

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.167.57> EDN: OUAPKZ**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АНАЛИТИКЕ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛОСОФСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ**

Научная статья

**Левицкая И.А.<sup>1,\*</sup>, Дубровская О.В.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Кемеровский государственный университет, Кемерово, Российская Федерация<sup>2</sup> Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, Санкт-Петербург, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор (levitskaya\_ia[at]mail.ru)

Предложена: 05.04.2026; Принята: 30.04.2026; Опубликовано: 18.05.2026

**Аннотация**

В статье представлен анализ современных философских подходов к формированию социально ответственного поведения студентов в контексте высшего образования. На основе изучения актуальных зарубежных исследований (2021–2026 гг.) выделены ключевые методологические направления формирования социально ответственного поведения: этика заботы как основа реляционной педагогики, транзакционная модель морального научения в прагматической традиции, концепция «разделенной ответственности» в политико-философском дискурсе, а также постструктуралистский подход, интегрирующий субъективацию и социоматериальные сборки. Показано, что каждое из направлений предлагает специфические механизмы трансформации внешних этических требований во внутренние регулятивы поведения. Обосновывается вывод о необходимости синтеза рассмотренных подходов формирования социально ответственного поведения с учетом институциональных особенностей высшей школы и проблем современного общества.

**Ключевые слова:** социальная ответственность студентов, социально ответственное поведение, формирование социально ответственного поведения, методологические подходы, этика заботы, транзакционная модель морального научения, разделенная ответственность, этическая субъективация.

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO FOSTERING SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOUR AMONG STUDENTS IN THE ANALYSIS OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONCEPTS IN PHILOSOPHY**

Research article

**Levitskaya I.A.<sup>1,\*</sup>, Dubrovskaya O.V.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation<sup>2</sup> Ossian State University of Justice named after V.M. Lebedev, Saint-Petersburg, Russian Federation

\* Corresponding author (levitskaya\_ia[at]mail.ru)

Suggested: 05.04.2026; Accepted: 30.04.2026; Published: 18.05.2026

**Abstract**

The article presents an analysis of contemporary philosophical approaches to fostering socially responsible behaviour among students in the context of higher education. Based on a review of recent international research (2021–2026), the following key methodological approaches to shaping socially responsible behaviour have been identified: the ethics of care as the foundation of relational pedagogy, the transactional model of moral education within the pragmatic tradition, the concept of ‘shared responsibility’ in political and philosophical discourse, and the poststructuralist approach integrating subjectivation and socio-material arrangements. It is demonstrated that each of these approaches offers specific mechanisms for transforming external ethical requirements into internal behavioural regulators. The conclusion is drawn that there is a need to synthesise the approaches to the development of socially responsible behaviour discussed, taking into account the institutional characteristics of higher education and the challenges facing modern society.

**Keywords:** student social responsibility, socially responsible behaviour, fostering socially responsible behaviour, methodological approaches, ethics of care, transactional model of moral education, shared responsibility, ethical subjectivation.

**Введение**

Высшее образование традиционно рассматривалось как институт трансляции знаний и профессиональных компетенций, однако современная ситуация глобальной трансформации требует пересмотра этой парадигмы. Как отмечают исследователи, «в условиях, когда западная ископаемо-зависимая современность является отношенчески неэтичной и экологически неустойчивой, становится очевидным, что нам нужно не больше образования, а *иное образование*» [1].

*Степень разработанности проблемы:* в зарубежной философско-педагогической мысли последних лет наблюдается интенсивный поиск новых методологических оснований для морального воспитания и формирования социально ответственного поведения. Значительный вклад внесли исследования в области этики заботы (Nel Noddings, Carol Gilligan), прагматистской философии образования (Dewey, Biesta), политической философии ответственности

(Arendt, Young, Zembylas), а также постструктуралистской и феминистской эпистемологии (Foucault, Barad, Deleuze & Guattari). В 2023 году вышло коллективное исследование «Моральное воспитание в XXI веке», обобщающее различные этические перспективы — от неоплатонизма [2], [3], [4], [5], [6] до неокантианства и теории признания [7], [8], [9], [10], [11].

*Цель настоящей работы* — систематизировать и проанализировать современные философские подходы к формированию социально ответственного поведения студентов, выявив их методологический потенциал и ограничения.

