

TIẾP CẬN QUYỀN TRẺ EM TRONG GIÁO DỤC SỚM

Vũ Thị Ngọc Minh

Trung tâm Nghiên cứu trẻ em và Phát triển con người, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Email: minhvtvn@vnies.edu.vn

Tóm tắt: Quyền trẻ em được khẳng định trong Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em (CRC, 1989) với bốn nhóm: sống còn, phát triển, bảo vệ và tham gia. Trong bối cảnh giáo dục sớm ngày càng được coi trọng, việc lồng ghép tiếp cận quyền trẻ em vào chương trình mầm non là cấp thiết nhằm bảo đảm sự phát triển toàn diện và góp phần thực hiện các mục tiêu phát triển bền vững (SDGs). Tại Việt Nam, mặc dù đã có Luật Trẻ em (2016) và nhiều chính sách liên quan, nhưng nghiên cứu và thực hành về tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm vẫn phân tán, thiếu khung lý thuyết thống nhất và công cụ giám sát hiệu quả. Bài báo phân tích, tổng hợp tài liệu, đối sánh kinh nghiệm quốc tế (2015–2024) với bối cảnh Việt Nam, xác định cơ sở lý luận, mô hình tiêu biểu và khoảng trống nghiên cứu. Kết quả cho thấy tiếp cận quyền trẻ em có ý nghĩa pháp lý, học thuật, thực tiễn; đồng thời đề xuất khung Structure–Process–Outcome (SPO) gắn kết thai giáo – mầm non – quyền trẻ em để nâng cao chất lượng giáo dục sớm.

Từ khóa: Quyền trẻ em; Giáo dục sớm; Thai giáo; Tiếp cận quyền; Giáo dục mầm non.

CHILD RIGHTS-BASED APPROACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vu Thi Ngoc Minh

Center for Child Studies and Human Development, Vietnam Institute of Educational Sciences

Email: minhvtvn@vnies.edu.vn

Abstract: Children's rights are affirmed in the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC, 1989) across four key groups: survival, development, protection, and participation. In the context of early childhood education being increasingly emphasized, integrating a child rights-based approach into preschool programs is essential to ensure holistic development and contribute to achieving the Sustainable Development Goals (SDGs). In Vietnam, although the Law on Children (2016) and related policies have been introduced, research and practice on child rights in early education remain fragmented, lacking a unified theoretical framework and effective monitoring tools. This article analyzes and synthesizes literature, comparing international experiences (2015–2024) with the Vietnamese context, to identify theoretical foundations, exemplary models, and research gaps. The findings highlight the legal, academic, and practical significance of a child rights-based approach, while proposing the Structure–Process–Outcome (SPO) framework linking prenatal education, early childhood education, and children's rights, as a basis for improving the quality of early childhood education in Vietnam.

Keywords: Children's rights; Early childhood education; Prenatal education; Rights-based approach; Preschool education.

Nhận bài: 15/07/2025

Phản biện: 15/08/2025

Duyệt đăng: 19/08/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong hơn ba thập kỷ qua, quyền trẻ em đã trở thành một trụ cột quan trọng của hệ thống nhân quyền quốc tế. Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em (CRC, 1989) khẳng định trẻ em là chủ thể quyền với bốn nhóm cơ bản: sống còn, phát triển, bảo vệ và tham gia, qua đó thay đổi quan điểm truyền thống coi trẻ chỉ là đối tượng thụ động cần chăm sóc (United Nations, 1989; Lansdown, 2019). Song song, giáo dục sớm (ECE) bao gồm thai giáo và giáo dục mầm non, được coi là nền tảng cho sự phát triển toàn diện. Các nghiên cứu (Heckman, 2011; Save the Children, 2020) cho thấy đầu tư vào ECE mang lại lợi ích nhân văn và kinh tế – xã hội lâu dài.

Tại Việt Nam, Luật Trẻ em (2016) cùng Chương trình Giáo dục Mầm non (2009, sửa đổi 2016) và Điều lệ Trường mầm non (2020) đã thể chế hóa nhiều quyền của trẻ, nhấn mạnh quan điểm giáo

dục lấy trẻ làm trung tâm. Tuy nhiên, thực tiễn vẫn tồn tại bất bình đẳng vùng miền, nhận thức chưa đồng đều, quyền tham gia ít được coi trọng và cơ chế giám sát còn hạn chế (Nguyễn, Phạm & Vũ, 2024; Vũ et al., 2025). Do vậy, nghiên cứu tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm là cấp thiết nhằm bổ sung cơ sở lý luận và giải pháp thực tiễn nâng cao chất lượng GDMN.

