

일개 의과대학에서 기존의 강의 평가에 대한 학생들의 반응

단국대학교 의과대학 핵의학교실¹, 단국대학교 의과대학 2학년²

박석건¹ · 서대현² · 서수연² · 서영승² · 송승관² · 신경황²

= Abstract =

Student's Response to Current Lecture Evaluation Method in One Medical School

Seok Gun Park¹, MD., Dae Hyun Seo², Su Yeon Seo², Young Seung Seo²,
Seung Kwan Song², Kyung Hwang Shin²

Department of Nuclear Medicine¹, Second-year Student², Dankook University Medical College, Cheonan, Korea

Purpose: The evaluation of a lecture by students is one of the good way to improve a lecture. In one medical school, we started one-year-integrated-lecture curriculum for sophomore. And we evaluated lectures using formal lecture evaluation sheet after completion of each integrated lectures. The results were fed back to lecturers. But lecturers were indifferent to the results. So we performed this study to evaluate the current lecture evaluation method.

Methods: Answering patterns of evaluation sheets were reviewed. 50 students entitled to integrated lectures were given structured questions. 44 of them recovered. And randomly selected 10 students were interviewed.

Results: Analysis of evaluation sheets showed that some students checked the items just for fun. More than half of the students answered that they did not check the questions seriously. Reasons why the evaluation of lectures were not going well were; students were not trained to evaluate something; evaluation sheet was not designed to evaluate individual lecturer; listed items were too many in number and inappropriate; some students were suspicious about the impact of evaluation of lectures. In addition to this, it was revealed that students thought the timing of evaluation of lecture was important, too.

Conclusion: Indifference of lecturers to the results is one form of resistance to the evaluation of lectures by students. To make evaluation of lectures effective, numbers and contents of evaluation items must be selected carefully, students need to be trained, and adequate evaluation timing should be determined with frequent feed backs.

Key Words: Lecture, Evaluation, Integrated curriculum

교신저자: 박석건, 단국대학교 의과대학 핵의학교실
충남 천안시 안서동 산 29
Tel: 041)550-6952, Fax: 041)550-6955
E-mail: seokgun@hitel.net

* 이 연구비는 2003학년도 단국대학교 교내연구비의 지원으로 연구되었음.

서 론

현재 많은 학교들이 학생들에 의한 강의평가(이하 강의평가)를 시행하고 있다. 일반적인 방법은 학교에서 학기말에 강의가 끝난 다음 일괄적으로 강의평가 설문지를 돌려서 학생들로 하여금 평가를 하도록 하고, 이를 집계하여 다음 학기 초에 각 교수에게 그 결과를 통지하는 것이다.

단국대학교 의과대학에서는 2000년부터 의학과 2학년에 통합강의 방식을 도입하였다. 통합강의는 2학년 1년 동안 짧게는 1주에서 길게는 6주 사이에 한 과목을 완전히 끝내는 블록 형태로 설계되었다. 이에 맞추어서 의과대학에서는 2002년 1년 동안 대학에서 시행하던 공식적인 강의평가와는 별도로, 통합강의가 끝날 때 마다 학생들로 하여금 강의평가를 하도록 하고, 강의에 참여했던 교수들에게 그 결과를 바로 통지하는 방법을 사용하기 시작하였다. 강의평가 설문지 양식은 따로 개발하지 않았고, 학교에서 개발하여 일괄 강의평가에 사용하던 양식을 그대로 사용하였다.

2002년 한 해 동안 강의평가의 결과는 정리가 되는 대로 즉시 교수들에게 통지했다. 처음에는 전자우편의 형태로 각 교수들에게 배포하였으나, 전자우편을 받아서는 제목만 보고 첨부된 파일은 읽어보지 않고 버리고 있다는 판단이 서서 나중에는 인쇄물로 만들어서 배포하게 되었다. 강의평가 결과는 매년 학생들에게도 공개했다.

그렇지만 눈에 띄는 변화는 볼 수 없었다. 더구나 학생들이 응답한 강의평가 설문지를 보면 모든 질문에 같은 번호로 대답을 한 것들이 여러 장씩 눈에 띄어, 학생들도 성의 없이 강의평가에 임하고 있다는 것을 추측할 수 있었다. 이렇게 효과가 없었기 때문에, 강의평가의 방법을 평가해 보기 위해서 통합강의를 수강했던 학생들을 상대로 강의평가 방법에 대한 설문조사와 면담을 시행하였다. 여기에서 몇 가지 소견을 얻었기에 강의평가에 대한 고찰과 함께 보고하고자 한다.

