

Я. С. Фруктова,

доцент кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

У статті розглядаються теоретичний (зміст і структура наукових понять) та практичний (моделі, етапи, результат) аспекти проблеми реалізації компетентісного підходу у змісті навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» як складової фахової підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: компетентісний підхід, компетенції, компетентність, зміст освіти, знання, вміння, навички.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки викладача нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю її інтеграції в європейський освітній простір. Сучасні умови суспільного розвитку потребують переходу на нові концепції підготовки фахівців для вищої школи, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, культури майбутнього викладача. Саме тому предметом розгляду навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» є сучасний стан та перспективи вдосконалення викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах.

У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових документах визначено основні принципи та стратегію відродження та розвитку національної системи освіти, шляхи досягнення її якісно нового рівня. У Державній національній програмі «Освіта («Україна XXI століття»)» зазначено, що оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні та передбачає приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства. При цьому серед стратегічних завдань реформування змісту освіти визначено як пріоритетні такі: формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях; відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, органічне поєднання у змісті освіти його загальноосвітньої та фахової складових відповідно до освітніх рівнів; орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу; оптимальне поєднання, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки; створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій. Таким чином, проблема реалізації компетентісного підходу в змісті навчання магістрів зумовлена реформуванням вищої освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед професійною освітою на сучасному етапі його розвитку.

На основі праць В. Байденка, Ю. Варданян, Л. Карпової, Н. Кузьміної, І. Зимньої, А. Маркової, О. Пометун, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, А. Хуторського на сьогодні сформовано основи теорії компетентісного підходу: визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності, виявлено умови, розроблено технологічні основи її формування. Доведено, що для підготовки фахівця — «знавця» — достатньо звернення до сфери його досвіду (знань, умінь і навичок) і до когнітивної сфери (увага, сприйняття, пам'ять, мислення), а становлення фахівця «компетентісного», окрім цього, припускає розвиток відповідних особистісно-психологічних якостей — професійної самосвідомості, потреби в досягненнях, внутрішніх мотивів професійної діяльності тощо.

Узагальнюючи різні підходи вітчизняних педагогів щодо питань впровадження компетентісного підходу в українській освіті, О. Пометун, погляди якої ми поділяємо, наголошує на тому, що під поняттям «компетентісний підхід» на сьогодні розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [3, 66]. У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентісно зорієнтовану підготовку розглядається на сьогодні у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу набуття студентами компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкривається в науковому доробку вітчизняних дослідників (Л. Бірюк, Н. Ігнатенко, О. Комар, Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Петухова, Н. Черв'якова, І. Шапошнікова та ін.). По-друге, постає потреба навчити майбутніх викладачів цілеспрямовано формувати у студентів ключові та предметні компетентності.

Формування професійної компетентності закладено в зміст освітньо-професійної програми спеціальності «Педагогіка вищої школи». Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати загальні педагогічні теорії, закономірності, принципи в конкретну методику викладання навчальних дисциплін; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями.

Характеризуючи парадигму сучасної освіти (діяльнісно-ціннісну) і відповідну їй модель освітньо-виховного процесу (антропоцентричну), науковці, зокрема М. Алексєєв [1], А. Хуторської [6] виділяють ключові поняття компетентнісного підходу — це компетенція та компетентність. Аналіз змісту цих понять у тлумаченні окремих учених та освітніх програм демонструє неоднозначне розуміння їх сутності. На нашу думку, науково обґрунтованою є позиція тих учених, які розглядають «компетенцію» відносно навчально-виховного процесу як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» — суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією. На сьогодні під професійною компетентністю розуміють сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності. Основними компонентами професійної компетентності, на думку науковців, є: соціально-правова компетентність — знання і уміння в сфері взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки; спеціальна компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання і уміння за фахом; персональна компетентність — здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній сфері; аутокомпетентність — адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Різні підходи існують щодо визначення структури професійно-педагогічної компетентності. Ця проблема широко висвітлюється в роботах В. Должкової, Т. Каткової, Є. Климова, Н. Кузьміної, Т. Логвиної-Бик, О. Максимової, А. Маркової, С. Ніколаєвої, В. Сластьоніна, Г. Топольницької та інших. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що компетентність педагога можна розглядати як єдність загальної компетентності, необхідної людині будь-якої професії, компетентність у сфері тієї науки, яку він викладає і психолого-педагогічної компетентності. В. Селевко [5] розкриває професійну компетентність через систему педагогічних умінь педагога та виділяє окремі компетентності відповідно до провідних видів професійної діяльності: викладацької, виховної, науково-методичної, соціально педагогічної, культурно-освітньої, управлінської.