Bài báo hướng tới ba mục tiêu: phân tích cơ sở lý luận và thực tiễn tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm; đối sánh kinh nghiệm quốc tế với Việt Nam; và đề xuất khung Structure–Process–Outcome (SPO). Câu hỏi nghiên cứu tập trung vào ý nghĩa lý luận – thực tiễn của CRBA, mô hình quốc tế/Việt Nam hiện hành, và bài học chính sách.

Tổng quan cho thấy các nghiên cứu quốc tế đã xây dựng khung chuẩn từ CRC, khẳng định quyền trẻ em gắn với năng lực tiến hóa, tham gia

và giám sát hiệu quả (Lansdown, 2019; Edwards, 2022; UNICEF, 2022). Ngược lại, nghiên cứu ở Việt Nam mới tập trung vào thể chế hóa, khảo sát thực tiễn hạn chế quyền tham gia và thảo luận khái niệm CRBA (Nguyễn, 2022). Ba khoảng trống nổi bật gồm: thiếu khung lý thuyết hệ thống, thiếu đánh giá thực trạng tại cơ sở, và thiếu bộ công cụ giám sát quyền trẻ em trong GDMN.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp phân tích tài liệu (document analysis) kết hợp với tổng hợp và đối sánh (comparative review). Dữ liệu bao gồm:

- 1) Các văn kiện quốc tế (CRC, SDGs, tài liệu UNICEF).
- 2) Các nghiên cứu học thuật quốc tế và trong nước giai đoạn 2015–2024.
- 3) Các báo cáo, đề tài nghiên cứu và chính sách liên quan đến quyền trẻ em trong giáo dục mầm non ở Việt Nam.

Cách tiếp cận này cho phép nhận diện cơ sở lý luận, mô hình triển khai, so sánh kinh nghiệm quốc tế và thực tiễn trong nước, từ đó đề xuất khung tiếp cận phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Khung lý thuyết về tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm

Khái niệm tiếp cận quyền trẻ em (child rights-based approach – CRBA) trong giáo dục xuất phát từ sự thừa nhận trẻ em là chủ thể của quyền, chứ không chỉ là đối tượng được bảo vệ. Theo Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em (CRC, 1989), mọi chính sách, chương trình và hoạt động giáo dục cần được thiết kế dựa trên các nguyên tắc cơ bản: không phân biệt đối xử, vì lợi ích tốt nhất của trẻ, vì quyền sống còn và phát triển, và tôn trọng ý kiến của trẻ (United Nations, 1989). Khung tiếp cận quyền trẻ em nhấn mạnh rằng giáo dục không chỉ truyền thụ kiến thức mà còn bảo đảm quyền được phát triển toàn diện (James & Prout, 2015). Các nguyên tắc cơ bản gồm: không phân biệt đối xử, lợi ích tốt nhất của trẻ, quyền sống còn và phát triển, và tôn trọng ý kiến của trẻ (United Nations, 1989). Nghiên cứu của Woodhead (2016) và UNICEF (2022) khẳng định việc áp dụng CRBA trong giáo dục sớm không chỉ bảo vệ trẻ khỏi nguy cơ

xâm hại mà còn giúp phát triển năng lực xã hội, tự chủ và khả năng ra quyết định.

Trong bối cảnh giáo dục sớm, tiếp cận quyền trẻ em nhấn mạnh:

Trẻ em là chủ thể quyền: giáo dục không chỉ nhằm truyền thụ kiến thức mà còn bảo đảm quyền được phát triển toàn diện của mọi trẻ em.

Tham gia là nguyên tắc xuyên suốt: Trẻ em không phân biệt giới tính, nguồn gốc xuất thân, hoàn cảnh kinh tế, địa vị xã hội... cần có cơ hội bày tỏ ý kiến, lựa chọn hoạt động, tham gia vào các quyết định phù hợp với lứa tuổi (Lansdown, 2019).

Bảo vệ và phát triển đồng thời: các hoạt động giáo dục phải bảo đảm an toàn, đồng thời nuôi dưỡng tiềm năng trí tuệ, cảm xúc và xã hội.

