네팔과 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 인식*

고 희 은** (국립창원대학교 일반대학원 특수교육학과 석사)

최 진 오*** (국립창원대학교 특수교육과 교수)

〈요 약〉

연구목적: 우리나라 공적개발원조(ODA) 중점협력국인 네팔과 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 인식을 알아보고 두 국가의 인식에 어떠한 차이가 있는지 분석하여 효과적인 특수교육 원조를 위한 기초자료를 제공하고자 한다. **연구방법:** 네팔 카트만두, 몽골 울란바토르시 초등학교 일반교사에게 2023년 5월 7일부터 11월 22일까지 온라인(구글) 설문지 주소를 발송하여 네팔 116개, 몽골 130개의 응답지를 분석하였다. 검사문항은 장애아동에 대한 태도 측정 도구를 재구성하여 5점 척도에 따라 답변하도록 하였다. **연구결과:** 네팔 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 전반적 인식은 긍정적이다. 하지만 통합교육 지도 경험이 증가할수록 통합교육 신념에 부정적인 영향을 미쳤다. 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 인식도 긍정적이거나 교사의 전문성 인식은 다소 떨어졌다. 또한 행정·제도·교수적 지원에 대한 높은 요구가 나타났다. 네팔과 몽골 모두 임용 전 통합교육 연수를 받은 교사가 연수를 받지 않은 교사보다 전문성 인식이 낮았고 장애학생의 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 교사훈련이 충분하지 않다고 답했으며, 특수한 기기나 자료의 활용에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. **결론:** 두 국가 모두에서 통합교육 운영 역량에 한계를 나타내고 있으므로 맞춤형 통합교육 프로그램의 개발과 교사 훈련 지원을 ODA프로젝트 내용에 포함하여야 한다. 또한 통합교육의 현황을 분석하는 지속적인 연구가 필요하다. 특히 네팔의 경우, 통합교육 지도 경험이 통합교육 신념에 부정적인 영향을 주므로 통합교육이 운영되는 환경, 교사 훈련 프로그램 내용, 통합교육의 방법과 지도, 평가를 모니터링 할 필요가 있다. 몽골은 초등학교 교사들의 통합교육 지도 경험이 매우 제한적이므로 ODA 계획 수립 시 노후한 학교 시설 정비와 함께 장애인화적인 시설을 설치해 주는 등 통합교육이 많은 일반학교에서 실시되도록 권장하는 공적개발원조가 이루어져야 한다.

<주제어> 네팔 통합교육, 몽골 통합교육, 특수교육, 공적개발원조, 교육ODA

* 제1저자의 석사 학위 논문을 재구성한 것임.

** 제1저자

*** 교신저자(choijin5@changwon.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015년 세계 유엔 회원국들은 향후 2030년까지 빈곤을 종식시키고, 지구를 보호하고, 모든 사람들의 평화와 번영을 보장하기 위한 인류 공동의 약속으로 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, SDGs)를 발표하였다(United Nations Development Programme; UNDP, 2015). SDGs는 공적개발원조(Official Development Assistance: ODA)의 2016년부터 2030년까지 이행해야 할 글로벌 개발 목표로서 제2차 세계대전 이후 아프리카, 아시아, 남미 등 많은 식민지국이 독립하면서 이들 국가에 만연한 빈곤 문제 해결을 위해 국제사회의 공동 노력이 필요하다는 주장과 함께 시작되었다.

2010년 우리나라는 경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development: OECD) 내 개발원조위원회(Development Assistance Committee: DAC)에 가입하면서 최빈국에서 공여국으로 성공적인 전환을 이룩하였다. 이를 계기로 DAC 기준에 맞게 원조방식을 선진화하기 위해 노력하며 개발협력분야에서 국제적 노력에 부응하고 있다. 특히 한국의 우수한 교육 발전에 대한 개발협력 요청이 증가하고 있다(한국연구재단, 2018). 사실 우리나라는 경제협력개발기구 OECD DAC에 가입하기 이전부터 ODA 예산과 사업을 지속적으로 확대해왔다(국무조정실, 2020). 2023년 ODA 확정액 규모는 약 4조 7,771억원으로(관계부처합동, 2023), 2010년 DAC 가입 후 우리나라 연평균 ODA증가율은 OECD DAC 회원국 가운데 최상위 수준이다(ODA통합누리집, 2023). 앞으로 우리나라는 2030년까지 ODA 규모를 2019년 대비 2배 이상 수준으로 확대하는 것을 목표로 현 정부의 긴축재정 기조에도 불구하고 ODA예산은 예외적으로 확대 기조를 유지하기로 하였다(관계부처합동, 2023). 이는 ODA 규모 확대를 통해 국제사회의 개발 노력에 적극적으로 기여하고자 하는 우리 정부의 의지를 보여준다.

1990년대 이후 국제사회는 개발도상국의 빈곤을 퇴치하고 지속가능한 경제발전을 위해 공적개발원조사업을 지원하였으나 보다 효과적인 세계빈곤퇴치와 원조 성과를 위해 '장애 이슈'를 포함한 전략이 필요하다는 의견이 제시되었다(안해정 외, 2020). 2011년 세계보건기구(World Health Organization: WHO)와 세계은행(World Bank: WB)이 함께 발간한 '세계장애보고서(2011 World Report on Disability)'에 따르면 전 세계 인구의 15%(약 10억 명)을 장애인으로 분류하고 있는데, 이들 중 약 80%가 개발도상국에 거주하고 있는 것으로 보고하고 있다. 전 세계 인구의 15%인 장애인이 전 세계 빈곤층의 20%를 구성하고 있는 것이다.

이러한 문제 제기에 공감한 유엔을 비롯한 국제사회는 개발도상국의 장애인들이 빈곤에서 벗어나 적절한 수준의 삶을 영위하고, 개발의 전 과정에 참여할 기회 및 역량 부여를 위해 장애 문제를

개발을 위한 중요한 이슈로 두고 노력해왔다. 그 결과 국제개발 목표인 새천년개발목표(Millennium Development Goals: MDGs)와 post-MDGs인 지속가능한발전목표(SDGs)에 장애의 내용이 포함되었다(안해정 외, 2020). 우리나라 ‘국제개발협력법’의 기본정신 및 목표에도 장애인에 대한 지원을 우선순위에 두고 있으며(국무조정실, 2020), 2021년 ‘제3차 국제개발협력 종합기본계획(2021-2025)’에서도 아동·여성·난민 등 가장 취약한 계층을 중점적으로 지원하여 개도국 내 사회 불평등 해소하고 기본적 삶을 보장할 것을 정책 방향으로 제시하고 있다(관계부처합동, 2021).

국제기구와 우리나라의 국제개발협력 정책의 방향들은 장애인 지원을 향해 있음에 반해, 장애인들은 개발도상국의 사회·경제·환경적 개발의 혜택과 그 결과에서 지속적으로 소외되고 있다. 2017년부터 2019년까지 3년간의 ODA 통계를 보면, 장애인 지원을 목표로 하는 국제개발협력사업은 약 600개의 사업에서 14개, 총 4,800억의 사업비 규모 중 60억, 1.25%에 불과하다(KOICA 홈페이지, 2021). 이러한 문제인식을 바탕으로 2020년부터 한국국제개발협력단(KOICA)에서는 ‘장애 주류화’ 또는 ‘장애특정적’ 사업을 개발협력사업의 범분야 주제로 선정하여, 사업 기획, 수행 및 관리, 지속성을 확보하도록 하고 있다(KOICA 민관협력 사업 안내서, 2021).

장애인의 교육 형평성은 개인의 발전과 사회에 대한 참여를 위한 필수 조건이자 기본적인 인권 문제이다(세계보건기구, 2011). 세계보건기구는 모든 아동에게 교육은 그 자체로 중요하고 교육과 고용은 사회생활 영위와 밀접한 관련성을 가진다고 하며 장애인에게도 교육 형평성은 사회적 관계 형성에도 밀접한 관련을 가진다고 하였다. 또한 장애인의 교육과 훈련은 궁극적으로 그들의 사회적 지위 및 권리 보장을 위한 토대가 된다는 점에서도 중요하다고 하였다.

대부분의 국가에서 장애인을 위한 교육 훈련은 장애 유형별로 특수학교를 두어 장애인을 교육하는 방법으로 시작한다(안해정 외, 2020). 그러나 이러한 교육기관의 수는 아주 부족하고 비용도 많이 든다. 최근에는 법률 제정을 통해 제도 교육에 장애아동을 포함하는 것이 의무화되고 있으며 통합적인 교육환경을 조성하고 장애아동에게 양질의 교육을 제공하는 것이 국가의 우선 고려사항이 되고 있다. 이에 따라 다양한 국가에서 통합교육에 대한 교사의 태도, 교육 효과 등에 대해 활발한 연구가 이루어지고 있다. 폴란드의 통합교육 환경이 일반학생 학업성취도에 미치는 영향에 대한 연구(2022), 프랑스 특수교사와 일반교사의 통합교육에 대한 인식 연구(2021), 스페인 통합교육의 질 향상을 위한 연구(2021), 2006년 UN의 장애인권리협약 채택 후 분리교육에 대한 권리(2022), 학생의 학년에 따른 통합교육의 학업성취도 및 정서적 영향 연구(2021), 유럽 7개국의 UN 장애인권리협약 이행 과정에 대한 분석(2021) 등 다양한 연구들이 진행되었다.

그러나 개발도상국의 장애아동들에 대한 실질적인 교육지원은 아직 충분하지 않은 것이 현실이다. 2011년 기준 5개 개발도상국(우간다, 잠비아, 캄보디아, 콜롬비아, 몰디브)의 초등학교 이수율을 보면, 장애가 없는 아동의 이수율은 평균 73%이나, 장애아동은 56%로 낮았고, 규모가 작은 개발도상국의 장애 관련 균등지수를 살펴보면, 0.76으로 장애아동이 비장애아동보다 초등교육을 받을 가

특수교육논총

능성이 작았다(UN, 2018). 2012년 기준 6개 개발도상국(몰디브, 캄보디아, 콜롬비아, 우간다, 예멘, 잠비아)의 초등교육 중퇴율을 보면, 장애가 없는 아동의 중퇴율은 14%인 반면, 장애아동은 35%로 높았다(UN, 2018).