대상 및 방법

연구방법은 설문지에 의한 조사와 자유로운 면담을 병행하였다. 면담 요원으로는 당시 본과 1학년 학생들이 참여하였다. 학생들에게 강의를 평가하는 방법과 의의를 설명하고, 설문지에 의한 조사와 면담에 의한 조사(Seidman, 1998)에 대한 교육을 시켰다. 강의평가의 문제점에 대한 토론과 통합강의를 받고 있는 2학년 학생들에 대한 예비면담을 거쳐서 설문지 개발을 했다. 설문지는 객관식 질문 외에도 자유스럽게 의견을 기술할 수 있는 칸을 두어 최대한 의견을 수집할 수 있도록 하였다.

대상은 통합강의를 수강하고 있는 본과 2학년 학생 50명이었다. 취지를 설명한 다음 수업이 끝난 시간을 할애 받아서 한꺼번에 2학년 학생들로부터 설문지를 받았다. 모두 44매의 설문지를 수거하였다. 질문 항목별로 무응답은 분석대상에서 제외하였다.

면담은 임의로 선정된 2학년 학생 10명이었으며, 개별 면담을 하였다. 면담의 결과와 설문지에서 얻은 자유기술은 모두 모아서 유사한 내용끼리 항목별로 분류하였다. 면담은 사전에 어떤 분류기준이나 항목을 설정하지는 않았고, 응답결과로부터 기존 강의평가방법의 문제점을 정리하였다.

결 과

가. 기존의 강의평가 설문지에 의한 평가

기존에 사용한 강의평가 설문지 양식은 대학에서 작성한 공식 평가양식이였다. 이를 수정 없이 그대로 사용하였다. 대학에서는 학기가 모두 끝난 다음 전체 학생을 상대로 강의평가 설문지를 배포하여 결과를 집계하며, 다음 학기가 시작할 때 그 결과(평균점수)를 각 교수들에게 배포한다. 기존의 강의평가 설문지는 학기말 시험이 끝난 후에 배부를 하므로 시험에 관한 질문도 들어있었다. 통합강의 평가는 원칙적으로 매번 통합강의가 끝나고 시험을 보기 전에 시행을 했으므로, 학교양식을 그대로 사용하되, 이 중 시험에 관한 질문을 제외한 17개 항목에 대답하도록 하였다(Table I).

Table I. Items of Formal Lecture Evaluation form (examination related items not included). Students are Requested to Answer the Each Item using 5 Point Likert Scale

1. Lecture notes (texts) or teaching materials are relevant to character and contents of the subject
2. Lecture notes or teaching materials are appropriately used
3. Lecture was helpful to get relevant knowledge of the subject field
4. Lecturer increased the interest and motivated study for that subject
5. Allocation of time for each lecturers were appropriate
6. Plan for lecture was distributed at the beginning of the semester
7. Comprehensive coverage of theories and contents was done
8. Lecture's preparation for lecture was good
9. Contents were clearly delivered to the students
10. Lecturer tried to encourage students' participation to the class
11. Creative thinking or critics of students were accepted and encouraged
12. Time was kept punctual
13. Nonattendance was strictly controlled
14. There was no cancelation of lecture without specific reason
15. Lecturer showed enthusiasm and sincerity
16. Slides, LCD etc. were helpful to understand the lecture
17. Homeworks to improve learning was assigned appropriately

객관식 응답은 5점 척도로 대답하도록 되어 있었다. 그리고 설문지에는 객관식으로 표시하게 되어 있는 질문 외에, 자유롭게 자기 의견을 기술하도록 요청하는 칸이 하나 있었다. 시험 전에 강의평가 시행을 원칙으로 했지만, 시간을 맞추지 못해서 때로는 시험이 끝난 직후에 학생들에게 강의평가지 작성을 요구하게 되는 경우도 있었다.