Nghiên cứu của Woodhead (2016) và UNICEF (2022) đã nhấn mạnh rằng việc áp dụng *tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm không chỉ giúp bảo vệ trẻ khỏi nguy cơ bị xâm hại mà còn tạo điều kiện cho sự phát triển về năng lực xã hội, tự chủ và khả năng ra quyết định.*

2.2.2. Ý nghĩa của tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm

Tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm mang ý nghĩa quan trọng trên ba phương diện cơ bản mà các nghiên cứu đều thừa nhận:

Về pháp lý: Tiếp cận quyền trẻ em gắn kết các hoạt động giáo dục với việc thực thi Công ước CRC và Luật Trẻ em, đảm bảo tính tuân thủ chuẩn mực quốc tế (Donnelly, 2013).

Về tính khoa học: Tiếp cận quyền trẻ em thúc đẩy sự dịch chuyển từ mô hình “giáo dục lấy trẻ làm trung tâm” sang “giáo dục dựa trên quyền”, coi trẻ vừa là trung tâm vừa là chủ thể tích cực (James & Prout, 2015).

Về thực tiễn: Tiếp cận quyền trẻ em góp phần nâng cao chất lượng giáo dục sớm, bởi các nghiên cứu đã chứng minh rằng môi trường học tập tôn trọng quyền giúp trẻ phát triển tốt hơn về ngôn ngữ, tư duy phản biện và kỹ năng xã hội (Heckman, 2011; Edwards, 2022).

2.2.3. Bằng chứng từ các mô hình sư phạm

Các mô hình giáo dục sớm quốc tế cung cấp những minh chứng điển hình về việc hiện thực hóa tiếp cận quyền trẻ em trong thực tiễn. Phương pháp Montessori nhấn mạnh quyền tự do lựa chọn

và tự chủ trong học tập, coi trẻ là cá nhân có năng lực và khuyến khích phát triển theo nhịp độ riêng (Lillard, 2019), qua đó hiện thực hóa quyền tham gia và quyền phát triển. Mô hình Reggio Emilia (Ý) coi trẻ em là “công dân nhỏ tuổi” với “một trăm ngôn ngữ” để thể hiện ý tưởng, trong đó môi trường giáo dục dân chủ khuyến khích trẻ tham gia ra quyết định, phản ánh nguyên tắc tôn trọng ý kiến trẻ trong CRC (Edwards, 2022). Chương trình Te Whāriki (New Zealand) tích hợp quyền trẻ em vào chương trình giáo dục quốc gia thông qua bốn nguyên tắc: trao quyền, toàn diện, gia đình và cộng đồng, và quan hệ – tương ứng với bốn nhóm quyền trong CRC (Carr & Peters, 2018). Trong khi đó, HighScope (Mỹ) nhấn mạnh quyền tham gia qua chu trình “lập kế hoạch – hành động – phản ánh”, giúp trẻ rèn năng lực tự chủ (Epstein, 2014).

Ở Bắc Âu, đặc biệt Thụy Điển, quyền trẻ em đã được thể chế hóa trong luật giáo dục mầm non. Trẻ có quyền tham gia thiết kế và đánh giá chương trình học, cho thấy sự gắn kết chặt chẽ giữa chính sách và thực tiễn (Sandberg & Vuorinen, 2018).

Tại Việt Nam, những năm gần đây đã ghi nhận nỗ lực bảo đảm quyền trẻ em gắn với giáo dục sớm. Thành tựu nổi bật là phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi, Luật Trẻ em (2016), cùng mô hình “trường mầm non lấy trẻ làm trung tâm”. Những chính sách này khẳng định cam kết thể chế hóa quyền trẻ em. Tuy nhiên, so với các quốc gia phát triển, khoảng cách trong triển khai thực tế vẫn còn, đặc biệt ở quyền tham gia và sự gắn kết gia đình – nhà trường – cộng đồng. Đây là những thách thức đặt ra để tiếp tục hoàn thiện trong tương lai.