Вітчизняні науковці під професійною компетентністю педагога розуміють «гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [4, с. 125]. І. Лернер, В. Краєвський, А. Хуторської [6] запропонували розглядати професійну компетентність педагога як єдність трьох складових: когнітивної (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); операційно-технологічної (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета); особистісної (етичні й соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста). Г. Мельниченко [2], узагальнивши запропоновані дослідниками підходи, дійшла висновку, що структуру професійної компетентності педагога на основі діяльнісного підходу становлять такі основні компоненти: спеціальний; соціальний; особистісно-індивідуальний. У свою чергу, спеціальний компонент поєднує науково-теоретичну, методичну та психологічну складові. Науково-теоретична складова компетентності охоплює обізнаність у галузі навчального предмета, що викладається. Методична складова компетентності передбачає певний рівень майстерності у галузі засобів формування знань, умінь, навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій студентів. Психологічна складова компетентності включає диференційно-психологічний компонент у галузі обізнаності з мотивів, здібностей, спрямованості магістрів; рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічний компонент. Таким чином, стає очевидним той факт, що методичні знання та навички є необхідною умовою формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Необхідно зазначити, що галузевими стандартами вищої освіти України запроваджується модель професійної компетентності фахівця, названа освітньо-кваліфікаційною характеристикою, таким чином компетентнісний підхід на державному рівні в освіті України запроваджується не тільки «де-юре», але й «де-факто» як обов'язковий. Запровадження компетенцій у зміст вищої освіти зумовлене потребою розв'язати низку проблем, серед яких — неспроможність студентів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності та ціннісні орієнтації в реальних професійних ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, реалізації безперервного навчання, а також необхідністю пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах професійної діяльності. Саме тому компетентнісний підхід було визнано одним із шляхів оновлення змісту професійної освіти, запропонованих Радою Європи для країн європейського простору. Освітні компетенції є структурними елементами змісту освіти, який являє собою педагогічно адаптовану культуру людства в аспекті соціального досвіду.

Зміст освіти, як відомо, ізоморфний. За структурою він аналогічний соціальному досвіду і складається з чотирьох структурних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності — у формі знань; досвіду відомих способів діяльності — у формі вмій діяти за зразком; досвіду творчої діяльності — у формі вмій приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду встановлення емоційно-ціннісних відношень — у формі особистісних орієнтацій. З позиції особистісно орієнтованої освіти, умовою оволодіння означеними видами досвіду є здійснення кожним студентом пізнавальної, репродуктивної, творчої й оцінної діяльності шляхом застосування відповідних способів їх виконання щодо об'єктів реальної дійсності та загальнокультурних знань про них. У нашому випадку, засвоєні види досвіду забезпечують основу формування у магістрів здатності виконувати складні педагогічні дії, тобто оволодівати професійно-нозначимими компетенціями. Таким чином компетенції на сьогодні є структурним компонентом професійного досвіду й відповідним обов'язковим компонентом змісту вищої освіти.

Розроблення освітніх компетенцій пов'язане з різними рівнями проектування змісту освіти як педагогічної моделі соціального досвіду, — надпредметним, загальнопредметним і предметним, тому вони утворюють ієрархічно підпорядковану систему. Методичні компетенції згідно з цим підходом розглядаються нами як предметні та мають базуватися на психолого-педагогічних як — галузевих. Предметні компетенції — конкретні відносно ключових та загально предметних компетенцій, мають чітко визначені характеристики і можливість формування в межах відповідних навчальних дисциплін. Компетенція має складну внутрішню структуру, оскільки її утворює велика кількість структурних елементів.

