Погрібна А.О.

Донбаський державний педагогічний університет

Яценко О.А.

Донбаський державний педагогічний університет

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти проблеми комунікативної компетентності корекційного педагога як складника професійної компетентності. На основі теоретичного аналізу доведено відсутність єдиного погляду серед науковців на сутність та структуру цієї наукової категорії, використання понятійно-термінологічної бази щодо означеної проблематики. Паралельно з категорією «комунікативна компетентність» у сучасних дослідженнях використовуються також інші, схожі за звучанням і значенням дефініції – інформаційна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність тощо. Зазначено відсутність однаковості серед науковців і щодо використання таких категорій, як компетентність і компетенція. Спираючись на положення компетентнісного підходу, автори розглядають компетентність як більш широке поняття, утворювати яке може сукупність певних компетенцій. Встановлено брак досліджень, в яких комунікативна компетентність розглядається як провідний внутрішній (особистісний) копінг-ресурс корекційного педагога. Цей факт та висока практична затребуваність зумовили мету нашої роботи – окреслити шляхи формування комунікативної компетентності як важливішого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційного вигорання корекційних педагогів.

Представлено результати емпіричного дослідження копінг-ресурсів учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту (корекційних педагогів), які свідчать про низький рівень ресурсності, комунікативних здібностей, переважання втрат внутрішніх ресурсів над їх придбанням у цьому педагогічному середовищі. Визначено, що шкала «товарииськість», яка характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності педагогів, здатна як запобігати виникненню самого синдрому емоційного вигорання, так і попереджати та долати прояви більшості його симптомів у цієї категорії педагогів. Вона має помірний зворотний зв'язок з усіма фазами емоційного вигорання та конкретними симптомами: «переживанням психотравмуючих обставин», «тривогою і депресією», «розширенням сфери економії емоцій», «редукцією професійних обов'язків», «емоційним дефіцитом», «деперсоналізацією» та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями». Встановлено, що означена шкала може виступати як копінг-ресурс не лише для педагогів системи спеціальної освіти, а й для вчителів системи загальної середньої освіти. Висвітлено можливості психокорекції емоційного вигорання корекційних педагогів у рамках ресурсного підходу подолання стресу. Представлено результати контрольного зрізу результатів формувального експерименту, які доводять ефективність впровадженого нами в систему спеціальної освіти семінару-тренінгу. Наголошено, що розроблену нами програму психокорекції доцільно використовувати психологічним службам загальноосвітніх шкіл різного спрямування.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна компетентність, копінг-ресурс, емоційне вигорання, професійно-педагогічна діяльність, корекційний педагог.

Постановка проблеми. Проблема копінг-ресурсів протягом останніх десятиріч є однією з найбільш актуальних у психології. Особливого значення вона набуває в умовах екстремальної або стресогенної професійної діяльності, що цілком характеризує професію педагога. Педагогічне середовище вирізняється високоінтенсивною, емоційно забарвленою, напруженою міжособис-

тісною комунікацією, необхідністю відповідати сучасній освітянській методології, встановленим професійним компетентностям тощо. Впровадження інклюзивної освіти в рамках реформування системи спеціальної освіти ставить перед корекційним педагогом нові виклики: необхідність відповідати сучасним вимогам до його особистості та професійної діяльності поєднується

з умінням забезпечити реалізацію особливих освітніх потреб дітей із психофізичними вадами не тільки в процесі шкільного навчання, а й після його завершення.