2.3. Đề xuất khung tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm

Việc tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm không thể chỉ dừng ở mức khẩu hiệu hay định hướng chính sách, mà cần có một khung phân tích cụ thể, vừa mang tính lý luận, vừa có khả năng áp dụng thực tiễn. Trên cơ sở tổng hợp lý thuyết quốc tế, kinh nghiệm triển khai ở một số quốc gia, cùng phân tích thực tiễn tại Việt Nam, bài báo đề xuất khung SPO (Structure – Process – Outcome) để đánh giá và thúc đẩy việc thực hiện quyền trẻ em trong giáo dục sớm.

2.3.1. Cơ sở lý luận cho khung SPO

Khung SPO (*Structure–Process–Outcome*) - *Cấu trúc – Quá trình – Kết quả* vốn được Donabedian (1988) xây dựng để đánh giá chất lượng dịch vụ y tế, sau đó được nhiều lĩnh vực xã hội áp dụng, trong đó có giáo dục (Donnelly, 2013). Điểm mạnh của khung này là xem xét một cách hệ thống từ điều kiện đầu vào (cấu trúc), đến cách thức thực hiện (quá trình), và tác động đạt được (kết quả). Trong giáo dục sớm, SPO liên kết chính sách, thực hành và kết quả, tạo nền tảng để xây dựng chỉ số và đo lường (UNICEF, 2022).

Trong bối cảnh giáo dục sớm dựa trên quyền trẻ em, khung SPO có thể giúp: 1/Liên kết giữa chính sách và thực hành: từ luật, chiến lược quốc gia đến lớp học cụ thể; 2/Đảm bảo tính đo lường: mỗi thành tố đều có thể được cụ thể hóa bằng chỉ số; 3/Gắn quyền với phát triển toàn diện: không chỉ đánh giá sự tồn tại của chính sách, mà còn đo lường mức độ trẻ thực sự được hưởng quyền.

a) Thành tố 1: Structure (Cấu trúc)

Cấu trúc bao gồm tất cả những yếu tố nền tảng tạo điều kiện để thực hiện quyền trẻ em trong giáo dục sớm, đó là:

1) *Khung pháp lý và chính sách*: Hệ thống văn bản pháp luật như Luật Trẻ em (2016), Điều lệ trường mầm non (2020), cùng nhiều chương trình quốc gia về bảo vệ, chăm sóc trẻ. Điều này góp phần tạo ra hành lang pháp lý quan trọng cho các chính sách về bảo hộ quyền trẻ em được thực thi.

2) *Nguồn lực, đặc biệt là năng lực của giáo viên*: khá đa dạng, cơ bản bao gồm điều kiện về Cơ sở vật chất (trường lớp, khu vui chơi, thiết bị học tập); Nhân lực (giáo viên, cán bộ quản lý, chuyên gia hỗ trợ), trong đó Giáo viên là nhân tố trực tiếp thực hiện quyền của trẻ. Vì vậy, trong khung SPO, cần coi việc bồi dưỡng năng lực tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm cho giáo viên là chỉ số trọng yếu; Tài chính (ngân sách nhà nước, hỗ trợ cộng đồng, nguồn lực xã hội hóa).

3) *Văn hóa và nhận thức xã hội*: Ở nhiều địa phương, quan niệm “trẻ em phải nghe lời người lớn” vẫn phổ biến, ảnh hưởng đến quyền tham gia của trẻ. Do đó, việc nâng cao nhận thức cộng đồng cần được coi là một phần của “cấu trúc”.

b) Thành tố 2: Process (Quá trình)

Quá trình phản ánh cách thức mà các cơ sở giáo dục thực hiện để biến các điều kiện cấu trúc thành trải nghiệm thực tế cho trẻ. Có thể chia thành 4 nhóm hoạt động chính:

1) *Nuôi dưỡng và chăm sóc*: Đảm bảo quyền được sống còn và phát triển (dinh dưỡng, y tế, vệ sinh, an toàn). Ví dụ: chế độ ăn học đường, giấc ngủ, khám sức khỏe định kỳ.

2) *Giáo dục và phát triển*: Hoạt động học tập, vui chơi, khám phá nhằm phát triển toàn diện (nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm – xã hội, thẩm mỹ, thể chất). Nội dung giáo dục, phương pháp và hình thức tổ chức cần gắn với việc khuyến khích trẻ thể hiện quan điểm và lựa chọn. Trẻ được có nhiều cơ hội bày tỏ ý kiến của bản thân, được là chính mình, được hồn nhiên vui chơi, học hỏi, khám phá và phát triển bản thân.