Науковці у загальній структурі компетенції поряд з іншими компонентами виділяють: коло реальних об'єктів щодо яких вводиться компетенція; соціально-практичну зумовленість і значущість компетенції; смислові орієнтації студента відносно даних об'єктів, особистісна професійна значущість компетенції; знання, уміння й навички, які стосуються реальних педагогічних об'єктів та процесів, способи діяльності стосовно них; мінімально необхідний досвід діяльності у сфері даної компетенції; індикатори — зразки навчальних ситуацій для визначення рівня компетентності студента як майбутнього фахівця. На нашу думку, індикаторами можуть виступати професійно орієнтовані завдання для самостійної роботи студентів, асистентської практики, зокрема навчально-методичного блоку.

Аналіз педагогічної та методичної літератури дозволив виявити окремі етапи у процесі визначення переліку предметних компетенцій, такі як: окреслення можливостей конкретної навчальної дисципліни у засвоєнні студентами елементів ключових компетенцій, оскільки їх зміст виступає стратегічною метою навчання; визначення мінімального переліку структурних компонентів змісту навчального предмета, які необхідні для розроблення предметних компетенцій; професійних знань про педагогічну дійсність (факти, способи діяльності, поняття, закономірності, принципи, правила, проблеми тощо); загальних і загальнонавчальних умій, навичок, що систематизуються за групами як власне предметні та загальнопредметні. Означені компоненти наявні у змісті предметних компетенцій. При цьому динаміка розвитку предметних компетенцій полягає: у розширенні змісту та обсягу компетенцій, тобто кількості й якості їх елементів; у зміні чи розширенні об'єктів, яких стосуються компетенції; в інтегруванні чи взаємодії окремих компетенцій в комплексні особистісних новоутворень. Компетентність виступає цільовим і результативним компонентами процесу навчання. Відповідно до діяльнісної форми представлення, компетентність позначається через «уміння» з урахуванням обставин її реалізації. Вміння є визначальними під час виявлення й оцінювання ступеня компетентності студента, який виражається через рівень сформованості відповідних умій, оскільки тільки вони доступні для спостереження, фіксації й оцінювання.

Необхідно зазначити, що формування компетентностей, у тому числі й предметних, пов'язане з певним типом організації знань. Адже справа, на думку науковців, не в обсязі знань, не в їх міцності, а в тому, як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні в якості основи для прийняття ефективних рішень відносно конкретної професійної ситуації. Знання компетентного фахівця мають відповідати таким вимогам: різноманітність (широке коло знань); структурованість (чітко виділені елементи знань, які знаходяться у взаємозв'язку між собою; виділення ключових елементів, які усвідомлюються як основні, найважливіші); категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей); володіння не тільки предметними знаннями, а й процедурними; наявність метакогнітивних знань і знань, що належать до особистісного досвіду; гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів); оперативність (швидкість актуалізації знань в конкретних ситуаціях, доступність знань); дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, в тому числі, в нових ситуаціях). Досягнення означеного типу організації особистісних знань, системи вмій і способів діяльності зумовлює необхідність визначення критеріїв добору і структурування предметного змісту та розробки теоретико-методичних засад процесу оволодіння ними.

Враховуючи викладене вище, нами було окреслено зміст навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» на основі освітньо-професійної програми підготовки магістрів. Зміст дисципліни складають три взаємопов'язані блоки: теоретичний, практичний та самостійна робота студентів. Теоретичний блок передбачає формування у магістрів відповідної системи дидактико-методичних понять. Програмою передбачено чотири змістові модулі: «Особливості методичної підготовки викладача вищої школи», «Методика проектування освітнього середовища у вищому навчальному закладі», «Форми організації навчального процесу у вищій школі», «Контроль та корекція знань та вмій студентів з навчаль-