장애인의 교육 형평성을 확보하기 위해서는 초등교육 이수율을 우선 향상시키는 사업 전략이 중요하다(안해정 외, 2020). 초등교육 이수율은 중등교육 이수율로 이어지고, 이는 직업교육훈련과 같은 고등학교 이수율까지 영향을 미친다. 이 이수율은 결국 비장애 학생과 큰 차이를 만든다. 따라서 개발도상국의 경우 장애 학생의 기초교육 기회 확보가 무엇보다 중요하다 할 수 있다. 나아가 장애학생의 삶의 질을 향상시키는 밑거름이 되어 유네스코(2011)의 학교 교육을 1년 더 받을 때마다 GDP가 0.37% 증가한다는 연구 결과처럼 ODA의 궁극적 목표인 저개발 국가의 발전에도 필수적이라 할 수 있다.

우리나라는 2021년 제36차 국제개발협력위원회 의결을 거쳐 ‘제3차 국제개발협력 종합기본계획(2021-2025)’을 발표했는데, 정부의 신북방 정책과 신남방정책을 고려하여 아시아 및 아프리카 지역 중심의 지원 기조를 유지하도록 하였다. 특히 우리는 아시아 국가들을 대상으로 ODA사업을 중점적으로 지원(2023년 기준 38.5%)하고 있는데, 네팔과 몽골은 ‘제3기 중점협력국’이자 우리 정부의 국별협력전략에서 ‘교육’을 중점분야로 지정한 국가이다(관계부처합동, 2021, 2023).

네팔의 국가계획위원회에서는 3개년 단위의 국가계획 중 사회서비스 및 보호 분야에 교육을 포함하여 국가 발전을 도모하고 있으며, 몽골은 지속가능개발목표 2030(Mongolia Sustainable Development Vision 2030)에서 목표 5에 교육 분야를 중점 추진 과제로 설정하였다(관계부처합동, 2020, 2022). 이러한 우리나라의 교육적 공여가 네팔과 몽골의 장애아동 교육에 충분히 기여하기 위해서는 무엇보다 현재 두 나라의 장애아동 교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 현황 파악이 필수적이다. 그러나 안타깝게도 공여국인 우리나라나 수여국인 네팔과 몽골 모두에서 장애아동을 위한 교육이 어떠한 상황인지에 대해서는 충분한 연구가 부족하다.

네팔은 힌두 문화권에 존재해오던 카스트제도로 장애인도 교육 또는 적절한 보호를 받을 권리를 보장받지 못했다(UN, 2007). 네팔 인구의 약 10%에 달하는 장애인구 중 4% 이하에 해당하는 인구만이 재활 또는 교육 서비스로의 접근이 이루어지고 있으며 이들을 돕기 위한 정부와 NGO 차원의 노력이 이루어지고 있지만, 실질적으로 고용, 교육 등에 대한 지원은 불충분하며 매우 제한된 수준에 불과하다(UN, 2011). 이러한 상황에서 네팔의 특수교육은 1970년대 초 네팔 최초의 교육 정책인 ‘National Education System Plan(1971)’이 마련되고 교육부 산하에 특수교육위원회가 구성되며 본격적인 특수교육 발전이 시작되었다. 2003년 ‘네팔 EFA’ 프로그램이 개발됨에 따라 통합교육을 강조하기 시작하였고(최승숙, 2014), 2004년 덴마크 국제개발기구의 지원으로 추진한 기본·초등교육 프로젝트에서 장애아동들에게 정규 학교에서 통합교육을 제공하도록 하였다(Shiwakoti, 2017). 이후 네팔의 학교개편계획에서는 장애아동을 포함한 소외계층에 대한 교육접근성, 재정적 지원, 물리적 지원 등을 확대하고자 하는 목표와 노력을 포함하고 있다(최승숙, 2014). 하지만

Human Rights Watch(2011)의 World Report에 따르면 네팔은 장애인의 통합교육 대한 정치적 약속에도 불구하고 가장 필요한 부분에서 정책 실현이 실패하고 있다고 명시하고 있다. 장애 친화적인 환경의 부족, 부적절한 학습 및 교수 자료, 교사 및 부모의 부정적인 태도 때문에 분석하였다. 2014년 ‘통합 균등 전략(Consolidate Equity Strategy)’은 네팔의 특수교육에 대한 가장 최근의 정책 문서이다(Neupane, 2017). 네팔의 학교 교육 분야에서 통합교육이 삶의 질을 달성하고 평등하며 포용적 사회를 구축하는데 기여할 수 있음을 말하며 모든 수준과 부분에 대해 형평성을 강화하기로 약속하고 있다.

몽골은 매년 1700명 정도의 장애아동이 특수학교를 졸업하고 있지만 현재 지원되는 사회적 지원 서비스가 장애아동을 충분히 지원하지 못하는 상황이다(Tumennasan, 2020). 몽골의 수도 울란바토르에는 6개의 특수학교와 2개의 유치원이 운영되고 있다(김동일 외, 2017). 특수학교에 재직 중인 특수교사들은 일반교사들 가운데 교육청이 정해진 인사이동을 통하여 특수교사가 되었지만 최근에는 자발적인 지원에 의해서 특수교사로 근무하는 경우가 많다. 몽골의 특수교육은 2003년 몽골 교육문화과학부가 초등교육에 ‘통합교육’을 설치함으로써 첫 국가적인 통합교육 프로그램을 시작하였고, 2006년 국회에서 ‘장애아동을 정규 학교에 수용하기 위한 환경 개선의 추가’를 승인하는 등 통합교육을 강조하였다(Tumennasan, 2020).

그러나 2012년 Otgonkhagva의 연구에 따르면 이러한 정책들이 실제적으로 별 효과를 나타내지 못했다. 장애아동이 지역 일반학교를 다니도록 장려하기 위해 인센티브 규정을 만들었지만 일반학교 교사들은 장애아동을 수용하는 일반 학교 교사에게 재정적 인센티브가 주어진다는 것을 알지 못했고, 특수학교만이 30%의 재정적 인센티브를 받는 것으로 나타났다. 오히려 분리된 시설을 유지하고 장려하게 되었으며 지역 학교들은 최악의 경우 배제된 장애 아동에게 도움을 주지 못했다.

현재 몽골은 장애인 문제 대한 우선순위를 두기 위해 큰 노력을 기울이고 있다. 2016년에는 ‘몽골 장애인 권리에 관한 법률’에 장애인의 교육 및 직업 교육에 동등한 접근 권리가 있으며, 모든 교육 기관은 장애인 친화적인 학습 환경을 보장해야한다고 명시하고 있다(Schelzig & Newman, 2020). 2018년에는 장애인권리협약 비준을 위한 유엔총회 및 그 선택적 책임에 관한 의정서에 따라 ‘Government Agency for Development of Person’s with Disabilities’ 설립하고 35명의 직원을 고용하여 정교하고 전문적인 인력을 양성하였다. 또한 교육문화과학 및 스포츠부(MECSS)는 개인 발전 계획(Individual Development Plans, 이하 IDP)의 템플릿과 ‘장애아동을 위한 통합 건강, 교육 및 사회 지원 서비스에 대한 지침’을 발행하였다. 하지만 이러한 노력과 성과에도 불구하고 2019년 3월 15일에 개최된 ‘특수교육 부분의 현황 및 문제점, 해결책’에 대한 전국 포럼에서 Battulga대통령은 교사 양성 문제, 교육환경의 미흡, 교육자료와 교과서의 부족 등의 문제로 인해 장애아동의 권리가 심각하게 침해되고 있다고 지적하였다(Battulga, 2019).

흥미로운 점은 네팔, 몽골 모두 특수교육과 관련하여 통합교육을 강조하고 있다는 것이다. 이렇게 통합교육이 성공적으로 운영되기 위해서는 통합교육을 실천하는 교사의 장애와 통합교육에 대한

특수교육논총

올바른 인식과 태도가 중요하다(박재범, 2018). 특히 교사들의 장애학생 특성에 대한 올바른 이해는 성공적 통합교육의 기초로 인식되고 있다(손지영, 임장현, 2021). 일반교사가 통합교육을 수행하는데 적절한 태도 즉, 특수교육 대상 학생에 대한 긍정적 태도, 발달 가능성에 대한 신념, 통합교육에 대한 확신과 신념을 갖게 될 경우, 일반학생과 장애학생 모두에게 학습적, 사회적 성공의 기회를 최대화 시킬 수 있는 수용적인 전략을 제공함으로써 통합교육에 긍정적인 분위기를 조성하게 될 수 있다(이희정, 2002; 최태호, 2019).

네팔과 몽골 일반교사의 통합교육에 대한 인식을 알아보는 것은 현지 상황에 적합한 한국형 특수교육 원조를 위한 첫 단계라 할 수 있다. 이 인식을 기반으로 수혜국 맞춤형 ODA 프로그램을 설계할 수 있기 때문이다. 이에 본 연구에서는 네팔과 몽골의 통합교육에 대한 초등 일반교사들의 인식을 알아보고, 비슷한 시기에 통합교육을 도입한 두 국가의 통합교육에 대한 교사 인식 유사성과 차이를 확인하고자 한다. 이를 바탕으로 두 개발도상국의 통합교육 발전을 위해 어떠한 지원과 노력이 필요한지 도출할 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 네팔, 몽골 내 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 인식을 알아보고, 두 국가의 인식이 어떠한 차이가 있는지 분석하는 것이다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 네팔과 몽골 일반교사의 통합교육에 대한 인식과 개별특성에 따른 차이는 어떠한가?