통합강의는 1년에 걸쳐서 13개 강좌로 구성되어 있었는데, 이 중 9개 강좌에서 이 양식을 사용한 강의평가를 할 수 있었다.

통합강의마다 한번의 강의평가를 했기 때문에, 과목전체에 대한 평가가 되었고, 개별 교수의 강의에 대한 평가는 할 수 없었다. 결과는 그 통합강의에 참가한 교수와 다음번 통합강의를 할 예정인 교수에게 전달했다.

기존의 강의평가 설문지를 이용한 응답들을 분석

해 보면 학생들은 객관식으로 대답하도록 되어 있는 질문에 대해서는 비교적 높은 점수를 준 반면, 자유스러운 의견을 기술하도록 한데서는 부정적인 의견이 주를 이루는 경향이 있었다.

겨울 방학 때 미리 통합강의 강의록을 편집하여 학기 초에 학생들에게 배부하였는데, 실제 강의 진행에서는 강의를 맡은 교수가 달라지거나, 강의 시간이 바뀌는 등의 일이 매 통합강의 강좌마다 발생하였다. 이에 따라서 통합강의의 모든 강좌마다 강의록에 대한 불평이 항상 나오게 되었다. 학생들의 자유의견 기술에서는 강의록의 문제점을 지적하는 이야기들이 빈번하게 나왔지만, 5점 척도로 된 항목별 평가에서는 교재와 학습자료, 교수의 강의 준비를 묻는 항목에 항상 중간 이상의 높은 점수가 나왔다.

그리고 한 번을 제외하고는 항상 처음부터 끝까지 똑같은 번호에 표시를 해 놓은 강의평가 설문지

일개 의과대학에서 기존의 강의 평가에 대한 학생들의 반응

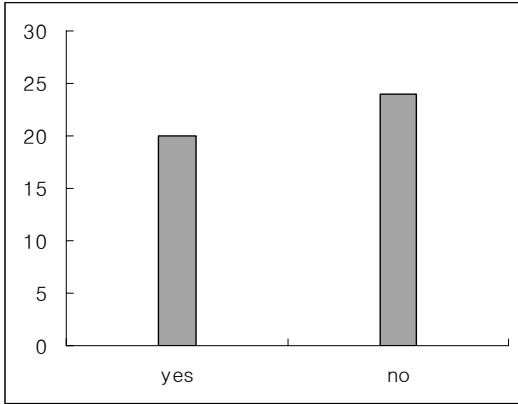


Fig. 1. Have you answered to lecture evaluation questions sincerely?

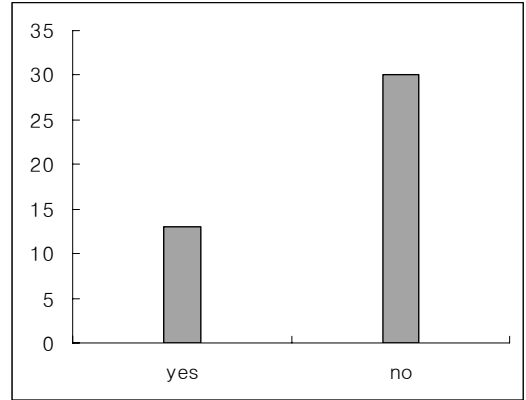


Fig. 2. Can you agree the result of lecture evaluation of previous semesters if almost all the items were revealed to be satisfactory?

Table II. The Reason Why Students did not Answered to Lecture Evaluation Questions Sincerely. Number in Parenthesis is the Number of Students Giving that Kind of Answer

Student aspect	
Doing lecture evaluation itself is difficult	(6)
Have no interest in it or get too tired to do that	(6)
Operational aspect	
Timing of evaluation is inappropriate	(12)
Have suspicion on the effect of lecture evaluation process	(5)
Professor himself/herself should come by and listen	(6)
Evaluation form	
There are too many items to be checked	(6)
There are inappropriate items in the form	(9)
Need evaluation of Individual professor rather than global lecture evaluation	(4)
Other	
Need strict supervision in evaluation form fill-up time	(1)

들이 몇 개씩 나타났다. 예를 들면 모든 질문에 대해 처음부터 끝까지 똑같이 5, 5, 5, 5... 식으로 표기를 한 것이다. 회수되는 강의평가 설문지는 적게는 27매에서부터 재적인원 전원이 설문지를 제출하는 경우까지 있었으며, 똑같은 번호에 표기를 한 설문지의 수는 평균 5매 정도로서, 아예 없을 때부터 15매에 이르기까지 다양하였다. 회수되는 설문지의 수나 똑같은 문항에 표기를 한 설문지의 수에 어떤 규

칙성은 없었다.