Сучасне бачення професійної діяльності корекційного педагога дає змогу охарактеризувати її як таку, що пов'язана з професійною шкідливістю, яка негативно впливає на стан здоров'я фахівця. У таких умовах забезпечити професійну адаптацію допомагають механізми опанування як складники цілісної системи психологічної адаптації особистості. Важливим копінг-ресурсом для корекційного педагога, на наш погляд, виступає комунікативна компетентність, під якою, згідно з сучасним баченням, розуміють здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, засновану на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших [6, с. 142]. З огляду на це визначення, комунікативну компетентність педагога можна охарактеризувати як здатність усвідомлено побудувати конструктивний діалог із суб'єктами професійної взаємодії, що ґрунтується на розумінні та пізнанні, а отже, може виступати внутрішнім ресурсом фахівця, здатним попередити особистісні і професійні деформації/деструкції, пов'язані з міжособистісною взаємодією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комунікативної компетентності не є новою для психологічної науки, але це не виключає її актуальності, оскільки нині немає однозначного розуміння і чіткої структури комунікативної компетентності, не визначено її специфіку в різних вікових та професійних групах. Немає єдиного погляду і на використання понятійно-термінологічної бази щодо означеної проблематики. Так, А. Гуралюк у своєму дослідженні визначає відмінності між комунікаційною і комунікативною компетентностями, тоді як в інших дослідженнях ці поняття розуміються як синонімічні (напр., в А. Каюмова [4]). Під комунікативною компетентністю А. Гуралюк розуміє систему психологічних знань про себе і про інших, умінь, навичок у спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дає змогу будувати міжособистісне спілкування відповідно до цілей і умов взаємодії, тоді як комунікаційна компетентність пов'язана з технологічною складовою частиною комунікаційного процесу [3, с. 8]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в сучасних дослідженнях використовуються також такі дефініції, як «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікативна компетентність», «інфор-

маційно-комунікаційно-технологічна компетентність», та інші схожі за звучанням і значенням.

Нині в науковців немає одностайності і щодо використання таких категорій, як «компетентність» і «компетенція». Деякі науковці ці поняття ототожнюють, використовують як синоніми (А. Колмогоров, М. Кабардов, Д. Новіков та ін.), розуміючи під компетенціями поєднання характеристик, що описують рівень або ступінь, які людина здатна реалізувати. Більшість сучасних науковців означені категорії диференціюють, наголошуючи, що компетенція не зводиться до знань чи умінь, вона є сферою відносин, що існують між знанням і дією в практиці (А. Вербицький, С. Воронов, Л. Гавриляк, І. Зимня, А. Хуторський, І. Черезова та ін.). Тоді як компетентність у межах інтегративного підходу розглядається як характеристика, яка об'єднує професійні й особистісні якості особистості, відображаючи рівень знань, навичок, досвіду, необхідних для вирішення професійних завдань, виконання професійних функцій. Наприклад, у рамках реалізації компетентнісного підходу у сфері освіти А.В. Хуторський розумів компетенцію як нормативну вимогу до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної і продуктивної діяльності в певній сфері. На відміну від компетенції, компетентність, на думку автора, – це володіння учнем відповідною компетенцією, що передбачає його ставлення до неї і предмета діяльності; тобто це сукупність особистих якостей учня, необхідних і достатніх для здійснення продуктивної діяльності щодо певного об'єкта. Таким чином, А. Хуторський вважав, що компетенція – це зовні задана норма, а компетентність – це особистісна якість, що характеризує володіння цією нормою [7].

С. Воронов, розуміючи означені категорії як категорії діяльності, вважав, що компетенція відображає істотні характеристики здатності людини визначати засоби і прийоми дій, які підходять для вирішення завдання або досягнення мети в конкретному виді діяльності, тоді як компетентність відображає істотні характеристики здатності людини ефективно вирішувати завдання певної сфери діяльності або завдання, що виникають у нестандартних ситуаціях, з урахуванням особистого досвіду, зі збереженням потенції, навіть коли вона не діє [1, с. 170].

У своєму дослідженні ми спираємося на положення компетентнісного підходу, в рамках якого компетентність розглядається як більш широке поняття, утворювати яке може сукупність певних компетенцій.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав брак досліджень проблеми комунікативної компетентності як складника професійної компетентності корекційного педагога, в яких означена категорія розглядається як провідний внутрішній (особистісний) копінг-ресурс. Отже, висока практична затребуваність та недостатня розробленість цього аспекту означеної проблеми визначили мету дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – окреслити шляхи формування комунікативної компетентності як важливішого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційному вигоранню корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках компетентнісного підходу є різні погляди на сутність комунікативної компетентності та її структуру. Так, І. Черезова розуміє її як інтегральну якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі. Структуру комунікативної компетентності, на думку авторки, становлять цінності, мотиви, установки, ролі, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. До складників комунікативної компетентності, окрім особистісних властивостей індивіда, дослідниця зараховує також певним чином організовані пізнавальні процеси, емоційну сферу, уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри тощо. Важливою для нашого дослідження є думка про те, що комунікативна компетентність виступає критерієм ефективного спілкування, а її складники являють собою систему внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії [8, с. 105–106]. Особливу увагу І. Черезова приділяє розвитку комунікативної компетентності, пропонує при цьому два шляхи: природний шлях (у процесі соціалізації і виховання) і штучний (у процесі спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу). Саме соціально-психологічний тренінг, на думку авторки, через цілеспрямоване формування комунікативної компетентності відкриває нові можливості в розв'язанні проблем особистісного та професійного зростання людини [8, с. 107].