둘째, 네팔과 몽골 일반교사의 통합교육에 대한 인식은 어떠한 차이를 나타내는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

네팔과 몽골 초등 일반교사의 통합교육에 관한 인식을 파악하기 위해 네팔 카트만두, 몽골 울란바토르시 초등학교를 대상으로 구조화된 질문지로 설문조사를 실시했다. 설문은 두 국가의 수도에서만 진행되어 교외 및 시골 지역의 교사 인식은 본 연구 결과와 다를 수 있다. 2023년 5월 7일부터 11월 22일까지 현지 교장 및 교사의 협조로 네팔 카트만두 및 몽골 울란바토르시의 초등 일반교사에게 설문지 목적이 취지를 담은 온라인(구글) 설문지 주소를 발송하여 응답을 받았다. 네팔에서는 총 116개의 응답을 받았고, 몽골에서는 총 130개의 응답을 받았다. 연구참여 교사의 특성을 살펴보면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구참여 교사의 특성

단위: 명(%)

	배경변인	국적	
		네팔	몽골
성별	남성	54(46.6)	4(3.1)
	여성	62(53.4)	126(96.9)
연령	20대	41(35.3)	23(17.7)
	30대	32(27.6)	43(33.1)
	40대	22(19.0)	39(30.0)
	50대	21(18.1)	25(19.2)
학력	고졸	20(17.2)	0(0.0)
	2년제 졸업	56(48.3)	5(3.8)
	4년제 졸업	40(34.5)	102(78.5)
	석사학위 자격 소지 이상	0(0.0)	23(17.7)
교사자격증 소지 여부	없음	62(53.4)	7(5.4)
	일반교사 자격 소지	54(46.6)	123(94.6)
총 교직경력	1년초과~2년이하	40(34.5)	13(10.0)
	2년초과~5년이하	18(15.5)	25(19.2)
	5년초과~20년 이하	22(19.0)	32(24.6)
	10년 초과	36(31.0)	60(46.2)
	없다	36(31.0)	85(65.4)
통합학급 지도 경험	1년초과~2년이하	28(24.1)	24(18.5)
	2년초과~5년이하	20(17.2)	12(9.2)
	5년초과~20년 이하	16(13.8)	2(1.5)
	10년 초과	16(13.8)	7(5.4)
임용 전 통합교육 연수 경험	없다	61(52.6)	73(56.2)
	있다	55(47.4)	57(43.8)

2. 조사 도구

초등 일반교사의 통합교육에 대한 인식을 조사하기 위한 설문지는 〈표 2〉와 같이 통합교육에 대한 신념, 통합교육의 장점(일반학생), 통합교육의 장점(장애학생), 통합교육의 단점(일반학생), 통합교육의 단점(장애학생), 통합교육에 대한 교사의 전문성 인식, 행정·제도·교수적 지원으로 구성

특수교육논총

되었다. 설문지는 Larrivee와 Cook(1979)의 ATMS(Attitudes Toward Mainstreaming Scale)과 Cochran(1999) STATIC(Sacle for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classroom), Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)의 모든 항목을 종합한 후, 그 중 유사한 성격의 문항을 제외한 후 재구성하여 제작되었다. 설문지의 타당성 확보를 위해 설문지는 3인의 특수교육 또는 교육부문 박사 이상의 전문가들이 검토한 후 수정 보완하였다. 완성된 설문지를 번역 전문가가 영어로 1차 번역한 후, 영어가 가능한 교육학, 특수교육 박사수료 이상의 네팔, 몽골 원어민이 각각 네팔어, 몽골어로 번역하여 완성하였다. 완성된 설문지의 신뢰도 확인을 위해 하위 영역별 문항의 내적일치도를 측정한 결과 .71~.97사이 인 것으로 나타났다. 하위 영역별 문항의 설문 내용과 문항 수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 측정도구 문항구성

설문 영역	신뢰도(Cronbach's α)	문항 수
I. 통합교육에 대한 신념	.907	16
II. 통합교육의 장점(일반학생)	.713	6
III. 통합교육의 장점(장애학생)	.916	6
V. 통합교육의 단점(일반학생)	.842	6
VI. 통합교육의 단점(장애학생)	.891	8
VII. 통합교육에 대한 교사의 전문성 인식	.843	11
VIII. 행정, 제도, 교수적 지원	.970	13
계	.938	66

3. 자료처리

자료의 분석은 SPSS Statistics 27을 사용하였으며, 분석도구의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach's α 지수를, 응답에 대해 네팔과 몽골의 교사 간의 차이를 비교하기 위해서 독립표본 T-test를 실시하였다. 또한 각 배경변인들이 인식에 미친 영향을 분석하기 위해 문항 구성을 재구성하여 단순회귀분석(연령, 교직경력, 통합학급 지도 경험)과 일원배치 분산분석(학력), 독립표본 T-test(성별, 교사자격증 소지 여부, 임용 전/후 통합교육 관련 연수 및 교육 경험)를 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 통합교육에 대한 전반적인 인식과 차이

통합교육에 대한 초등 일반교사 전반적인 인식 정도를 알아보기 위해 ‘통합교육에 대한 신념’에 대한 항목별 평균과 표준편차를 산출하였고, 네팔과 몽골 교사 간 인식차이를 알아보기 위해 t-test 분석한 결과는 <표 3>에 제시된 바와 같다. 우선 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 전반적 인식은 긍정적인 것으로 나타났다. 네팔은 장애학생도 학업적 진보가 가능하다(M=4.01, SD=0.89)와 장애학생도 일반학급에 참여할 수 있게 많은 기회가 주어져야 한다(M=3.84, SD=1.00) 등의 문항에서 평균이 높았으며, 일반학급에서 장애학생은 혼란만 일으킨다(M=2.87, SD=1.15)와 사회적으로 고립될 가능성이 높다(M=2.90, SD=1.25)는 문항의 평균은 낮았다. 몽골은 장애학생의 일반학급으로 통합시키기 위해서는 교사 재교육이 필요하다(M=3.63, SD=0.93)는 문항과 진단적이고 처방적인 교수활동은 특수교사가 수행하는 것이 더 낫다(M=3.62, SD=1.05) 등의 항목은 높은 평균을 기록하였으나, 이상행동 때문에 놀려 하지 않는다(M=2.68, SD=1.01)와 장애학생은 특수학교에 배치되어야 한다(M=2.98, SD=1.09) 등 부정적 의미를 가진 문항에선 낮은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 전반적으로 네팔 교사가 몽골 교사보다 더 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 몽골 교사보다(M=3.61, SD=0.85) 네팔 교사(M=4.01, SD=0.89)가 장애학생의 학업적 진보가 가능할 것이라 판단하였고($t=3.62, p<.001$), 장애학생의 특수학교 배치에 대해서는 몽골 교사(M=2.98, SD=1.01)보다 네팔 교사(M=3.66, SD=1.01)가 유의하게 높았다($t=5.06, p<.001$). 장애학생 대부분이 일반학급에서 품행이 단정하다는 문항에 몽골 교사(M=3.02, SD=0.98)보다 네팔 교사(M=3.33, SD=1.00)가 더 동의하였으며($t=2.40, p<.05$), 일반학급에서 장애학생이 혼란만 일으킬 것이라 문항은 몽골 교사(M=3.15, SD=0.98)가 네팔 교사(M=2.87, SD=1.15)보다 더 동의하였다($t=-2.02, p<.05$).

일반학생의 통합교육 장점에 대한 인식을 분석한 결과는 <표 4>에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 일반학생의 통합교육 장점에 대한 전반적 인식은 높은 수준으로 나타났다. 네팔은 장애학생과 일반학생 차이를 수용할 수 있는 상호작용 기회를 제공할 것(M=3.78, SD=0.84)과 일반학생의 학업성취에 도움이 된다(M=3.59, SD=0.84) 등의 문항에 대해서는 평균이 높았으며, 장애학생의 행동이 좋지 않은 본보기가 될 것(M=2.34, SD=1.15)이란 문항은 낮은 평균을 기록하였다. 몽골은 장애학생에 대해 배려하는 마음을 가지게 된다(M=3.70, SD=0.82)와 서로의 차이를 이해 수용할 수 있는 상호작용의 기회 제공(M=3.62, SD=0.80) 등의 항목은 높은 평균을 기록하였으며, 장애학생들의 행동이 일반학생에 좋지 않은 본보기가 될 것(M=2.75, SD=1.01)이란 부정적 문항은 낮은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 전반적으로 네팔 교사(M=3.57, SD=0.82)가 몽골 교사(M=3.33, SD=0.94)보다 통합교육이 일반학생의 인성교육에 바람