나. 설문과 면담 결과

- 1) 당신은 그 동안 강의평가 설문지에 성실하게 답변하셨습니까? 라는 질문에 대해서는 ‘예’가 20명 ‘아니오’가 24명으로 ‘예’ 보다는 ‘아니오’가 더 많았다 (Fig. 1).
아니라면 그 이유가 무엇인지를 물어 보았는데,

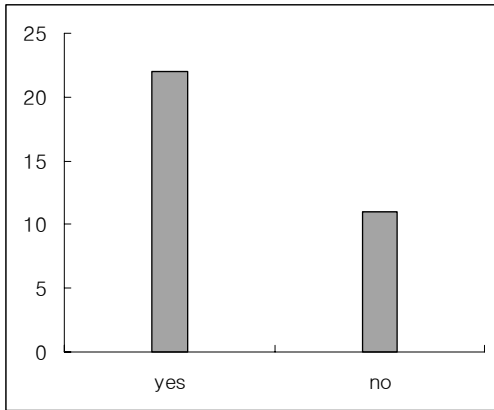


Fig. 3. Would your answer be the same if you are requested to do lecture evaluation after you get your credit?

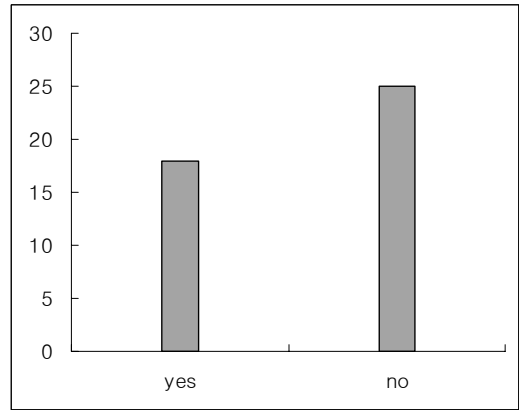


Fig. 4. Are you satisfied with current lecture evaluation method?

이유들을 정리해 보면, 강의평가 자체가 어려운 일이라는 원론적인 답변, 귀찮거나 너무 지쳐서라는 답변, 평가의 효과에 대한 의심, 개별 교수에 대한 평가가 안 되는 데 대한 불만, 평가시기에 대한 불만, 평가항목이 너무 많거나 부적절하다는 의견 등이었다. 교수가 직접 와서 이야기를 들어주면 좋겠다는 의견도 있었다 (Table II).

2) 지난 학기 강의 평가 결과, 강의에 대해서 거의 모든 항목이 만족스럽게 나왔다면 수강하시겠습니까? 라는 질문에 대해서는 13명이 '예' 30명이 '아니오'라고 대답했다 (Fig. 2).

3) 만약 학점이 나온 후 강의 평가를 다시 실시한다면 해도 동일하게 답변하실 수 있으셨습니까? 라는 질문에 대해서는 22명이 '예' 11명이 '아니오'라고 대답했다 (Fig. 3).

4) 지금의 강의평가 형식에 만족하십니까? 라는 질문에 대해서는 18명이 '예' 25명이 '아니오'라고 대답했다 (Fig. 4).

아니라면 어떤 점이 마음에 들지 않습니까? 라는 질문에 대한 답변은 평가항목에 대한 불만, 개별 교수에 대한 평가가 안 되는 데 대한 불만, 평가의 효

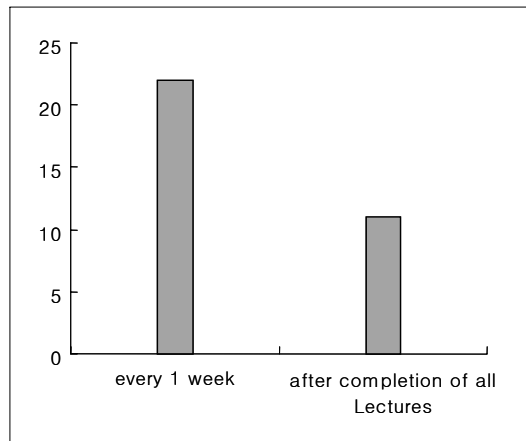


Fig. 5. Select appropriate lecture evaluation timing you like.