У психологічному словнику, укладачами якого є В. Синявський та О. Сергєєнкова, структура комунікативної компетентності визначається як сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. При цьому науковці зазначають необхідність розвитку комунікативної компетентності через освоєння індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя [6, с. 142]. Схожими є погляди Ю. Жукова,

Л. Петровської, О. Соловйова, П. Растяннікова та ін., які склад цієї компетентності розуміли як сукупність комунікативних знань і вмінь, що здатні забезпечити успішність протікання процесу спілкування. Одночасно комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій між-особистісної взаємодії. О. Леонтьєв структурний склад комунікативної компетентності перевів у площину комунікативних вмінь, що забезпечують перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти спілкування.

О. Мельник, досліджуючи роль комунікативної компетентності в професійній діяльності педагога, визначає її як складне, багатокомпонентне психологічне утворення, основною складовою частиною якого є комунікативні здібності [5, с. 82]. Згідно із сучасним баченням комунікативні здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують динаміку й ефективність успішності придбання знань і формування навичок, а також вироблення на творчій основі умінь встановлення і підтримання взаємодії на партнерській основі. Сучасні дослідники наголошують, що розвинені комунікативні здібності зумовлюють вищий рівень розвитку особистості, основу якої становить, насамперед, людяність. Ґрунтуючись на цих положеннях, О.В. Мельник вважає комунікативну компетентність не лише професійно важливою якістю педагога, а й фактором вдосконалення його професійної діяльності. Авторка також зачіпає проблему розвитку комунікативної компетентності як критерію професійного зростання педагога, формування якої має здійснюватися ще на етапі навчання майбутніх педагогів у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів та педагогічної практики [5, с. 84].

Означений погляд цілком поділяє Л. Гавриляк, яка вважає формування комунікативної компетентності важливою складовою частиною професійної підготовки сучасного фахівця [2]. Розглядаючи комунікативну компетентність як інтегральну особистісну характеристику майбутнього фахівця, до складу якої входять не лише знання, уміння та навички, а й готовність адекватного та ефективного використання їх у безпосередній професійній діяльності, дослідниця вважає актуальнішою проблемою сьогодення створення педагогічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності [2, с. 73].

Отже, незважаючи на відсутність у сучасній психології єдиного бачення щодо окреслених аспектів досліджуваної проблеми, більшість науковців одноставно вважає за необхідне формування комунікативної компетентності у фахівців, незалежно від сфери їхньої діяльності.

У рамках нашого дослідження необхідно торкнутися проблеми копінг-ресурсів. Методологічною основою нашої роботи виступила концепція психологічного стресу і «консервації» ресурсів (COR-теорія) S. Hobfoll, згідно з якою копінг-ресурсами може вважатися все те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій: матеріальні і нематеріальні об'єкти (дохід, будинок, бажання, цілі і т.п.); зовнішні і внутрішні (інтраперсональні) змінні (соціальна підтримка, самоповага, професійні вміння, оптимізм, життєві цінності і т.п.); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики тощо. Відводячи копінг-ресурсам провідну роль у збереженні психологічної стійкості в стресових ситуаціях, автор розглядав втрату ресурсів як первинний механізм, що запускає стресові реакції (положення про антиципаторний копінг) [9].

Аналіз наявних класифікацій (В. Бодрова, Л. Кулікова, Н. Сироти, С. Хазової, В. Ялтонського та ін.) та сучасних досліджень копінг-ресурсів (І. Андрєєвої, Л. Анциферової, О. Бабич, К. Гузь, Н. Колієнко, Т. Крюкової, А. Лібіної, Д. Леонтьєва, Д. Отич, Є. Петрової, А. Поденко, Л. Собчик, Т. Ткачук та ін.) дає змогу розглядати комунікативну компетентність як внутрішній (особистісний) копінг-ресурс та визначити його як базисний для педагогічного середовища. При цьому ми припускаємо, що комунікативна компетентність як базисний копінг-ресурс може виступати чинником запобігання та подолання емоційного вигорання корекційних педагогів.