특수교육논총

<표 3> 통합교육 신념에 대한 네팔, 몽골 초등 일반교사의 인식과 두 나라간 차이

문항		N	평균	표준편차	t
모든 아동들이 지적·신체적·심리적으로 다르더라도 일반교육 환경에서 배울 수 있다.	네팔	116	3.71	1.047	1.468
	몽골	130	3.52	0.917	
장애학생도 학업적 진보가 가능하다	네팔	116	4.01	0.890	3.615***
	몽골	130	3.61	0.849	
미래의 교육은 장애학생과 일반학생이 함께 공부하는 통합교육으로 진행될 것이다.	네팔	116	3.32	1.213	-.249
	몽골	130	3.35	0.947	
장애학생은 특수학교에 배치되어야 한다.	네팔	116	3.66	1.012	5.056***
	몽골	130	2.98	1.085	
장애학생은 일반학교에 배치되어야 한다.	네팔	116	3.26	1.120	.036
	몽골	130	3.25	0.983	
일반학생은 장애학생의 이상행동 때문에 놀려 하지 않는다.	네팔	116	3.23	1.145	3.987***
	몽골	130	2.68	1.012	
통합교육은 필수적인 교육 실천으로 충분히 성공적으로 실시될 수 있다	네팔	116	3.73	0.936	1.970*
	몽골	130	3.51	0.856	
가능하면 장애학생도 일반학급에 참여할 수 있게 많은 기회가 주어져야 한다.	네팔	116	3.84	0.995	2.709**
	몽골	130	3.50	0.950	
장애학생을 일반학급으로 통합시키기 위해서는 교사 재교육이 필요하다.	네팔	116	3.80	0.998	1.395
	몽골	130	3.63	0.925	
장애학생들에게 사용하는 교수방법과 활동들은 일반학생에게도 적합하다.	네팔	116	3.47	1.025	1.631
	몽골	130	3.26	1.016	
장애학생들을 위한 진단적이고 처방적인 교수활동은 일반교사보다 특수교사가 수행하는 것이 더 낫다.	네팔	116	3.52	1.059	-.731
	몽골	130	3.62	1.045	
장애학생은 대부분 일반학급에서 품행이 단정하다	네팔	116	3.33	1.002	2.402*
	몽골	130	3.02	0.984	
일반학급에서 장애학생은 혼란만 일으킬 것이다	네팔	116	2.87	1.154	-2.023*
	몽골	130	3.15	0.981	
장애학생이 있는 일반 교실에서 질서를 유지하는 것은 장애학생이 없는 교실보다 더 어렵다	네팔	116	3.34	1.135	.329
	몽골	130	3.30	0.986	
장애학생이 일반학급에 통합될 경우 일반교사의 시간을 독차지할 것이다.	네팔	116	3.15	1.129	-1.959
	몽골	130	3.41	0.962	
장애학생은 일반학급에서 사회적으로 고립될 가능성이 높다.	네팔	116	2.90	1.254	-.696
	몽골	130	3.00	1.078	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

〈표 4〉 일반학생의 통합교육 장점

문항		N	평균	표준편차	t
통합교육은 일반학생의 인성교육에 바람직한 효과가 있다.	네팔	116	3.57	0.815	2.118*
	몽골	130	3.33	0.935	
통합학급을 경험한 일반학생들은 장애학생의 차이점을 잘 이해하고 수용한다.	네팔	116	3.53	0.869	.177
	몽골	130	3.52	0.819	
일반학생들은 통합학급 경험을 통해 장애학생에 대해 배려하는 마음을 가지게 된다.	네팔	116	3.43	1.032	-2.243*
	몽골	130	3.70	0.823	
통합교육은 장애학생과 일반학생이 서로의 차이를 이해 수용할 수 있는 상호작용의 기회를 제공한다	네팔	116	3.78	0.835	1.465
	몽골	130	3.62	0.800	
장애학생들의 행동은 일반학생들에게 좋지 않은 본보기가 될 것이다.	네팔	116	2.34	1.150	-2.889**
	몽골	130	2.75	1.014	
통합교육은 일반학생의 학업성취에도 도움이 된다.	네팔	116	3.59	0.844	5.171***
	몽골	130	3.00	0.948	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

직한 효과가 있는 것으로 보았다($t=2.12, p<.05$). 반면 일반학생이 통합학급 경험을 통해 장애학생에 대해 배려하는 마음을 가지게 된다는 문항에는 네팔 교사($M=3.43, SD=1.03$)보다 몽골 교사($M=3.70, SD=0.82$)가 더 동의하였다($t=-2.24, p<.05$).

장애학생의 통합교육 장점에 대한 인식을 분석한 결과는 〈표 5〉에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 장애학생의 통합교육 장점에 대한 전반적 인식은 긍정적인 것으로 나타났다. 네팔은 장애학생의 인성교육에 바람직한 효과가 있다($M=3.69, SD=0.85$)와 장애학생의 정서발달에 긍정적 영향을 줄 것($M=3.68, SD=0.89$) 등 문항 전반에 걸쳐 높은 평균을 기록하였다. 몽골은 긍정적인 사회성 기술 습득($M=3.65, SD=0.80$)과 정서적인 발달에 긍정적인 영향($M=3.56, SD=0.80$) 등 문항 전반에 걸쳐 높은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 네팔 교사($M=3.69, SD=0.85$)가 몽골 교사($M=3.47, SD=0.85$)보다 통합교육이 장애학생의 인성교육에 바람직한 효과가 있는 것으로 보았다($t=2.04, p<.05$). 반면 장애학생이 일반학급에서 교육받을 때 긍정적인 사회성 기술을 익힐 수 있다는 문항에는 몽골 교사($M=3.65, SD=0.80$)가 네팔 교사($M=3.42, SD=0.94$)보다 더 동의하였다($t=-2.06, p<.05$).

‘일반학생에 대한 통합교육의 단점’에 대한 인식을 분석한 결과는 〈표 6〉에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 일반학생의 통합교육 단점에 대해 상대적으로 낮은 평균을

특수교육논총

<표 5> 장애학생의 통합교육 장점

문항		N	평균	표준편차	t
통합교육은 장애학생의 인성교육에 바람직한 효과가 있다.	네팔	116	3.69	0.849	2.037*
	몽골	130	3.47	0.846	
장애학생은 일반학급에서 교육을 받을 때, 일반학생을 본받아 긍정적인 사회성 기술을 익히게 된다.	네팔	116	3.42	0.943	-2.058*
	몽골	130	3.65	0.804	
장애학생은 일반학급에 통합될 때 보다 높은 학업 성취를 이룰 수 있다.	네팔	116	3.53	0.879	2.808**
	몽골	130	3.22	0.853	
통합교육을 받을 때 장애학생의 자아존중감은 통합교육을 받을 때 높아질 수 있다.	네팔	116	3.59	0.933	.425
	몽골	130	3.54	0.827	
통합교육은 장애학생의 정서적인 발달에 긍정적 영향을 주게 된다.	네팔	116	3.68	0.891	1.110
	몽골	130	3.56	0.797	
통합교육은 장애학생의 사회적 독립심을 향상 시킬 것이다.	네팔	116	3.65	0.971	.785
	몽골	130	3.55	0.881	

* p<.05 ** p<.01

<표 6> 일반학생의 통합교육 단점

문항		N	평균	표준편차	t
일반학생들은 장애학생이 나타내 보이는 부적절한 행동을 모방할 수 있다.	네팔	116	2.75	0.968	-1.171
	몽골	130	2.90	1.033	
통합교육을 통해 장애학생들과 갖게 되는 접촉은 일반학생에게 정서적으로 해로울 것이다.	네팔	116	3.18	0.881	3.645***
	몽골	130	2.75	0.991	
일반학급 내의 장애학생은 일반학생들의 학업적 진보를 저해시킨다.	네팔	116	2.47	1.000	-3.882***
	몽골	130	2.96	0.968	
일반교사는 장애학생에게 너무 많은 시간을 할애 하게 될 것이다	네팔	116	3.08	0.925	-2.623**
	몽골	130	3.39	0.952	
장애학생의 부모들이 일반학생의 부모에 비해 더 많은 문제를 일으킬 것이다	네팔	116	2.75	1.046	-.726
	몽골	130	2.85	1.030	
장애학생이 일반학급에 배치되면 학급의 질서유지가 어려워 질 것이다.	네팔	116	2.55	0.981	-3.567***
	몽골	130	3.02	1.049	

** p<.01 *** p<.001

보이며 긍정하지 않는 것으로 나타났다. 네팔은 장애학생과의 접촉이 일반학생의 정서에 해로울 것(M=3.18, SD=0.88)과 장애학생에게 많은 시간을 할애하게 될 것(M=3.08, SD=0.93)이란 문항에 선 높은 평균을 기록하였으나, 일반학생들의 학업적 진보를 저해시킬 것(M=2.47, SD=1.00), 학급의 질서유지가 어려워질 것(M=2.55, SD=0.98) 등의 문항은 낮은 평균을 기록하였다. 몽골은 장애학생에 너무 많은 시간 할애(M=3.39, SD=0.95)와 질서유지 어려움(M=3.02, SD=1.05)이란 문항은 높은 평균을 기록하였으나, 일반학생에게 정서적으로 해로울 것(M=2.75, SD=0.99)과 장애학생 부모들이 더 많은 문제를 일으킬 것(M=2.85, SD=1.03) 등 타 항목은 낮은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 전반적으로 몽골 교사가 네팔 교사에 비해 통합교육이 일반학생에게 단점이 많다고 인식하고 있었다. 반면 통합교육을 통한 장애학생 접촉이 일반학생의 정서에 해롭다는 응답은 몽골 교사(M=2.75, SD=0.99)보다 네팔 교사(M=3.18, SD=0.88)가 더 높았다($t=3.65, p<.001$).

‘장애학생에 대한 통합교육의 단점’에 대한 인식을 분석한 결과는 <표 7>에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 장애학생의 통합교육 단점에 대한 전반적 인식은 상대적으

<표 7> 장애학생의 통합교육 단점

문항		N	평균	표준편차	t
통합된 학급에서 장애학생은 필요한 특별한 혜택을 받지 못 할 것이다.	네팔	116	2.34	0.844	-2.738**
	몽골	130	2.65	0.922	
장애학생의 학업적 요구를 많은 일반 교사들이 충족시키지 못 할 것이다.	네팔	116	2.78	1.047	-2.990**
	몽골	130	3.18	1.053	
통합교육은 장애학생의 정서 발달에 부정적인 영향을 줄 것이다.	네팔	116	2.24	0.938	-3.694***
	몽골	130	2.70	1.001	
특수학급보다 자유로운 일반학급은 장애학생에게 혼란을 가중시킬 것이다.	네팔	116	2.60	0.922	-1.504
	몽골	130	2.79	1.047	
장애학생은 일반학급보다 특수학급에서 더 빠르게 학업 기술을 향상시킬 수 있다.	네팔	116	3.36	1.008	1.360
	몽골	130	3.19	0.949	
장애학생은 일반학급에서 문제행동을 나타낼 것이다.	네팔	116	2.40	0.903	-6.342***
	몽골	130	3.19	1.065	
통합학급에 배치된 장애학생은 일반학생들에 의해 사회적으로 소외될 것이다.	네팔	116	2.58	0.925	-1.119
	몽골	130	2.72	0.998	
장애학생을 통합한다고 해서 특별히 자립심이 생기는 것은 아니다.	네팔	116	2.78	1.005	.172
	몽골	130	2.75	1.004	

** p<.01 *** p<.001

특수교육논총

로 낮은 평균을 보이며 긍정하지 않는 것으로 나타났다. 네팔은 장애학생은 특수학급에서 보다 빠른 학습 기술 향상시킬 수 있다($M=3.36$, $SD=1.01$)를 제외한 문항 전반에서 낮은 평균을 기록하였다. 몽골은 장애학생은 일반학급에서 문제행동을 나타낼 것($M=3.19$, $SD=1.07$)과 장애학생은 특수학급에서 더 빠르게 학습 기술을 향상시킬 수 있다($M=3.19$, $SD=0.95$) 등의 문항은 높은 평균을 기록하였으나, 특별한 혜택을 받지 못할 것($M=2.65$, $SD=0.92$) 등 나머지 다른 문항에서는 낮은 평균을 기록하였다. 나라 간 차이에 있어 전반적으로 몽골 교사가 네팔 교사에 비해 통합교육이 장애학생에게 단점이 많다고 인식하고 있었다.