과에 대한 의심 등으로 '성실하게 답변하지 않은 이유'와 거의 동일하였다. 이를 Table II에 함께 합쳐서 분류하였다.

5) 강의평가 설문지 배부시기에 평가시기에 대해서는 예비 면담을 통해서 두 가지 질문으로 압축했다. 질문은 '통합강의 마지막 수업 후 바로 평가하자'와 '일주일 단위로 평가하자'였는데, 응답결과 1주일위로 평가를 하자는 의견이 2배정도 많았다 (Fig. 5).

고 찰

학생들에 의한 강의평가는 강의를 개선시킬 수 있는 좋은 방법 중 하나이다. 자기평가나 포트폴리오 평가, 동료에 의한 평가, 비디오 촬영(조벽, 1999) 등 강의평가의 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 오희철 등은 교수의 교육영역에 대한 평가는 학습자의 시각에 의한 평가, 수업과정에 대한 평가, 결과에 대한 평가의 세 영역으로 나눌 수가 있다고 하였다. 국내 많은 대학에서는 그 중에서도 주로 학생에 의한 강의평가 제도를 도입하고 있다(이성훈, 2001).

그렇지만 이 제도는 아직 완전히 정착이 되지는 못한 듯 하다. 강의평가의 용도나 방법, 신뢰도, 타당도에 대한 논란이 있을 뿐 아니라, 새로운 변화에 대한 감정적인 저항도 있다. 외국에서 강의평가가 성공적으로 수행되고 있는가에 대한 판단조차도 보는 시각에 따라 서로 다르다. 뿌리부터 잘못된 제도라는 의견이 있는가 하면(김영진 등, 1994), 체계적으로 탐구되어 관례화 되어 사용되고 있다는 정반대의 시각이 있다(이성훈, 2001).

강의 평가의 역사 뿐 아니라, 강의 평가의 신뢰성에 대한 논의도 마찬가지로 주장하는 사람에 따라서 다르다. “획일적으로 작성된 양식이 교수들의 강의품질을 측정할 수 있는 타당성 있는 도구가 될 수 있는가?”라는 질문을 하는 측이 있으며(김영진 등, 1994) 강의 평가에 대해 부정적인 일부 교수들의 주장에 대해서 “이제까지의 연구결과들은 이러한 지적이 사실이 아님을 보여주고 있다.”고 하는(임기영, 2000) 입장도 있다. 그러나 강의평가는 학과목, 학년, 수강하는 학생의 숫자, 학생 자신의 학습의욕(임형과 노은하, 2001), 교수의 성별, 연령(권혁제, 1998), 교수의 전문적 실력(이규상, 1985) 등 수많은 요인들에 의해서 영향을 받기 때문에, 교수의 강의역량을 측정하는 지표로 쓰려면 이런 많은 요인들을 고려해서 사용해야 할 것이다. 문항반응이론을 적용하면 점수에 인색한 학생들과 점수에 후한 경향을 지닌 학생들에 의한 학생 변인을 제거함으로써 객관성을 확보할 수 있다(지은림, 1996)는 보고가 있다.

교수들이 강의평가에 저항하는 이유 중 하나는, “어디에서나 교수들의 저항은 가르치는 일에 대한 보상이 주어지지 않는다는 인식 및 승진과 종신 교수직을 따기 위해서는 연구가 더 중요하다는 생각에 연관되어 있다.”(졸리 등, 2000)는 것이다. 채수진 등(2003)도 “환자를 진료했을 경우에는 병원에서 상당한 인센티브를 주지만 대학에서는 문제바탕학습을 했다고 하여 부여되는 보상제도가 없다.”며 교육에 대한 보상이 없음을 기술하고 있다. 최근 조벽(2003)은 이에 대해 미국의 변화를 소개하면서, 미국의 유명 대학들은 이미 연구중시 쪽에서 교육중시로 방향을 틀고 있다고 지적하고 있다. Publish or perish라는 이전의 구호가 publish and perish로 바뀐다는 것이다. “논문을 쓰지 못하면 망한다.”에서 “논문을 쓰느라고(교육을 뒷전으로 돌려서) 망한다.”로 인식을 바꾸고 있다고 하겠다.

