iranian secondary public education. <i>Journal of English Language Teaching and Learning</i> , 12(26), 145-173.	dominance of source culture, limited sociological and sociopragmatic senses
35	Gholami Pasand, P., & Ghasemi, A. A. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect series. <i>Apples – Journal of Applied Language Studies</i> , 12(1), 55-70.	narrow range of cultural representation, limited intercultural elements.
36	Abbasian, R., & Biria, R. (2017). English language textbooks in EFL education: Do improve students' national, international and target culture familiarity? <i>Khazar Journal of Humanities and Social Sciences</i> , 20(2), 49-65.	focus on source culture, no attention to target culture.
37	Heidari, H., Rezazadeh, S. M., & Puryahya, S. F. (2015). Challenges of implementing ELT in an EFL context. <i>Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)</i> , 36(3), Special Issue.	inadequate attention and teaching methods, political and cultural barriers, lack of cultural integration, outdated and ineffective evaluation and materials, focus on grammar over practical skills.
38	Atai, M. R., & Mazlum, F. (2012). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. <i>Curriculum Journal</i> .	no specific documents guiding the development of English language teaching materials, no pre-defined linguistic and professional criteria for evaluating English teachers. Inefficient assessment planning, lack of Communication between planning and practice, The

		centralized nature of the policymaking process.
39	Tafazoli, D., & Egan, K. (2022). Antagonism between western and Islamic cultures in Iranian English textbooks. <i>Porta Linguarum</i> , 37, 63-88.	Overemphasis on Source, Low Quality of Visual Content, Lack of Authentic Contexts, Neglect of Significant Cultural Elements, Overemphasis on Ideology, Inadequate Sociolinguistic Content, Political and Ideological conflicts.
40	Saffarheidari, H., & Hossainnjad, R. (2014). The perspectives of educational justice: A study about the position of educational justice in the Document of Iran Education System Transformation. <i>Foundations of Education</i> , 4(1), 49-72.	The document does not adequately account for cultural differences, globalization, supervisory guidelines, socio-cultural factors, and economic developments.
41	Morady Moghaddam, M., & Moezzi-pour, F. (2017). Issues with language policy and planning in Iranian higher education. <i>Journal of English Language Teaching and Learning</i> , 20.	Lack of improved teacher training programs, no clear language policies.
42	Abbasian, G.-R., & Khadempir, F. (2018). Implementation and assessment challenges in Iranian secondary high school EFL program. <i>The Journal of English Language Pedagogy and Practice</i> , 11(23), 1-20.	insufficient knowledge of CLT principles and techniques, traditional testing methods, need for well-structured pre-service and in-service training programs, focus more on grammar and vocabulary at the expense of developing students' communicative skills, lack of consensus among academics and policymakers.
43	Safari, P., & Rashidi, N. (2015). A critical look at the EFL education and the challenges faced by Iranian teachers in the educational system. <i>International Journal of Progressive Education</i> , 11(2), 14.	authoritarian and rigid system, teachers' financial struggles, outdated textbooks and materials, inconsistent employment practices, student misconceptions, traditional exam focus, emphasis on final scores over creativity and higher cognitive skills, teacher training gaps.

44	Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2014). The strengths and weaknesses of the Iranian junior high school English textbook "Prospect 1" from teachers' perceptions. <i>International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)</i> , 7(4), 47-58.	limited time for English language learning, lack of authentic texts.
45	Azizifar, A., Koosha, M., & Lotfi, A. R. (2010). Telling ELT tales out of school: An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present. <i>Procedia Social and Behavioral Sciences</i> , 3, 36-44.	heavy reliance on textbooks, focus more on grammatical points rather than communication.
46	Yarmohammadi, L. (2002). The evaluation of pre-university textbooks. <i>The Newsletter of the Iranian Academy of Science</i> , 18, 70-87.	Non- authentic books
47	Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> , 199, 394-401.	problems on the part of the students, problems on the part of teachers, problems on the part of textbooks, problems on the part of teaching methods, predominance of the grammar-translation method, insufficient emphasis on communicative language teaching, problems on the part of language assessment, focus on summative rather than formative assessment, political problems.
48	Maghsoudi, M., & Khodamoradi, A. (2023). An evaluation of the English language textbooks for Iranian junior high schools based on the objectives of Fundamental Reform Document of Education (FRDE). <i>The International Journal of Humanities</i> , 30(2), 98-122.	lack of explicit references to language education in FRDE, inadequate textbooks, lack of opportunities for students to critically analyze and understand non-Iranian cultures, an inconsistent distribution of educational content related to local and global awareness across the textbooks.

49	Marzooghi, R., Aghili, R., & Mehrvarz, M. (2017). A methodological and theoretical analysis and critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of Islamic Republic of Iran. <i>Foundations of Education</i> , 6(2), 21-40.	Lack of appropriate methodologically. The document lacks structural coordination and organization.
----	--	--

درباره نویسندگان

محدثه صدقی دانشجوی دکتری آموزش زبان دوم است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان شامل تربیت معلم، آموزش زبان دوم، و روش‌شناسی تدریس زبان است.

علی محمد فضیلت‌فر دکترای تخصصی در زمینه آموزش زبان دوم و زبان‌شناسی کاربردی است. وی در دانشگاه یزد به تدریس دروس زبان‌شناسی کاربردی در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی و نیز راهنمایی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری اشتغال دارد. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان شامل تربیت معلم و آموزش و روش‌شناسی تدریس زبان دوم است.

علی اکبر جباری دکترای تخصصی در زمینه آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی کاربردی است. حوزه‌های پژوهشی و آموزشی مورد علاقه ایشان زبان‌شناسی کاربردی و یادگیری زبان سوم است.

محمد جواد رضایی دکترای تخصصی در زمینه آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی کاربردی است. حوزه‌های پژوهشی و آموزشی مورد علاقه ایشان آزمون‌سازی و روش تحقیق است.