‘통합교육에 대한 교사의 전문성’에 대한 인식을 분석한 결과는 <표 8>에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 전문성 인식은 통합교육 신념에 비해 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 네팔은 경미한 행동 문제 장애학생 다룰 수 있는 지 여부($M=3.32$, $SD=0.95$)와 문제행동을 적절하게 다룰 수 있다($M=3.24$, $SD=0.95$), 가르칠 능력이 있다고 확신한다($M=3.23$, $SD=0.96$) 등의 항목은 높은 평균을 기록하였으나 내 교실에 있게 된 것을 알게 되었을 때 염려가 된다($M=2.19$, $SD=0.95$)와 인지능력이 낮은 학생을 가르치는데 문제가 있다($M=2.35$, $SD=0.95$) 등 부정적 의미를 가진 문항에선 낮은 평균을 기록하였다. 몽골은 경미한 행동 문제 장애학생을 적절하게 다룰 수 있다($M=3.52$, $SD=0.78$)와 통합교육의 목적과 내용을 알고 교육에 참여하고 있다($M=3.18$, $SD=0.82$) 등의 문항은 높은 평균을 기록하였으나 교육적 요구를 충족시킬 수 있도록 훈련을 충분히 받았다($M=2.65$, $SD=0.87$)와 교육적 요구를 충족시키기 위해 특수한 기기나 자료 활용($M=2.88$, $SD=0.95$) 등의 문항은 비교적 낮은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 전반적으로 네팔 교사가 몽골 교사에 비해 통합교육에 대한 전문성 인식 수준이 높았으며 통합교육에 대한 염려 수준 또한 낮았다. 반면 통합교육의 목적과 내용을 잘 알고 장애학생의 교육에 참여하고 있다는 문항에 대해서는 네팔 교사($M=2.89$, $SD=1.05$)보다 몽골 교사($M=3.18$, $SD=0.82$)의 인식 수준이 유의하게 더 높았다($t=-2.44$, $p<.05$).

‘성공적인 통합교육을 위한 행정·제도·교수적 지원’에 대한 인식을 분석한 결과는 <표 9>에 제시된 바와 같다. 네팔과 몽골 모두 초등학교 일반교사의 통합교육을 위한 지원요구는 전반적으로 매우 높은 것으로 나타났다. 네팔은 우수한 교사 양성 전제($M=3.93$, $SD=0.82$)와 특수교육보조원제 도입($M=3.87$, $SD=0.83$) 등의 문항에 높은 평균을 기록하였다. 몽골은 학급당 인원 감축 필요($M=4.00$, $SD=0.88$)와 특수교육보조원제 도입 필요($M=3.95$, $SD=0.80$) 등의 문항에 높은 평균을 기록하였다. 두 나라 간 차이에 있어 전반적으로 몽골 교사가 네팔 교사에 비해 통합교육을 위한 지원 요구 수준이 더 높았는데, 학급당 인원을 줄이는 것이 필요하다(네팔 $M=3.56$, $SD=1.11$, 몽골 $M=4.00$, $SD=0.88$, $t=-3.42$, $p<.001$), 학교의 장애인을 위한 시설과 설비의 확충이 필요하다(네팔 $M=3.67$, $SD=0.96$, 몽골 $M=3.90$, $SD=0.82$, $t=-1.99$, $p<.05$), 법률 제정이 필요하다는 문항에서 유의하게 높았다(네팔 $M=3.67$, $SD=0.83$, 몽골 $M=3.89$, $SD=0.82$, $t=-2.09$, $p<.05$).

<표 8> 통합교육에 대한 교사의 전문성 인식

문항		N	평균	표준편차	t
나는 장애를 가진 학생의 문제행동을 적절하게 다룰 수 있다.	네팔	116	3.24	0.947	2.662**
	몽골	130	2.93	0.882	
나는 장애학생을 가르칠 능력이 있다고 확신한다	네팔	116	3.23	0.963	2.865**
	몽골	130	2.89	0.900	
나는 장애학생을 가르치는 것이 편안하다	네팔	116	2.97	0.973	.712
	몽골	130	2.89	0.828	
나는 장애학생을 가르칠 때 쉽게 좌절한다.	네팔	116	2.54	1.025	-2.523*
	몽골	130	2.86	0.954	
나는 장애학생이 내 교실에 있게 된 것을 알게 되었을 때 염려가 된다.	네팔	116	2.19	0.950	-6.951***
	몽골	130	3.06	1.010	
나는 중증도의 문제행동을 보이는 장애학생을 적절하게 다룰 수 있다.	네팔	116	3.10	1.042	.571
	몽골	130	3.03	0.956	
나는 경미한 행동 문제가 있는 장애학생들을 적절하게 다룰 수 있다.	네팔	116	3.32	0.947	-1.763
	몽골	130	3.52	0.780	
나는 통합교육의 목적과 내용을 잘 알고 장애학생의 교육에 참여하고 있다.	네팔	116	2.89	1.053	-2.440*
	몽골	130	3.18	0.824	
나는 인지능력이 낮은 학생을 가르치는데 문제가 있다.	네팔	116	2.35	0.953	-7.439***
	몽골	130	3.25	0.943	
나는 장애학생의 교육적 요구를 충족시킬 수 있도록 훈련을 충분히 받았다.	네팔	116	2.55	0.898	-.837
	몽골	130	2.65	0.870	
나는 장애학생의 교육적 요구를 충족시키기 위해 특수한 기기나 자료를 활용할 수 있다.	네팔	116	2.75	1.003	-1.083
	몽골	130	2.88	0.945	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

2. 개인 변인에 따른 통합교육 인식 차이

네팔과 몽골 일반교사의 통합교육에 대한 인식이 교사의 개별 특성(성별, 연령, 학력, 교사자격증 소지 여부, 교직 경력, 통합학급 지도 경험, 통합교육 연수 경험)에 따라 어떤 차이가 있는지 분석한 결과 '교사자격증 소지 여부'를 제외한 나머지 특성들에 있어 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 각각의 변인별 차이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

특수교육논총

<표 9> 행정, 제도, 교수적 지원

문항		N	평균	표준편차	t
일반교사의 통합교육 연수가 필요하다.	네팔	116	3.85	0.805	.502
	몽골	130	3.80	0.857	
일반교사의 전문성 확보에 필요한 특수교육 연수가 필요하다.	네팔	116	3.86	0.822	1.009
	몽골	130	3.75	0.854	
장애 학생을 위해 필요한 교수적 수정을 하는데 학교 관리자의 적극적 지원이 필요하다.	네팔	116	3.86	0.903	.144
	몽골	130	3.85	0.830	
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 자질을 갖춘 우수한 교사양성이 전제되어야 한다.	네팔	116	3.93	0.821	1.069
	몽골	130	3.82	0.870	
학급당 인원을 줄이는 것이 필요하다.	네팔	116	3.56	1.106	-3.423***
	몽골	130	4.00	0.880	
담임교사 및 장애학생 지원하는 특수교육보조원제의 도입이 필요하다.	네팔	116	3.87	0.829	-.726
	몽골	130	3.95	0.800	
학교의 장애인을 위한 시설, 설비의 확충이 필요하다.	네팔	116	3.67	0.958	-1.994*
	몽골	130	3.90	0.815	
사회 환경에서의 장애인을 위한 시설, 설비의 확충이 필요하다.	네팔	116	3.87	0.870	.013
	몽골	130	3.87	0.830	
통합학급 교사에게 인센티브나 가산점 부여 등 행정적 지원이 필요하다	네팔	116	3.80	0.916	-1.220
	몽골	130	3.94	0.842	
구체적인 지도를 할 수 있는 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성되어야 한다.	네팔	116	3.83	0.878	-.454
	몽골	130	3.88	0.826	
일반교사와 특수교사와의 협력 관계가 중요하다.	네팔	116	3.80	0.980	-.771
	몽골	130	3.89	0.847	
장애학생의 요구를 충족시키기 위해 필요한 자료 및 장비를 구할 재정 지원이 필요하다.	네팔	116	3.75	0.874	-1.857
	몽골	130	3.95	0.843	
법률제정이 필요하다.	네팔	116	3.67	0.832	-2.087*
	몽골	130	3.89	0.819	

* p<.05 *** p<.001

1) 성별에 따른 통합교육에 대한 인식

‘성별’에 따른 통합교육에 대한 인식 차이를 분석한 결과 <표 10>에 제시된 바와 같이 네팔에서는 여성 교사(M=3.71, SD=0.61)가 남성 교사(M=3.46, SD=0.65)보다 일반 학생의 통합교육 장점에 대해 긍정하는 것으로 나타났다. 또한 행정·제도·교수적 지원에 대해서도 남성 교사(M=3.65, SD=0.73)보다 여성 교사(M=3.93, SD=0.76)가 필요성을 더 느끼는 것으로 나타났다. 반면 몽골 교사의 경우 행정·제도·교수적 지원에 대해서는 여성 교사(M=3.87, SD=0.75)보다 남성 교사(M=4.15, SD=0.19)가 필요성을 더 느끼는 것으로 나타났다.