교육을 제 이차적인 것으로 간주하는 풍토 외에도, ‘권위적인 의식과 사적인 자유에 대한 지나친 집착’과 ‘한국인의 전통적인 인간관계’ 때문에 ‘학생은 감히 교수를 평가할 수 없다는 관념’(허형, 1999) 등이 강의의 질에 대한 평가가 소홀했던 이유라는 지적이 있다. 이 조사에서도 평가 자체가 어렵다, 교수님에게 나쁜 점수를 줄 수 없다는 응답을 볼 수 있었다.

이렇게 강의평가에 대한 찬성과 반대 입장의 주장들이 있지만, 저자들이 실제로 경험한 것은 이런 적극적인 찬성이나 반대 논의가 아니라, 무관심이었다. 무관심 또한 강력한 저항의 한 모습일 수 있다는 것을 알게 되었다. 강의평가를 시행해서 그 결과를 통지해 주어도 아예 열어 보지도 않는 것이다. 통합강의를 하면서 저자는 학기말에 한 번 하던 강의평가를 한 강좌가 끝난 다음에 바로 시행을 했었고, 결과를 이-메일의 첨부파일로, 그 다음에는 인쇄물 형태로 제공을 했지만 아무런 긍정적인 혹은 부정적인 반응을 끌어내지 못했다.

조사에서 보인 것처럼 일부 학생들도 강의평가에 성실하게 임하지 않았다. 성실하게 임하지 않은 이유로서는 평가 자체가 어렵다고 하는 원론적인 응답에서부터, 눈치가 보여서 나쁘게 평가할 수 없다,

결과가 반영이 될지 의심스럽다 등 다양한 응답이 있었다.

평가결과의 반영에 대한 의심 중에서는 특정한 교수를 나쁘게 평가를 한 적이 있었지만 반응이 없었다는 응답이 있었는데, 실제로 교수들의 관심이 적어서 반영이 되지 않았을 수도 있을 것이고, 한 두 학생이 나쁜 점수를 주었어도 전체적으로는 높은 점수들을 주기 때문에 최종적인 평균점수에는 드러나지 않는 탓도 있었을 것이다. 이런 추정을 가능케 하는 이유로는 전년도의 평가결과를 보면, 학생들로 하여금 자유스럽게 자기 의견을 기술하도록 한 데에서는 여러 가지 요구사항이 나왔지만, 항목 별로 5점 척도로 점수로 평가를 하도록 한 데에서는 대부분이 높은 점수가 나왔던 것을 볼 수 있었다. 그러므로 학생들에게는 같은 강의를 듣더라도 다른 사람은 다르게 평가할 수 있다 (Bligh, 2000)는 것을 알려주어야 하며, 강의평가 결과가 어떻게 처리가 되는 지 등을 계속 보여줌으로써 관심을 유도하고 평가하는 훈련을 시킬 필요가 있을 것이다. 황건 (2002)은 “무성의한 반응은 평가 결과에 매우 큰 영향을 미치기 때문에 학생들의 진지한 참여를 평가 전에 유도하지 않으면 안 된다.”고 하였다.

평가항목에 대해서는, 평가항목은 포괄적인 것보다는 강의행동을 바꿀 수 있는 구체적인 항목이어야 한다고 한다 (McKeachie, 1999). 여기에 따르면 강의평가를 위한 항목은 강의준비부터 진행, 과제물에 이르기까지 다양한 부분들을 다 포함하는 자세한 것이 되게 된다. 그러나 직접 강의평가 설문지를 작성하는 학생들의 의견을 수집해 본 결과 이렇게 강의평가 항목을 자세하게 작성하는 것이 오히려 부담을 줄 수도 있다는 것을 알게 되었다. 학생들에 의한 강의평가 항목에 포함되어야 할 것으로 McKeachie (1999)가 추천하는 범주는 (1) 교실 안에서의 활동 또는 교수의 행동을 보고하는 항목, (2) 학생들이 생각하는 자신의 수업 성취도 (3) 학생들이 평가하는 그 과목의 효과성 (4) 그 과목에 대한 학생 자신의 생각이 나 행동 (5) 학생들의 만족도이다. 이 범주를 참고로 하여 적절하게 문항을 가감할 수 있을 것이다.