Експериментальну групу нашого дослідження становили вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Його специфіка передбачала наявність двох контрольних груп. Першу контрольну групу становили вчителі шкіл-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювала їх кількості в експериментальній групі та становила, відповідно, 80 осіб у кожній.

Аналіз отриманих результатів показав, що у 57,5% учителів ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту домінує низький рівень ресурс-

ності, що значно перевищує кількість учителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах (57,5% проти 35,0%; $p \leq 0,01$) та загальноосвітніх школах (57,5% проти 12,5%; $p \leq 0,001$). При цьому у 58,7% респондентів експериментальної групи суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхніх придбань, що також значно переважає представленість показників, отриманих у контрольних групах 1 і 2 (58,7% проти 41,3% та 20,0%) (опитувальник Н. Водоп'янової, М. Штейн).

Високий рівень вираженості шкали «товариськість» (методика FPI), яка характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності педагогів, наявність у них вираженої потреби в спілкуванні та т.п., зафіксований лише у 2,5% учителів ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, тоді як низький рівень спостерігається у 47,5% педагогів. Отримані результати перевищують показники респондентів контрольних груп ($p \leq 0,05$). Цікаво, що респонденти експериментальної групи, на відміну від колег із загальноосвітніх ЗОШ-інтернатів, мають незначну представленість копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,001$) (методика R.S. Lazarus, S. Folkman), яка передбачає активний пошук інформаційної, дієвої або емоційної підтримки соціального оточення. Представлені результати свідчать про значні труднощі в респондентів експериментальної групи у встановленні міжособистісних контактів як у професійній діяльності, так і за її межами, які характеризуються формальністю, поверховістю, емоційною холодністю та т.п. Педагоги намагаються уникнути близькості у спілкуванні, не вміють та соромляться звертатися за допомогою, прагнуть ізоляції тощо, що свідчить про недостатній рівень комунікативних здібностей у цієї категорії вчителів.

За допомогою побудови таблиці спряженості ми засвідчили, що висока вираженість «товариськості» значною мірою характерна для вчителів без ознак емоційного вигорання, незалежно від спрямування навчального закладу ($p \leq 0,001$). Це надало нам підстави розглядати означену особистісну властивість як найважливіший копінг-ресурс для вчителів досліджуваних навчальних закладів, здатний попереджати виникнення емоційного вигорання. За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r-Пірсона було встановлено, що в експериментальній групі шкала «товариськість» має помірний зворотний зв'язок з усіма фазами емоційного вигорання: напрутою ($r = -0,40$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r = -0,38$; $p \leq 0,01$) та

виснаженням ($r=-0,40$; $p\leq 0,001$). У фазі напруги шкала «товариськість» негативно помірно корелює з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=-0,34$; $p\leq 0,01$) та «тривогою і депресією» ($r=-0,43$; $p\leq 0,001$), у фазі резистентії – з «розширенням сфери економії емоцій» ($r=-0,42$; $p\leq 0,001$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=-0,35$; $p\leq 0,01$), у фазі виснаження – з «емоційним дефіцитом» ($r=-0,44$; $p\leq 0,001$), «деперсоналізацією» ($r=-0,35$; $p\leq 0,01$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=-0,31$; $p\leq 0,01$). Отримані результати вкотре підтвердили наше припущення про здатність означеного копінг-ресурсу попереджати та долати прояви більшості симптомів емоційного вигорання в цьому професійному середовищі.

У рамках нашого дослідження ми розробили програму психокорекції емоційного вигорання корекційних педагогів, яка, згідно з отриманими результатами, може бути застосована психологічними службами загальноосвітніх шкіл різного спрямування. Психокорекційна програма ґрунтується на засадах ресурсного підходу подолання стресу, реалізовувалась у формі семінару-тренінгу, одним із завдань якого був розвиток комунікативної компетентності як професійної цінності учителя спеціальної школи (соціально-психологічне подолання стресу).