<표 10> 성별에 따른 통합교육 신념에 대한 인식

하위영역			평균	표준편차	t
통합교육의 장점 (일반학생)	네팔	남성	3.46	.647	-2.135*
		여성	3.71	.612	
행정, 제도, 교수적 지원	네팔	남성	3.65	.727	-2.025*
		여성	3.93	.758	
	몽골	남성	4.15	.188	2.415*
		여성	3.87	.751	

* p<.05

2) 연령에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

‘연령’에 따른 통합교육에 대한 인식 차이를 분석한 결과 <표 11>에 제시된 바와 같이 네팔은 연령에 따른 통합교육에 대한 유의한 인식 차이가 없었지만 몽골 교사의 경우 연령이 많을수록 지원의 필요성을 높게 인식하는 것으로 나타났다($\beta=.228, p<.001$).

<표 11> 연령에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

변수	변수	비표준화 계수		표준화 계수	F
		B	SE	β	
행정·제도· 교수적 지원	몽골	(상수)	3.311	.168	13.335***
		연령	.228	.062	

*** p<.001

3) 교직 경력에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

‘교직 경력’에 따른 통합교육에 대한 인식 차이를 분석한 결과 <표 12>에 제시된 바와 같이

특수교육논총

네팔은 교직 경력에 따라 유의한 차이가 없었지만 몽골은 교직 경력이 증가할수록 통합교육에 대한 신념이 낮고($\beta=-.070, p<.05$) 지원의 필요성을 높게 인식하는 것($\beta=.210, p<.001$)으로 나타났다.

<표 12> 교직경력에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

	변수	변수	비표준화 계수		표준화 계수	F
			B	SE	β	
통합교육에 대한 신념	몽골	(상수)	3.388	.094		5.795*
		교직경력	-.070	.029	-.208	
행정·제도·교수적 지원	몽골	(상수)	3.240	.197		11.826***
		교직경력	.210	.061	.291	

* p<.05 ** p<.001

4) 통합학급 지도 경험에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

‘통합교육 지도 경험’에 따른 통합교육에 대한 인식 차이를 분석한 결과 <표 13>에 제시된 바와 같다. 우선 네팔 교사는 통합학급 지도 경험이 증가할수록 통합교육에 대한 신념이 낮은 것으로 나타났다($\beta=-.077, p<.05$). 반면 몽골의 교사에서는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다.

<표 13> 통합학급 지도 경험에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

	변수	변수	비표준화 계수		표준화 계수	F
			B	SE	β	
통합교육에 대한 신념	네팔	(상수)	3.563	.094		5.722*
		통합학급 지도경험	-.077	.032	-.219	

* p<.05

5) 임용 전 통합교육 교육 및 연수에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

‘임용 전 통합교육 교육 및 연수’ 여부에 따른 통합교육에 대한 인식 차이를 분석한 결과 <표 14>에 제시된 바와 같이 네팔과 몽골 모두 교육 및 연수 경험이 있는 교사(네팔 M=3.05, SD=0.54 몽골 M=2.91, SD=0.53)가 없는 교사(네팔 M=3.33, SD=0.44, 몽골 M=3.01, SD=0.39) 보다 전문성 인식이 더 낮은 것으로 나타났다(네팔 t=-3.062, p<.01, 몽골 t=-2.09, p<.05).

<표 14> 임용 전 통합교육 연수 따른 인식 차이

하위영역		N	평균	표준편차	t	
통합교육에 대한 교사의 전문성 인식	네팔	있다	61	3.05	.536	-3.062**
		없다	55	3.33	.442	
	몽골	있다	73	2.91	.527	-2.090*
		없다	57	3.01	.391	

*p<.05 **p<.01

6) 학력에 따른 통합교육에 대한 인식 차이

학력에 따른 통합교육에 대한 신념의 분석한 결과 <표 15>에 제시된 바와 같이 네팔 교사는 통합교육에 대한 신념과 통합교육에 대한 단점, 전문성 인식에서 학력에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 우선 통합교육의 신념에 있어 4년제 졸업자가 2년제 졸업자보다 통계적으로 유의미한 차이를 보이며 더 높은 신념을 보이는 것으로 나타났다(F=4.239, p<.05). 또한 일반학생에 대한 통합교육 단점도 4년제 졸업자가 2년제 졸업자보다 더 크게 인식하는 것으로 나타났다(F=3.166, p<.05). 장애학생에 대한 통합교육의 단점은 4년제 졸업자가 2년제 졸업자와 석사학위 자격 소지 이상과 비교하여 더 크게 인식하는 것으로 나타났다(F=4.532, p<.01).

<표 15> 학력에 따른 통합교육에 대한 인식

구분		N	평균	표준편차	F	사후분석	
통합교육에 대한 신념	네팔	2년제졸(a)	20	3.10	.428	4.239*	b>a
		4년제졸(b)	56	3.47	.510		
		석사 이상(c)	40	3.35	.476		
통합교육의 단점 (일반학생)	네팔	2년제졸(a)	20	2.58	.752	3.166*	b>a
		4년제졸(b)	56	2.94	.613		
		석사 이상(c)	40	2.70	.594		
통합교육의 단점 (장애학생)	네팔	2년제졸(a)	20	2.38	.860	4.532**	b>a,c
		4년제졸(b)	56	2.82	.576		
		석사 이상(c)	40	2.50	.651		

*p<.05, **p<.01

IV. 논의 및 결론

1. 네팔과 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 인식과 개별특성에 따른 차이

네팔 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 전반적 인식은 긍정적이었다. 통합학급에 대한 신념, 일반학생에 대한 통합교육의 장점과 단점, 장애학생에 대한 통합교육의 장점과 단점, 교사의 전문성 인식, 행정·제도·교수적 지원 하위영역 모두 통합교육에 긍정적으로 나타났는데, 통합교육의 목적과 그 실행, 장애학생의 특별한 요구를 충족할 수 있는 교사 훈련, 장애학생의 교육적 요구를 충족시키기 위해 특수한 기기나 자료를 활용하는데 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 정대영과 Rai(2017)가 네팔 초등학교 교사 150명을 대상으로 통합학급을 지도한 경험이 있는 교사와 그렇지 않은 교사 간의 통합교육에 대한 인식 비교 연구 결과와 일치하는데, 교사들은 장애학생을 위한 적절한 교수 도구와 자료, 시설, 자원이 제한적이며 누적된 통합교육 연수시간이 일주일 이하라고 65.3%가 답하며 통합교육에 대한 연수가 부족하다고 하였다. 성별에 따른 통합교육 인식은 여성 교사가 일반학생의 통합교육 장점과 행정·제도·교수적 지원에 대하여 더 긍정적으로 인식하였다. 이러한 결과는 현종미(2005)의 성별에 통합교육 인식 연구 결과와 일치하지만, 사실 교사의 성별에 따른 차이는 존재하는 않는다는 연구 결과가 더 많다(김광석, 2005; 김대현 2006; 김정숙, 2006) 반면, 남성교사가 여성교사보다 긍정적 태도를 가졌다는 결과도 있다(권도연, 2005; 김현민, 2005).

연령, 교직경력, 교사자격증 소지 여부에 따른 인식 차이는 없었으나, 통합교육에 대한 신념은 지도 경험이 증가할수록 낮게 나타났다. 이 결과는 김대현(2006)과 상반되는데, 그는 통합교육에 대한 경험이 있는 교사들이 경험이 없는 교사들보다 통합교육에 긍정적이고 통합학급에서의 학습지도나 생활지도에 대한 인식은 차이가 없음을 제시하였다. 박은혜, 이대식, 진창원(2016)은 우리나라 통합교육 효과 연구에서 교사는 통합학급 교육과정 운영 전문성 부족, 장애학생 문제행동 지도의 어려움 등으로 통합교육에 대한 만족도가 낮았다고 하였는데 네팔도 방법, 교수, 평가 등 통합교육 환경이 제대로 갖춰지지 않은 상황에서 개념적으로 통합교육을 진행하였다면 그 효과를 볼 가능성이 낮고, 이러한 경험이 반영되어 통합교육의 신념이 낮아지는 것이라 추정된다. 임용 전 통합교육 연수 경험이 있는 교사가 없는 교사보다 전문성 인식이 떨어졌는데 이는 권도연(2005), 김경옥(2005), 김재관(2007) 등 많은 연구들에서 통합교육 연수를 받은 교사들이 통합교육에 대해 긍정적으로 인식하고 있다는 것과 상반된다. 일부 연구는 연수의 유무가 통합교육에 대한 태도에 영향을 미치지 않는 것으로 제시하였다(이미자, 2005). 학력에 따라서는 4년제 졸업자가 통합교육에 대한 신념과 통합교육의 단점을 더 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 장애학생에게 통합교육은 장점으로 인식하지만 일반학생에게는 단점으로 인식한다고도 해석 가능하다.