Для достижения цели необходимо:

- 1) охарактеризовать основные направления современной философии морального воспитания;
- 2) раскрыть механизмы трансформации этических принципов в образовательную практику;
- 3) определить возможности интеграции различных подходов формирования социально ответственного поведения в условиях высшей школы.

*Методологическая основа:* исследование опирается на принципы компаративного анализа философских концепций, методологический плюрализм и учет контекстуальной обусловленности педагогических практик.

## Основные результаты

### 2.1. Этика заботы как методологическая основа формирования социальной ответственности

Одним из наиболее влиятельных направлений в современной философии образования является этика заботы (ethics of care), восходящая к работам Карол Гиллиган и Нел Ноддингс. В отличие от традиционных деонтологических (кантианских) или утилитаристских подходов, этика заботы утверждает, что моральное поведение должно основываться на эмоциональных связях и межличностных отношениях, а не на абстрактных принципах [3].

*Ключевые принципы этики заботы.* Современные исследования формирования социально ответственного поведения выделяют пять основополагающих характеристик этого подхода:

- 1) межличностные отношения как фундамент этики;
- 2) признание человеческой уязвимости и взаимозависимости;
- 3) принцип взаимности в заботе, основанный на взаимном уважении и эмпатии;
- 4) баланс эмоций и разума в моральном суждении;
- 5) контекстуальная релевантность этических решений [4].

*Реляционная ответственность.* Ноддингс вводит понятие «реляционной ответственности» (relational responsibility), согласно которому педагоги и студенты должны устанавливать отношения взаимной заботы. Эти отношения должны удовлетворять не только интеллектуальные, но и эмоциональные потребности студентов. Такой подход контрастирует с традиционными образовательными моделями, ориентированными исключительно на когнитивные результаты и стандартизированное оценивание [3].

*Практические импликация для высшего образования.* Применение этики заботы в целях способствовать формированию социально ответственного поведения в университетском контексте предполагает переосмысление отношений «преподаватель-студент» не как транзакционного обмена знаниями, а как реляционной практики, укорененной в эмоциональной и этической заботе. Это требует от преподавателей развития способности к «эмпатическому восприятию» (пристальному вниманию к потребностям другого) и создания комфортной образовательной среды, в которой студенты могут проявлять эмпатию и получать поддержку.

Ограничением данного подхода является его потенциальная неприменимость в крупных университетских системах с массовым/поточным обучением, где установление глубоких реляционных связей между преподавателем и каждым студентом, необходимых для формирования социально ответственного поведения, становится практически невозможным [5].

### 2.2. Транзакционная модель «морального научения»: прагматический подход

В русле прагматической традиции Дж. Дьюи развивается транзакционная модель «морального научения» — moral teaching, предложенная Л. Санд и Й. Оманом (2023). Эта модель объясняет, каким образом высшее образование может преодолевать механизмы отрицания (denial), препятствующие ответственному отношению к социальным проблемам [6].

Понятие отрицания в формировании социально ответственного поведения. Исследователи отмечают, что реакция на экзистенциальный кризис часто принимает формы социально организованного отрицания. Как показала Норгаард, отрицание — это социальный процесс, препятствующий способности действовать ответственно, несмотря на очевидные признаки экстремальных явлений. В педагогическом контексте отрицание выступает как (защитный) паттерн реакции — способ совладания с эмоциональными нарушениями, вызванными тревожными последствиями изменения общественных устоев [7].

*Механизм трансформации через сопротивление.* Ключевая идея транзакционной модели заключается в том, что моральное научение происходит в ситуациях неопределенности и конфликта, которые вынуждают рефлексировать над выбором и последствиями действий. Преподаватель должен создавать «моменты сопротивления» (moments of resistance) — педагогические ситуации, которые прерывают привычные паттерны отрицания, трансформируют моральные привычки с целью формирования социально ответственного поведения [8].

*Диагностика современных отрицаний.* Андреотти (2021) выделяет четыре социально санкционированных типа отрицания, укорененных в «колониальном» наследии:

- отрицание системного насилия;
- отрицание общественной неустойчивости; отрицание состояния взаимосвязанности/реляциональности;
- отрицание масштаба и глубины проблем, стоящих перед человечеством [9].

Преодоление этих отрицаний требует не столько передачи информации, сколько работы с коллективным и индивидуальным бессознательным — того, что Андреотти называет «глубинным образованием» (depth education).