Розроблена психокорекційна програма впроваджувалась у навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська

та м. Миколаївки, складалась з інформаційного компонента, практичної та самостійної роботи. Для виконання поставленого завдання використовувались мінілекції з означеної проблематики, групові дискусії, мозковий штурм, рольові ігри за типом «Бомбосховище», тренінгові вправи «Я кажу ні», «Сліпий-поводир», «Асоціації», «Стежка», «Подарунок мудреця» та т.п. Заняття закінчувались рефлексією та отриманням вчителями домашнього завдання, яке передбачало ведення щоденника власних змін та відпрацювання комунікативних компетенцій у професійному та повсякденному житті.

Висновки. Контрольний зріз результатів формувального експерименту, в якому узяли участь 36 вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, показав збільшення високих показників за шкалою «товариськість» до 13,9% ($p\leq 0,001$) та зменшення низьких показників з 55,6% до 27,8% ($p\leq 0,01$). Отримані результати свідчать про ефективність нашої психокорекційної програми та доцільність її впровадження в роботу шкільної психологічної служби.

Подальші перспективи наших наукових пошуків вбачаємо у вдосконаленні тренінгових програм із розвитку комунікативності в системі загальної та спеціальної середньої освіти та впровадженні розробленої нами програми психокорекції в систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти психологічних та педагогічних спеціальностей.

Список літератури:

1. Воронов С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017. Том. 9. № 6. Часть 1. С. 165–172.
2. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *АЮГОС. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 3. С. 70–73.
3. Гуралюк А.Г. Інформаційна, комунікаційна та комунікативна компетентності у підвищенні кваліфікації керівника навчального закладу. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf> (дата звернення: 12.04.2021)
4. Каюмов А.Т. Коммуникационная компетентность личности как цель социализирующего воздействия образовательного процесса. *Инновации в образовании*. 2007. № 5. С. 93–98.
5. Мельник Е.В. Коммуникативная компетентность как фактор совершенствования профессиональной деятельности педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. № 1. С. 80–84.
6. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; ред. Н.А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет журнал «Эйдос»*. 2002. <http://eidoss.ru/journal/2002/0423> (дата звернення: 12.04.2021)
8. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С. 103–107.
9. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. № 44 (3). P. 513–524.

Pohribna A.O., Yatsenko O.A. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CORRECTIONAL TEACHERS

The article considers theoretical and practical aspects of the problem of communicative competence of a correctional teacher as a component of their professional competence. Based on the theoretical analysis, the lack of a single point of view among scientists on the essence and structure of this scientific category, a single view on the use of conceptual and terminological base on this issue was proved. In parallel with the category of communicative competence, in modern researches are also used other definitions, similar in sound and meaning – information competence, information-communicative competence, etc. There is a lack of unanimity among scientists on the use of such categories as competence and capacity. Based on the provisions of the competency approach, the authors consider competence as a broader concept, which may include a set of certain capacities. There is a lack of research in which communicative competence is considered as a leading internal (personal) coping-resource of a correctional teacher. This fact and high practical demand have determined the purpose of our work – to outline ways to form communicative competence as an important coping-resource to overcome and prevent emotional burnout among correctional teachers.

The results of an empirical study of coping resources among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities (correctional teachers) are presented. A low level of resources, communication skills, the predominance of losses of internal resources over their acquisition in this pedagogical environment were indicated. It is determined that the scale of “sociability”, which characterizes both potential opportunities and real manifestations of social activity of teachers, can prevent the emergence of the syndrome of emotional burnout, and prevent and overcome the manifestations of most of its symptoms in this category of teachers. It has moderate feedback with all phases of emotional burnout and specific symptoms: “experiencing traumatic circumstances”, “anxiety and depression”, “expanding the scope of saving emotions”, “reduction of professional responsibilities”, “emotional deficit”, “depersonalization” and “psychosomatic and psychovegetative disorders”. It is established that this scale can act as a coping-resource not only for teachers of special education, but also for teachers of general secondary education. Possibilities of psychocorrection of emotional burnout of correctional teachers within the resource approach to overcome stress are highlighted. The results of the control section of the results of the formative experiment are presented, which prove the effectiveness of the training seminar introduced by us in the system of special education. It is emphasized that the program of psychocorrection developed by us should be used by psychological services of secondary schools of different directions.

Key words: *communicative competence, professional competence, coping-resource, emotional burnout, professional and pedagogical activity, correctional teacher.*