них дисциплін». При цьому в ході лекційно-семінарських занять розглядаються практико-орієнтовані питання, які є змістовим ядром професійної компетенції викладача. У темі «Дидактичні моделі змісту навчання у вищій школі» передбачено окреслення загальних закономірностей та принципів проектування освітнього середовища вищого навчального закладу, структурування навчальних курсів, професіоналізації змісту навчання, виділення основних компонентів у змісті навчання, впровадження модульної системи та діяльнісного підходу, використання інваріанта структурної моделі науки, наукових понять навчальних дисциплін (загальнонаукові, прості, складні, локальні, теоретичні, емпіричні), проблеми встановлення внутрішньо- та міждисциплінарних зв'язків, особливостей організації та методичного забезпечення модульного навчання тощо. У результаті вивчення дисципліни магістри мають оволодіти знаннями щодо: науково-теоретичних основ методики викладання дисциплін у вищих навчальних закладах; концептуальних засад організації навчально-виховного процесу вищої школи на сучасному етапі впровадження кредитно-модульної системи навчання; структури та змісту навчальних планів, модульних програм, підручників та навчально-методичних посібників з навчальних дисциплін; принципів навчання та шляхів їх реалізації у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів; методів науково-педагогічних досліджень та сучасних технологій організації навчально-виховного процесу у вищій школі; системи сучасних засобів навчання, їх дидактичних особливостей та методики використання; типології та структури сучасних видів аудиторних занять, традиційних і нестандартних форм навчання.

Практичний блок передбачає створення проблемних ситуацій з метою формування у магістрантів необхідних вмінь і навичок щодо об'єктивного аналізу сучасної методичної системи навчання у вищій школі, підготовки майбутніх викладачів до науково обґрунтованого вибору та використання сучасних форм, методів, засобів та технологій навчання у професійній діяльності. Цей курс покликаний сформувати у майбутніх викладачів уміння: орієнтуватися у сучасному освітньому просторі; формувати особистісно-орієнтоване навчальне середовище студента; застосовувати теоретичні знання з методики, психолого-педагогічних та фахових наук для практичної організації навчально-виховного процесу з навчальних дисциплін у вищій школі; забезпечувати єдність мети, змісту, методів та засобів навчання, його організаційних форм; організовувати та проводити науково-педагогічні дослідження з актуальних проблем методики викладання у вищій школі; здійснювати комплексний методичний аналіз чинних підручників та навчальних посібників з фахових дисциплін; планувати навчальну, методичну, наукову і виховну роботу викладача вищої школи; моделювати різні види навчальних занять, самостійну роботу студентів з навчальних дисциплін; добирати систему ефективних методів, форм, засобів навчання для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; аналізувати аудиторні заняття, давати їм психолого-педагогічну та науково-методичну оцінку; здійснювати керівництво навчальними практиками студентів; аналізувати, узагальнювати та впроваджувати у практичну діяльність викладача вищої школи перспективний педагогічний досвід з вивчення фахових дисциплін; підвищувати свій загальноосвітній і фаховий рівень, організовувати самоосвіту, творчо користуватись різними джерелами інформації.

Самостійна робота спрямована на підвищення загального психолого-педагогічного та методичного рівнів підготовки магістрантів, надає можливість творчо опрацювати додаткові інформаційні джерела, формує вміння розробляти відповідні зразки вузівської документації, готувати доповіді з актуальних проблем методики вищої школи, аргументовано відстоювати власну професійну позицію, сформувати авторський стиль викладання. Наведемо декілька прикладів завдань для самостійної роботи магістрів до різних тем навчальної дисципліни: «Здійсніть аналіз індивідуального навчального плану роботи викладача ВНЗ, його структури та змісту. Спроектуйте власне навантаження відповідно до основних напрямів роботи викладача ВНЗ»; «Проаналізуйте програму навчальної дисципліни, виділіть модулі, визначте ступінь професіоналізації змісту навчання, окресліть наукові поняття курсу (загальнонаукові, прості, складні, локальні, теоретичні, практичні), встановіть внутрішньо- та міждисциплінарні зв'язки»; «Ознайомтеся з вимогами до змісту конспекту електронної лекції, технічними вимогами щодо його оформлення. Складіть авторський конспект лекції на період асистентської практики» тощо.