Достоинством прагматического подхода является его ориентация на конкретные педагогические действия и возможность интеграции в существующие образовательные практики. Однако данный подход требует от преподавателей высокой рефлексивной компетентности и готовности работать с эмоционально сложным содержанием [10].

### **2.3. Разделенная ответственность: политико-философский подход**

В контексте демократического образования особый интерес представляет концепция «разделенной ответственности» (shared responsibility), разработанная М. Зембиласом (2021) на основе идей Ханны Арендт и Айрис Мэрион Янг [11].

*От коллективной вины к разделенной ответственности.* Зембилас проблематизирует педагогическую продуктивность апелляции к чувству коллективной вины. Вместо этого он предлагает переосмыслить ответственность в терминах «разделенной», что позволяет избежать парализующих эффектов вины и стыда. Использование концепций Арендт и Янг, как утверждает автор, дает возможность педагогам и студентам осознавать свою ответственность как членов определенных социальных групп, не «застывая» в чувстве вины.

*Структурная несправедливость и социальные связи.* Введенное понятие «социально-связующей модели ответственности» (social connection model of responsibility), согласно которой индивиды несут ответственность за структурные несправедливости, в которых они участвуют через свои повседневные действия, даже если они напрямую не причиняют вреда, является фундаментальным для формирования социально ответственного поведения. Эта модель отличается от педагогики «разделенной ответственности», ориентированной на установление причинно-следственной связи поведения и последующего в случае его наказания [12].

*Педагогика разделенной ответственности.* Предлагаемая Зембиласом модель не фокусируется на обвинении, вине или поиске виновного, а предполагает вовлечение всех участников образовательного процесса. Напротив, формирование социально ответственного поведения минимизирует отрицание соучастия и поощряет студентов исследовать условия, при которых они становятся отзывчивыми и ответственными по отношению к другим (social justice). Успешное внедрение разделенной ответственности способствует формированию активной гражданской позиции студентов, повышению качества образования и улучшению общего климата в образовательной среде. Анализ существующих практик разделенной ответственности в образовательных учреждениях, выявление их эффективности и проблемных зон актуален при обсуждении вопросов социальной справедливости, исторической несправедливости и глобального неравенства [13]. Исследование концепции разделенной ответственности в образовательной среде выявляет социологический и педагогический аспекты формирования социально ответственного поведения.

Сильной стороной этого подхода является определение внешних факторов, способствующих эффективности формирования социально ответственного поведения. В ходе анализа организационных, психологических и социальных аспектов выявляются успешные модели и подходы его способности преодолевать моральный (этический) релятивизм, который подрывает устойчивость социальных связей. Однако применение педагогики разделенной ответственности требует от педагогов высокого профессионализма в точечном проявлении педагогического такта, чтобы не спровоцировать защитные реакции/отрицание и не усугубить чувство бессилия и проявление отрицательного отношения, часто возникающее при обсуждении сложных социальных проблем.

### **2.4. Субъективация и опыт построения децентрализованной модели субъективности: постструктурализм и деконструктивизм в образовательных моделях**

Позиция постструктурализма Дж. Баццула (2018) в «философской оптике» педагогики принципиально иная. Постструктуралистский подход ставит под сомнение объективность и стабильность различных интерпретационных структур (систем), постулируемых структурализмом (в том числе и особенно образовательных), и считает, что они обусловлены более широкими системами общественных отношений. Эксплицировать применение деконструктивистского подхода Жака Деррида в «социоматериальные сборки» педагогических систем обосновывает применение принципиально иной методологии формирования социально ответственного поведения, выделяя два взаимодополнительных направления в исследовании этики и морального воспитания: этику и (человеческую) субъективность, а также этику-в-сборке (ethics-in-semblage) [14].

В философско-педагогическом контексте социального конструктивизма речь идет об условиях и возможностях развития личности субъектов посредством создания определенной образовательной среды, в которой происходит конструирование субъектом своего понимания на основе опыта и социального взаимодействия, интегрируя новую информацию с уже имеющимися знаниями (Жан Пиаже). Деконструктивизм в данной логике позволяет переосмыслить существующие педагогические модели и технологии формирования социально ответственного поведения.