다음으로 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육에 대한 전반적 인식도 긍정적인 것으로 나타났다. 하지만 통합교육에 대한 전문성 인식은 다소 떨어지는 것으로 나타났으며, 행정·제도·교수적 지

원에 대해서 높은 요구가 나타났다. 세부 문항에 대한 답변을 비추어 보자면 장애학생의 교육적 요구를 충족시킬 수 있도록 하는 교사 훈련과 특수한 기기, 자료 등의 부족이 몽골 통합교육의 문제로 보인다. Schelzig & Newman(2020)의 몽골에서의 통합교육 연구에서 일부 교사는 장애아동을 위한 적절한 ‘개인 발전 계획’을 작성하는 필요한 지식, 능력 및 경험이 부족하고, 통합교육의 문제로 교사의 91%가 교육 및 학습자료, 시설이 부족하다고 한 것과 일치한다. 또한 성별이 남성이고, 연령이 많을수록, 교직 경력이 증가할수록 행정·제도·교수적 지원에 더욱 필요성을 느끼는 것으로 나타났다. 하지만 성별의 경우 교사의 3.1%만이 남성이었으므로 한계가 있다. 몽골의 경우 초등 교사가 대부분이 여성인데, Urangoo(2011)의 연구대상 초등교사 총 124명 중 남성이 단 20명에 불과한 것에도 이를 확인할 수 있다. 그리고 교직 경력이 증가할수록 통합교육에 대한 신념은 낮아졌는데, 이는 김상중(2004), 박용수(2004), 오원석(2008)의 연구 결과와 같다. 하지만 권도연(2005), 김대현(2006)은 교직 경력은 교사의 태도에 중요한 변인이 아니라고 하였고, 반대로 김재관(2007)은 교직 경력이 많은 교사들이 통합교육에 대해 긍정적 태도를 가졌다고 하였다. 또한 임용 전 통합교육 연수 경험이 있는 교사의 전문성 인식이 더 떨어졌다.

2. 네팔과 몽골 초등학교 일반교사의 통합교육 인식 차이

두 국가의 분석 결과를 종합해 볼 때 네팔과 몽골은 통합교육에 대하여 몇 가지 공통점이 나타난다. 교사들의 통합교육에 대한 인식은 긍정적이지만 장애학생의 특별한 요구를 충족할 수 있는 훈련이 충분하지 않고 장애학생의 교육적 요구를 충족시키기 위한 특수한 기기나 자료를 활용하는데 어려움을 겪고 있다는 점, 임용 전 통합교육 연수 경험이 있는 교사가 없는 교사보다 전문성 인식이 떨어졌다는 점이다. 통합교육을 위한 연수 프로그램이 효과적으로 통합교육을 실행하기에 그 내용과 시간이 충분하지 않다고 추정되는데, 정대영과 Rai(2017)의 네팔 초등학교 교사 대상 통합학급 지도 경험 유무에 따른 통합교육 교사 인식 비교 연구에서 누적된 통합교육 연수시간이 일주일 이하라고 65.3%가 답한 결과가 이를 뒷받침 한다. 몽골도 아리우나 체벤도르지, 박남수, 강종구(2021)의 몽골 특수교육 문제점과 개선 방향에 대한 특수학교 교사의 인식 연구에서 교사들이 재교육을 통한 특수교육 전문성 신장의 필요성에 대한 인식이 높았던 결과를 미루어 볼 때 몽골도 통합교육을 위한 충분한 연수 프로그램이 제공되고 있지 않다. European Agency for Special Needs and Inclusive Education(2016)의 개발도상국의 통합교육에서 강조된 문제점 중 하나가 통합교육을 받은 교사의 부족이라는 연구 결과는 이러한 추정을 뒷받침한다. 또한 임용 전 통합교육 연수 경험이 있는 교사가 없는 교사보다 전문성 인식이 떨어지는 것은 통합교육에 대한 학습으로 통합교육의 목적과 내용을 비교적 잘 숙지할수록 통합교육의 단점을 더 인지한 것으로 판단된다. 반대로 심화교육을 받지 않은 교사는 통합교육의 목적과 내용을 모르기 때문에 오히려 통합교육에 대해 긍정적일 수 있다. Kruger, Dunning(1999)는 인지 편향의 하나로 분야에 대한 능력이 부족한

특수교육논총

사람이 자신의 지식이나 능력을 높이 평가하고 자신감이 높은 현상이 있다고 하였는데 같은 맥락으로 추정된다.

네팔과 몽골 초등학교 일반교사에 대한 인식 차이는 다음과 같다. 네팔이 몽골보다 장애인의 학업적 진보 가능성과 장애학생의 통합교육을 통한 학업성취에 대한 기대가 더 큰 것으로 나타났다. 하지만 네팔은 통학학급 지도 경험이 증가할수록 통합교육에 대한 신념이 낮은 것으로 나타났다. Harasymiw와 Horne(1976; 이영애, 2003에서 재인용)이 통합교육 교육 경험이 통합교육에 대한 교사의 태도에 부정적인 영향을 주었다는 결과와 일치한다. 이는 네팔 특수교사와 통합교사 대상 '특수아동은 특별하고 분리된 환경에서 가장 잘 충족될 수 있다'에 대해 '그렇지 않다'라고 한 정대영과 Rai(2017)의 연구 결과와 상반되므로, 왜 이러한 결과가 나왔는지 통합교육 경험이 있는 교사를 대상으로 개인별 통학학급 지도 경험에 대한 심층 연구가 필요해 보인다.

장애학생에 대한 교사 전문성은 네팔이 몽골보다 비교적 자신감을 가지고 있었다. 하지만 교육에 대한 능력 보유 여부나 심리적인 걱정과는 별개로 '통합교육의 목적과 내용을 잘 알고 장애학생의 교육에 참여하고 있다' 문항에서는 몽골 교사의 인식 수준이 더 높았다. 연구 대상 교사 중 네팔은 교사의 학력이 고졸과 2년제 졸업이 65.5%였지만 몽골은 4년제 졸업 이상이 96.2%였다. 네팔의 분석 결과에서 4년제 졸업자가 통합교육의 단점에 더 높게 인지하고 있었는데, 이처럼 몽골은 통합교육의 단점을 잘 알고 있기에 본인의 전문성을 낮게 인식하는 것으로 유추할 수 있다.

또한 네팔은 통학학급 지도 경험이 많을수록 통합교육 신념에 부정적인 영향을 미쳤지만, 몽골은 이러한 차이가 나타나지 않았다. 이는 김경옥(2005), 김상중(2004), 배재정(2006)의 통학학급 지도 경험이 통합교육 인식 차이를 가져오지 않는다고 주장한 것과 같다. 특히, 몽골은 네팔과 달리 교사 중 통학학급 경험이 없는 일반교사가 현저하게 많았는데 아직 어떠한 통합교육 형태로든 일반 학교에서 통합교육을 실시하는 사례가 적다는 것을 보여준다. 현재 몽골은 정책적으로 통합교육을 강조하며 통학학급을 지도하는 경우 재정적인 인센티브도 제공하고 있지만, Schelzig & Newman(2020)에서는 이 정책에 대해서 인지하고 있는 일반학교와 교사는 적었고 본 연구에서도 인센티브나 가산점 부여 등 행정적 지원 필요성을 높게 인식하였다.

성공적인 통합교육을 위한 행정·제도·교수적 지원의 인식 차이에서는 몽골이 학급당 인원을 줄이는 것이 필요하다는 문항에 네팔 교사보다 유의미하게 높았는데, 몽골의 높은 교사당 학생 수에 기인하는 것으로 보인다. The Global Economy에 따르면 네팔은 2019년 기준 초등학교 교사당 학생 수가 19.74명이고, 몽골은 2018년 기준 30.38명이다. 참고로 한국은 교육부의 2021년 기준 교사 1인당 16.6명이다.

3. 교육적 시사점

연구결과에 따른 교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 네팔과 몽골에 대한 ODA 교육사업의 내

용에 실질적인 통합교육 정착을 위한 지속적인 프로그램 지원이 포함되어야 한다. 분석된 결과에 따르면 네팔과 몽골 교사 모두 통합교육에 대한 인식과 태도는 긍정적이었지만, 장애학생의 교육적 요구를 충족시키기 위한 특수한 기기나 자료를 활용하는데 어려움을 겪고 있다고 응답하는 등 실질적인 통합교육 운영 역량에는 한계를 나타내고 있다. 네팔과 몽골 교사의 통합교육 역량의 개발을 위해서는 두 나라에 맞는 맞춤형 통합교육 프로그램의 개발과 이를 운영할 수 있는 교사 역량의 향상이 동시에 이루어져야 한다. 네팔과 몽골 모두 우리나라 ODA사업의 교육 중점 협력국이라는 점에서 이러한 통합교육 프로그램의 개발과 교사 교육지원이 ODA사업 내용에 포함될 필요가 있다.

둘째, 네팔과 몽골의 통합교육 실태를 분석하는 연구들이 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 특히 네팔의 경우, 통합학급 지도 경험이 통합교육 신념에 부정적인 영향을 준다고 분석되었는데 왜 이러한 결과가 나타났는지에 대한 원인 파악이 필요해 보인다. 즉, 네팔에서 통합교육이 어떠한 환경에서 운영되고 있는지, 교사 훈련 프로그램은 어떠한지 그 방법, 교수, 평가 등에 대한 모니터링이 필요하다. 더불어 두 국가 모두 임용 전 통합교육에 대한 연수가 교사의 전문성 인식에 부정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 일반적으로 통합교육 연수가 교사의 전문성 인식에 긍정적 영향을 미친다(Everington, Stevens, Winter, 1999; 정대영, Rai, 2017)고 하는 선행 연구들의 결과와 일치하지 않는다는 점에서 추가적인 연구가 필요할 것으로 보인다. 안타깝게도 현재 네팔과 몽골의 교사를 대상으로 통합교육을 위해 어떠한 내용으로 얼마간 교사 연수 프로그램을 운영되고 있는지, 연수받은 내용을 학급에서 실천하고 있는지, 연수에 대한 교사들의 만족도는 어떠한지 등의 연구는 찾아보기 힘들다. Price(2018)는 개발도상국에서의 통합교육 및 특수교육 접근 연구에서 개발도상국에서의 통합교육 실시에 가장 어려움 중 하나는 연구의 부족이라 하면서, 통합교육에 대한 데이터 비교가 어려워 많은 어려움이 있다고 하였다. 효과적인 통합교육 교사 훈련 프로그램 개발을 위해 통합교육 교사 훈련 프로그램 현황에 대한 연구가 이루어진다면 향후 특수교육 원조에 아주 중요한 자료가 될 것이다.