Зміст навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» передбачає підготовку до асистентської практики, у процесі якої магістранти набувають досвід професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, окрім того має сприяти належному науково-методичному рівню підготовки та оформленню обов'язкової кваліфікаційної роботи.

Безперечно, ця стаття не вичерпує проблему реалізації компетентнісного підходу у змісті навчальних дисциплін, а лише окреслює окремі теоретичні та практичні аспекти. Подальшої розробки, поряд з іншими, потребують питання діагностики професійної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, перегляд змісту, форм та засобів її контролю та оцінювання.

ДЖЕРЕЛА

1. *Алексеев М. В.* Ключевые компетенции в педагогической литературе / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. — 2000. — № 3. — С. 3–17.
2. *Мельниченко Г. В.* Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності / Г. В. Мельниченко // Наука і освіта. — 2002. — № 3–4. — С. 72–74.

3. Пометун О. Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 65–69.
4. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища шк., 2000. — С. 149.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138–143.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

В статье рассматриваются теоретический (содержание и структура научных понятий) и практический (модели, этапы, результат) аспекты проблемы реализации компетентностного подхода в содержании учебной дисциплины «Методика преподавания в высшей школе» как компонента профессиональной подготовки магистров специальности «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентность, содержание образования, знания, умения, навыка.

In the article the theoretical (contents and structure of scientific concepts) is examined and practical (models, stages, result) aspects of problem of realization of competence approach in maintenance of educational discipline teaching «Methods at higher school» as component professional preparation of master's degrees of speciality «Pedagogics of higher school».

Key words: competence approach, competences, competence, maintenance of education, knowledge, ability, skill.

УДК 378.14

А. І. Чміль, завідувач кафедри професійної освіти
Університету менеджменту освіти НАПН України,
доктор технічних наук, професор;

В. В. Бабіна, декан обліково-економічного факультету
Донецького інституту міського господарства
Державної академії житлово-комунального господарства

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ГАЛУЗЕВОЇ ОСВІТИ ЖИТЛОВО-КОМУНАЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розглянуто проблему розвитку вищої галузевої освіти житлово-комунального господарства України та виникнення нових вимог ринку праці. Висвітлені різноманітні підходи для подолання цієї проблеми. Проаналізовано зарубіжний досвід кредитно-модульної системи спеціалізованих ВНЗ, виявлена її гнучкість. Подано пропозиції щодо можливих шляхів покращення сумісності освіти фахівців-економістів із сучасними галузевими вимогами ЖКГ.

Ключові слова: житлово-комунальне господарство, освіта, фахівець-економіст, кредитно-модульна система, науково-дослідницька робота, післядипломна освіта.

В умовах сучасного розвитку постіндустріального суспільства, зміни економічних відносин і реформування житлово-комунального господарства (ЖКГ) виникає необхідність постійної трансформації галузевої освіти як профільних фахів, так і загальних, до яких належать економічні спеціальності.

Сучасне ЖКГ — складний комплекс галузей, що забезпечують утримання та функціонування житлового фонду країни, надають послуги населенню та іншим споживачам з водо-, газо-, тепло- та електропостачання. Галузеві особливості управління зумовлені високою питомою вагою основних засобів в економіці країни, визначальним впливом соціальних факторів на ринкові перетворення, орієнтацією загального результату діяльності на умови економічного розвитку конкретного населеного пункту, значним впливом сезонних коливань та випадкових факторів [4, 5-6]. Якщо до вищесказаного додати законодавчу базу держави, яка постійно змінюється, новітні технології, які все більше пропонуються житлово-комунальному господарству, то можна передбачити, що з кожним роком навантаження на фахівця-економіста у сфері ЖКГ будуть тільки зростати, а це потребує постійного реформування освіти, починаючи від спеціалізованих навчальних закладів до самоосвіти фахівця-економіста сфери ЖКГ.

Проблеми професійної підготовки фахівців-економістів сфери житлово-комунального господарства досліджували такі зарубіжні та українські вчені як Л. В. Кравцова, Б. М. Данилишин, М. А. Хвесик, М. Х. Корецький, В. Г. Кремень, Б. Голдшмідт і М. Голдшмідт [2, 3, 4, 8].