*Фукольдиданская критика: этическая субъективация.* Опираясь на идеи Мишеля Фуко, Дж. Баццул акцентирует процесс формирования этического субъекта ответственного поведения (субъекты начинают видеть себя саморефлексивными моральными акторами) и становления индивида как субъекта формирования социально ответственного поведения (студенты проявляют активность в конструировании субъектной позиции и позицию организаторов образовательной среды). В этой перспективе центральное значение приобретают практики (трансформации) себя (technologies of the self) — те операции, которые индивиды осуществляют над собой, чтобы трансформировать себя в этических субъектов. Формирование социальной ответственности предстает не как интернализация внешних норм, а как активная работа по конструированию собственной моральной идентичности [15].

*Делезо-гваттарианская перспектива: этика-в-сборке.* Второе направление использует концепт «сборки» (assemblage) Жиль Делез и Феликс Гваттари, а также понятие «запутанной ответственности» (entangled responsibility) Карен Барад. С этой точки зрения, этика не может быть сведена исключительно к человеческой субъективности — она

со-возникает в феноменах, которые превышают человеческие отношения. Ответственность оказывается распределенной между людьми, артефактами, институтами, дискурсами и материальными средами [16].

Баццол признает, что два этих подхода могут рассматриваться как соизмеримые, но могут быть и существенно расходящимися. Ключевое противоречие здесь — между этикой и политикой, индивидуальными и коллективными модусами бытия. Однако оба направления, как утверждают авторы, необходимы для борьбы за справедливость на «поврежденной планете» [17].

Постструктуралистский подход основан на критическом анализе культуры и общества и радикально расширяет традиционное понимание границ, в которых формируется социальная ответственность, включая в анализ социально-экономических и институциональных условий. Однако теоретическая сложность данного подхода, несмотря на позитивные предпосылки формирования социально ответственного поведения, основательно затрудняет прямую трансляцию постструктурализма и деконструктивизма в педагогические практики.

### Обсуждение

Проведенный анализ позволил сформулировать идеи интегративного основания формирования социально ответственного поведения и возможности синтеза анализируемых подходов, акцентирующих внимание на социальном развитии человека, в процессе которого происходит усвоение послед. Нами были обозначены траектории, позволяющие определить несколько «зеленых» сквозных этико-моралистических линий, объединяющих рассматриваемые подходы, однако были обнаружены и «красные» зоны их дополнительной, требующие дополнительного психолого-педагогического анализа.

Несмотря на разные философские основания, все методологические подходы разделяют критическое отношение к трансмиссионной модели формирования социально ответственного поведения, в которой ценности транслируются от преподавателя к студенту на основании предъявления их как абсолютного знания. В этом и проявляется общее в различиях данных методологических подходов. Однако во всех случаях акцент смещается с аксиологического содержания (какие нормы и ценности передаются в качестве идеалистических оснований деятельности) на процессуальную составляющую формирования социально ответственного поведения (как происходит присвоение этих норм) и на условия, делающие возможным ответственный выбор (с учетом влияния внешних факторов).

Эмоциональное измерение ответственности является объединяющей философско-педагогической траекторией: этика заботы (ethics of care) как универсальная мораль добродетели и милосердия и транзакционная модель (moral teaching) «морального научения» ответственному поведению сходятся в признании определяющей роли эмоциональных процессов (будь то эмпатия и забота или работа с отрицанием и тревогой — не принципиально). Это контрастирует с рационалистическими традициями буржуазной моральной философии, где чувственно-эмоциональная сфера априорно рассматривалась как помеха моральному суждению (механизм подражания — имитации, механизм идентификации, механизм интериоризации — экстериоризации, механизм внутренней оценки (самооценка) и внешней (оценка окружающих)).

Проведенный анализ позволил констатировать эволюцию методологии от «индивидуального» к «коллективному». Разделенная ответственность и «этика-в-сборке» проблематизируют индивидуалистическое понимание ответственности, характерное для либеральной традиции (А. Адлер, Д. Мид, Э. Эриксон, Г. Олпорт). В первом случае акцент делается на социальных связях и структурной несправедливости, во втором — на материальных и дискурсивных сборках, в которые всегда уже включен субъект.

Представляется, что наиболее продуктивной является интеграция этих подходов на разных уровнях образовательного процесса при формировании социально ответственного поведения. На уровне межличностных отношений в учебной группе наиболее применима этика заботы. При обсуждении глобальных проблем (в том числе социальных) эффективна транзакционная модель, работающая с механизмами отрицания. В контексте гражданского образования и осмысления исторической действительности востребована педагогика разделенной ответственности. Наконец, постструктуралистский подход предлагает критическую рамку для анализа институциональных условий, в которых формируется или, напротив, блокируется ответственное поведение.