평가의 시기는 크게 나누면 학기 중에 평가를 해

서 그 결과가 이어지는 수업에 반영이 되도록 하는 것과, 학기말에 평가해서 다음 해의 수업에 반영하도록 하는 방법이 있을 수 있다. 이 조사에서는 학생들은 자주 평가를 하고, 바로바로 수업에 그 결과를 반영하는 것을 선호하였다.

따라서 효과적인 강의평가를 하기 위해서는 강의 평가 설문지의 평가항목의 숫자와 내용을 적절하게 설계해야 하며, 학생들도 평가를 하는 훈련이 필요하고, 항목 뿐 아니라 평가를 시행하는 시기도 중요하다고 할 수 있다. 현재 대부분의 의과대학이 도입하고 있는 통합강의 (이영미와 안덕선, 2000)의 경우 강의 전반에 대한 평가를 하도록 하는 외에도, 강의에 참가한 교수의 강의를 각각 평가할 수 있도록 해주는 것도 중요하다.

단국대학교 의과대학에서는 2003년부터는 이상의 결과를 토대로 강의평가 항목을 대폭 압축한 강의평가서를 가지고 새로운 강의평가를 시작하였고, 결과는 즉시즉시 학생과 교수에게 통지하는 방법을 쓰도록 하였다.

참 고 문 헌

- 권혁제(1998). 교수 속성에 따른 강의 만족도의 다
반응분석. 한성대학교 논문집, 251-265.
- 김영진, 설봉식, 이승욱, 안춘식, 유병주, 신용백, 이
정도, 서성무(1994). 심포지움. 교수강의평가제도-
과연 생산성이 있는가? 생산성논집, 8, 225-235.
- 브라이언 줄리·레슬리 리스 엮음, 최영희·박석건
옮김(2000). 21세기의 의학교육. 단국대학교출판
부.
- 오희철, 양은배, 정명현, 이무상(1999). 교육부문 교
수평가제도에 대한 고찰. 한국의학교육, 11, 297-
311.
- 이규상(1985). 강의평가에 관한 요인분석의 예비적
연구. 목원대학논문집, 8, 281-290.
- 이영미, 안덕선(2000). 전국의과대학 통합교육 현황.
한국의학교육, 12(부록1), 68.
- 이성흠(2001). 교수설계 이론에 근거한 대학 강의평
가 도구개발을 위한 기초연구. 교육공학연구, 17,

일개 의과대학에서 기존의 강의 평가에 대한 학생들의 반응

81-108.

임기영(2000). 학생들에 의한 교수평가. *한국의학교육*, 12(부록1), 66-67.

임형, 노은하(2001). 강의평가 결과의 심층적 분석 및 해석-성공회대학교의 1999년과 2000년 자료를 중심으로. *성공회대학논총*, 16, 82-102.

조벽(1999). *새시대교수법*. 한단북스.

조벽(2003). 학습자중심의 교육. 2003년도 성공적인 교육개발센터를 위한 전문가 양성 워크샵 자료집.

지은림(1996). 교수강의평가에 미치는 학생변인 효과. *경희대학교 교육개발연구소 논문집*, 12, 113-124.

채수진, 이동순, 이윤성(2003). 통합교육에서 문제바

탕학습 시행의 문제점 및 그 원인과 개선방향. *한국의학교육*, 15, 35-42.

허형(1999). 학생에 의한 교수 강의평가척도 개발과 시행방안. *한국교육문제연구소 논문집*, 14, 23-45.

황건(2002). 학생들에 의한 성형외과학 실습평가. *한국의학교육*, 14, 43-249.

Donald A. Bligh(2000). *What's the use of lectures?: Evaluation of lectures (1st ed)*. Jossey-Bass Publishers.

Irving Seidman(1998). *Interviewing as qualitative research*. Teachers college press.

Wilbert J. McKeachie (1999). *Teaching tips: Information from Students (10th ed)*. Houghton Mifflin Co.