셋째, 몽골은 일반학교의 초등교사가 통합학급을 지도했던 경험이 굉장히 적었다. 아직 어떠한 통합교육 형태로든 일반학교에서 통합교육을 실시하는 사례가 적다는 것을 보여준다. 현재 몽골은 정책적으로 통합교육을 강조하며 통합학급을 지도하는 경우 해당학교와 교사에게 재정적인 인센티브를 제공하고 있지만 이 정책에 대해서 인지하고 있는 일반학교와 교사는 적었다. 추후 우리나라에서 원조를 기획 시에 일반학교에 통합교육을 실시하면 노후한 학교 시설 정비와 함께 장애친화적인 시설을 설치해 주는 등 통합교육이 많은 일반학교에서 실시되도록 권장하는 공적개발원조가 이루어져야 한다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 조사 대상 수가 네팔과 몽골 각각 116명, 130명으로 조사 대상 수가 한정되어 있고 두 국가 모두 일부 지역에서만 조사가 이루어졌기에 연구 결과의 일반화는 어렵다.

둘째, 설문지 문항을 위한 참고 선행자료가 오래되었고 또한 두 국가의 피설문자 배경지식 및 특수성을 고려하지 않은 설문지로 좀 더 시사적인 연구 결과를 도출하기가 어려웠다. 이러한 점을 보완하기 위해서는 문헌만이 아닌 현지 방문을 통해 통합교육 현황을 파악하고 연구방법 또한 다양화하여 심층 연구를 진행하여야 할 것이다.

참고문헌

- 관계부처합동 (2020). 몽골 국가협력전략. <http://www.odakorea.go.kr>
- 관계부처합동 (2021). 제3차 국제개발협력 종합기본계획. <http://www.odakorea.go.kr>
- 관계부처합동 (2022). 네팔 국가협력전략. <http://www.odakorea.go.kr>
- 관계부처합동 (2023). '23년 국제개발협력 종합시행계획(안)(확정액기준). 보도자료. 관계부처 합동. <http://www.odakorea.go.kr>
- 국무조정실 (2020). 대한민국 ODA백서. <http://www.odakorea.go.kr>
- 권도연 (2005). 통합교육에 대한 중학교 일반교사의 인식 특성과 영향을 미치는 변인. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경옥 (2005). 초등학교 교사의 특수아동에 대한 인식. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김광석 (2005). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반학급 교사의 태도. 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김대현 (2006). 교사 변인에 따른 초등학교 교사의 통합교육 수용태도 조사. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김동일, 이재호, 남지은, 장세영, 안예지 (2017). 몽골의 특수교육 관련자들의 교육적 요구에 대한 실태 조사 연구. 특수·영재교육저널, 4(1), 1-25.
- 김상중 (2004). 통합교육에 대한 일반계 고등학교 교사의 태도. 인제대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김재관 (2007). 체육통합교육에 대한 교사의 가치성향과 태도유형분석. 순천향대학교 대학원 박사학위 논문.

- 김정숙 (2006). 장애아 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사간의 인식비교 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현민 (2005). 통합교육에 대한 일반학급 교사와 특수학급 교사의 인식 비교 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박용수 (2004). 통합교육에 대한 교사의 인식에 영향을 미치는 요인들. 특수교육연구, 11(1), 163-189.
- 박은혜, 이대식, 진창원 (2016). 한국 통합교육정책의 효과와 개선방안에 대한 교사, 학교 관리자, 학부모 인식 비교. 특수교육학연구, 51(1), 101-128.
- 박재범 (2018). 통합교육에서의 바람직한 특수교사상 분석. 특수교육논총, 34(2), 1-24.
- 배재정 (2006). 장애유아 통합교육에 대한 교사의 신념과 효능감에 따른 교사 역할 지각. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 세계보건기구 (2011). WHO 세계 장애보고서(번역본). 한국장애인재단.
- 손지영, 임장현 (2021). 일반학급에 배치된 장애학생 학부모가 인식하는 통합교육지원과 교사의 역할에 대한 탐색. 특수교육논총, 37(1), 83-106.
- 아리우나체벤도르지, 박남수, 강종구 (2021). 몽골 특수교육의 문제점과 개선 방향에 대한 특수학교 교사의 인식. 특수교육재활과학연구 60(4), 27-47.
- 안해정, 박효원, 서예원, 윤종혁, 박환보, 조혜승, 황주희 (2020). 지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구(IV): 교육 형평성 제고 전략. 한국교육개발원.
- 윤종혁 (2012). 한국의 교육ODA 실천전략 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 오원석 (2008). 통합교육이 통합학급 비장애 학생의 학업성취 및 자아개념향상에 미치는 효과. 초등특수교육연구, 10(1), 43-57.
- 이영애 (2003). 장애아동의 통합교육에 대한 교사 인식 비교 연구. 국내석사학위논문 아주대학교 교육대학원, 경기도.
- 이희정 (2002). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 태도연구. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원. 서울.
- 정대영, Smriti Rai (2017). Primary School Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in the General Classroom in Nepal. 통합교육연구, 12(2), 1-19.
- 최승숙 (2014). 한국-네팔 특수교육분야에서의 국제교육개발협력 방안 고찰. 특수교육, 13(1), 137-161.
- 최태호 (2019). '줄탁동기' 프로그램을 통한 전인적 통합교육실천의 현장연구. 특수교육논총, 35(1), 157-186.
- 코이카 ODA교육원 (2023). 국제개발협력 심화편. 어규철, 교육(pp33). 경기: (주)아이스크림 미디어.

특수교육논총

- 한국연구재단 (2021). 2021년 글로벌교육지원사업 공고문.
- 현종미(2005). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 인식 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Battulga, K. (2019). Current status, problems and solutions in the special education sector, In National Forum on Special Education.(<http://www.mnb.mn/>)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). Financing of Inclusive Education: Background Information Report. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
<https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' Attitudes, Felt Competence, and Need of Support for Implementation of Inclusive Educational Programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Harasymiw, S. J., & Horn, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *Journal of Special Education*, 10, 393-400.
- KOICA 홈페이지 (2021). http://www.koica.go.kr/sites/koica_kr/index.do.
- KOICA 홈페이지 (2021). KOICA 민관협력 사업 안내서.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Neupane, N (2017). Special and integrated school teacher's awareness on special education policies of Nepal. 창원대학교 대학원 석사 논문.
- ODA 통합누리집 (2023). <http://www.odakorea.go.kr>
- Otgonlkhagva, S (2012). Education policy and equal education opportunities: Albania, Bulgaria, Czech Republic, Estonia, Hungary, Ireland, Mongolia, Montenegro Nepal, Turkey and United Kingdom. Open Society Foundations. 287-300.
- Roz Price (2018). Inclusive and special education approaches in developing countries.
- Schelzig, K., & Newman, K. (2020). Promoting inclusive education in Mongolia.
- Shiwakoti, R (2019). *Special/Inclusive education law and policy in Nepal: A critical analysis from policy theory*. 국내박사학위논문 창원대학교, 2019. 경상남도.
- The Global Economy (2023). <https://www.theglobaleconomy.com/>

- Tumennasan, M (2020). *Inclusive education policy: Status and challenges focused on Comparison of South Korea and Mongolia*. 국내석사학위논문 한국교원대학교 대학원, 충청북도.
- United Nations (2007). *Common Country Assessment for Nepal*. New york, UN.
- United Nations (2011). *Disability and the Millennium Development Goals*. New york, UN.
- United Nations Development Programme(UNDP) (2015).
<http://www.undp.org/sustainable-development-goals> 20.
- United Nations (2018). *Disability and development report: realizing the sustainable development goals by for and with persons with disabilities*.
https://www.un-ilibrary.org/economic-and-social-development/disability-and-development-report-2018_a0b1b1d1-en
- Urangoo, Enkhbold (2011). *몽골 초등학교교장의 지도성 유형과 학교조직풍토와의 관계 연구*. 국내 석사학위논문 한양대학교 대학원, 서울.

Perceptions of Nepal and Mongolia's general education teachers of elementary schools on inclusive education

Hee-Eun Go* (Changwon National University)

Jin-oh Choi** (Changwon National University)

Purpose: This study aimed to explore the perception of inclusive education among elementary school teachers in Nepal and Mongolia, both being priority partner countries for South Korea's Official Development Assistance (ODA). **Method:** An online survey of elementary schoolteachers in Kathmandu, Nepal, and Ulaanbaatar, Mongolia, was conducted from May 7 to November 22, 2023. A total of 116 responses from Nepal and 130 from Mongolia were collected and analyzed. The survey questions were reconfigured from attitude measurement tools for children with disabilities and the participants were asked to respond on a 5-point scale. **Result:** Elementary school teachers in both Nepal and Mongolia generally had positive perceptions of inclusive education. In Nepal, as the experience in inclusive education instruction increased, it had a negative impact on the belief in inclusive education. Mongolian teachers demonstrated high perceptions of successful administrative, institutional, and instructional support. In addition, they had a lower perception of expertise in inclusive education than those in Nepal. In both cases, pre-service training in inclusive education was associated with lower perceptions of expertise, and there were difficulties in meeting the educational needs of students with disabilities through teacher training and the utilization of special devices or materials. **Conclusion:** In both countries, incorporating the development of ongoing inclusive education programs and teacher training support into the ODA project's scope is crucial. Additionally, there's a pressing need for continual research to analyze the state of inclusive education. This is particularly important in Nepal, where monitoring the environment of inclusive education, the nature and methods of teacher training programs, as well as their instruction and evaluation methods, is essential. In Mongolia, elementary school teachers' experience with managing inclusive classrooms has been notably insufficient. When devising ODA strategies for special needs education, it's advisable to ensure public development aid supports the integration of inclusive education within general schools.

Key words : Nepal Inclusive education, Mongolia inclusive education, Special education, ODA, education ODA

게재 신청일 : 2024. 01. 05

수정 제출일 : 2024. 01. 25

게재 확정일 : 2024. 01. 31

* First author

** Corresponding author (choijin5@changwon.ac.kr)