### Заключение

Современная философия образования предлагает богатый инструментарий для переосмысления процесса формирования социально ответственного поведения студентов. Ключевые выводы исследования:

1. Понимание моральных поступков должно концентрироваться на межличностных отношениях и обосновывать необходимость и достаточность принципов реляционной педагогики, в которой формирование ответственности происходит через установление отношений взаимной заботы в субъектных отношениях «преподаватель — студент», межличностного признания уязвимости и развития эмпатии. Основное отличие реляционной ответственности заключается в том, что этика заботы как альтернатива классической традиции концентрируется на индивидуальных психологических особенностях и потребностях личности, а не на общепринятых стандартах морального поведения или философской идее общественной справедливости. Таким образом, попытка создания морально-философского обоснования частично рассогласовывается с идеей формирования социально ответственного поведения индивида. Однако методологические возможности устранения данного противоречия присутствуют.

2. Личностный рост и динамика человеческого взаимодействия демонстрирует, как педагогически организованные «моменты сопротивления и отрицания» модели морального научения могут прерывать механизмы отрицания и трансформировать моральные привычки, что особенно важно для формирования социально ответственного поведения. Ситуации выбора по принципу «стимул — реакция» как создают когнитивные или поведенческие барьеры, мешающие принятию моральных решений или изменению привычек, так и конструируют понимание на основе опыта и социального взаимодействия, интегрируя новую информацию с уже имеющимися знаниями. Однако формирование социально ответственного поведения предполагает изменение устойчивых поведенческих реакций, связанных с



моральными нормами, что ставит под сомнение объективность и стабильность различных интерпретационных структур, постулируемых прагматическим подходом.

3. Постоянная рефлексия поступков и поведения в рамках предписанных социальных практик формирует не столько относительно автономного гражданина, сколько «управляемого субъекта», подчиненного институциональным нормам. Личностно-деятельный подход, предполагающий абсолютную ответственность личности за поступки, характеризует высокую осознанность и развитие волевой сферы, личные усилия и личную ответственность, что определяет высокий уровень развития личности. Формирование социально ответственного поведения студента происходит через целенаправленное развитие личности, обладающей внутренней свободой, способной совершать акт выбора, принимать решения и поступать в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества.

4. Комплексный взгляд на формирование ответственного поведения расширяет понимание социальной ответственности за пределы педагогической интенциональности, учитывает не только внутренние установки субъекта, но и внешние социальные факторы, которые формируют возможности для этического поведения. Происходит отказ от идеи одного фиксированного значения коммуникации и признание концепции множественности интерпретаций социального взаимодействия. Ответственность в данной логике не может быть сведена только к индивидуальному намерению изменения динамики социального взаимодействия, но принципиально требует учёта контекста социокультурной ситуации. Поэтому возврат субъекта в познавательный процесс и осознание, как знания организуют социальные практики и конструируют субъектное понимание на основе эмпирического опыта и социального взаимодействия собственной стратегии социально ответственного поведения.

Перспектива дальнейших исследований заключается в теоретическом обосновании и эмпирической верификации комплексной интегративной концепции формирования социально ответственного поведения в условиях профессиональной подготовки, а также на разработку конкретных педагогических технологий и их конфигураций, реализующих принципы рассмотренных подходов в российской высшей школе.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

### Conflict of Interest

None declared.

### Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

### Список литературы на английском языке / References in English

1. Nel Noddings' ethics of care and teacher-student relationships in higher education // *Frontiers in Education*. — 2025. — Vol. 10. — P. 1602786.
2. Yacek D.W. *Moral Education in the 21st Century* / D.W. Yacek, M.E. Jonas, K.H. Gary. — Cambridge : Cambridge University Press, 2023. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/387268236\\_Review\\_of\\_Moral\\_Education\\_in\\_the\\_21st\\_Century\\_edited\\_by\\_Douglas\\_Yacek\\_Mark\\_Jonas\\_and\\_Kevin\\_Gary\\_Cambridge\\_University\\_Press\\_2023](https://www.researchgate.net/publication/387268236_Review_of_Moral_Education_in_the_21st_Century_edited_by_Douglas_Yacek_Mark_Jonas_and_Kevin_Gary_Cambridge_University_Press_2023) (accessed: 05.04.2026).
3. Chen M.-K. The implications of Nel Noddings' ethics of care for fostering teacher-student relationships in higher education / M.-K. Chen, Y.-H. Shih // *Frontiers in Education. Leadership in Education*. — 2025. — Vol. 10. — DOI: 10.3389/feduc.2025.1602786
4. Ojala M. Teaching controversial sustainability issues at the junior high-school level: an explorative study of teaching traditions and associations with ways of teaching / M. Ojala, L. Östman, K. Van Poeck [et al.] // *Environmental Education Research*. — 2026. — Vol. 32, № 4. — P. 1027–1048. — DOI: 10.1080/13504622.2025.2538031.
5. Sass W. A quality education for sustainability teaching (QUEST) framework: Advancing action competence in sustainability education / W. Sass, J. Boeve-de Pauw, D. Olsson [et al.] // *The Journal of Environmental Education*. — 2025. — Vol. 56, № 6. — P. 417–434. — DOI: 10.1080/00958964.2025.2542937
6. Sund L. A transactional model of moral learning — how to challenge unsustainable denials / L. Sund, J. Öhman // *Environmental Education Research*. — 2023. — Vol. 29, № 10. — P. 1402–1416. — DOI: 10.1080/13504622.2023.2198174
7. Ahmad J. *University Social Responsibility and Leadership: Building a Framework for Sustainable Development* / J. Ahmad, D.N. Awang // *The Social Responsibility of Public Administration* / ed. by P. D'Anselmi, A. Chymis, C. Paun, A. Stancu. — London : Palgrave Macmillan, Cham, 2025. — DOI: 10.1007/978-3-031-99335-0\_8
8. Angus-Leppan T. Leadership Styles and CSR Practice: An Examination of Sensemaking, Institutional Drivers and CSR Leadership / T. Angus-Leppan, L. Metcalf, S. Benn // *Journal of Business Ethics*. — 2010. — Vol. 93. — P. 189–213. — DOI: 10.1007/s10551-009-0221-y
9. Andreotti V.D.O. The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse / V.D.O. Andreotti // *Ethics and Education*. — 2021. — Vol. 16, № 2. — P. 143–158. — DOI: 10.1080/17449642.2021.1896632
10. Cabedo L. *University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience* / L. Cabedo, M. Royo, L. Moliner [et al.] // *Sustainability*. — 2018. — Vol. 10, № 6. — P. 1823. — DOI: 10.3390/su10061823
11. Zembylas M. *Toward Shared Responsibility without Invoking Collective Guilt* / M. Zembylas // *Affect and the Rise of Right-Wing Populism*. — Cambridge : Cambridge University Press, 2021. — 260 p.



12. Olsson D. Self-perceived action competence for sustainability: the theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument / D. Olsson, N. Gericke, W. Sass [et al.] // *Environmental Education Research*. — 2020. — Vol. 26, № 5. — P. 742–760. — DOI: 10.1080/13504622.2020.1736991
13. Vasilescu R. Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society / R. Vasilescu, C. Barna, M. Epure [et al.] // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. — 2010. — Vol. 2, № 2. — P. 4177–4182
14. Bazzul J. Ethics, Subjectivity, and Sociomaterial Assemblages: Two Important Directions and Methodological Tensions / J. Bazzul // *Studies in Philosophy and Education*. — 2018. — Vol. 37, № 5. — P. 467–480. — DOI: 10.1007/s11217-018-9605-8
15. Bortolin K. Serving ourselves: How the discourse on community engagement privileges the university over the community / K. Bortolin // *Michigan Journal of Community Service Learning*. — 2011. — Vol. 18, № 1. — P. 49–59.
16. Tarip I. Organizational moral learning by spiritual hearts: explorative cases from Brunei's public sector / I. Tarip // *Asian Journal of Business Ethics*. — 2023. — Vol. 12. — P. 513–533. — DOI: 10.1007/s13520-023-00184-3
17. Kolmos A. Response strategies for curriculum change in engineering / A. Kolmos, R.G. Hadgraft, J.E. Holgaard // *International Journal of Technology and Design Education*. — 2016. — Vol. 26. — P. 391–411. — DOI: 10.1007/s10798-015-9319-y