3) *Bảo vệ*: Phòng ngừa và xử lý các hình thức bạo hành, xâm hại, phân biệt đối xử. Thiết lập quy trình tố cáo, giám sát nội bộ và phối hợp liên ngành.

4) *Tham gia*: Người lớn tạo cơ chế để trẻ được tham gia vào các quyết định phù hợp, từ việc chọn trò chơi, nhóm bạn, đến đóng góp ý kiến trong sinh hoạt lớp. ***Đây là trọng tâm của tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm*** tuy nhiên cũng là thách thức và điểm cần cải thiện của giáo dục mầm non hiện nay.

c) *Thành tố 3: Outcome (Kết quả)*

Kết quả là thước đo cuối cùng cho việc thực hiện quyền trẻ em trong giáo dục sớm. Các chỉ số gợi ý:

Phát triển toàn diện: đo lường bằng công cụ đánh giá trên trẻ em, phản ánh mức độ trẻ được thụ hưởng các quyền của mình.

Sự hài lòng và mức độ tham gia của trẻ: có thể đánh giá bằng khảo sát phù hợp lứa tuổi, quan sát hành vi, quan sát môi trường giáo dục, lớp học, phản hồi của trẻ về cảm giác thoải mái, sự tham gia, các biểu hiện về cảm xúc, hành vi, bầu không khí xung quanh trẻ...

Giảm thiểu vi phạm quyền: số vụ bạo hành, phân biệt đối xử giảm.

Niềm tin của phụ huynh và cộng đồng: phản ánh gián tiếp mức độ quyền trẻ em được bảo đảm hay không.

2.3.2. Ưu điểm của khung SPO và một số đề xuất

Khung SPO (*Structure–Process–Outcome*) -

Cấu trúc – Quá trình – Kết quả là một đề xuất khả thi để lồng ghép tiếp cận quyền trẻ em vào giáo dục sớm tại Việt Nam. Khung này không chỉ giúp cụ thể hóa việc thực hiện quyền trẻ em từ chính sách đến lớp học, mà còn tạo công cụ giám sát, lượng hóa và cải thiện chất lượng GDMN. Khung SPO (*Structure–Process–Outcome*) - *Cấu trúc – Quá trình – Kết quả* có một số ưu điểm như:

Tính toàn diện: Bao quát từ cấp vĩ mô (chính sách) đến vi mô (trẻ trong lớp học).

Tính khả thi: Có thể triển khai như công cụ giám sát, lượng hóa bằng chỉ số.

Tính linh hoạt: Có thể điều chỉnh các chỉ số cụ thể bên trong cho phù hợp với bối cảnh vùng miền, loại hình cơ sở (công lập, tư thục).

Tính kết nối: Liên hệ chặt chẽ giữa Công ước Quốc tế về Quyền trẻ em – Các mục tiêu phát triển bền vững (SDGs) – chính sách quốc gia – thực tiễn trường học.

Tuy nhiên, để khung SPO trở thành công cụ thực sự hiệu quả, cần:

Thể chế hóa trong chính sách: Bộ GD&ĐT có thể ban hành hướng dẫn tích hợp CRBA trong chương trình GDMN, gắn với tiêu chí đánh giá trường đạt chuẩn.

Đào tạo và bồi dưỡng: Phát triển chương trình tập huấn giáo viên về quyền trẻ em và phương pháp tổ chức hoạt động dựa trên quyền.

Nghiên cứu thực chứng: Tiến hành thí điểm áp dụng khung SPO tại một số địa phương để kiểm nghiệm tính khả thi.

Tham gia cộng đồng: Gắn kết gia đình – nhà trường – cộng đồng để bảo đảm quyền trẻ em không chỉ trong lớp học mà trong toàn bộ môi trường sống.

Dù còn nhiều thách thức, nếu được áp dụng từng bước và điều chỉnh phù hợp với điều kiện Việt Nam, SPO có thể trở thành nền tảng quan trọng cho đổi mới giáo dục sớm theo hướng bảo đảm quyền trẻ em.

III. KẾT LUẬN

Tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục sớm là xu thế tất yếu, gắn với việc thực thi Công ước Quyền Trẻ em (CRC, 1989), phù hợp xu hướng quốc tế và mục tiêu phát triển bền vững (SDG 4.2). Việt Nam đã có nền tảng pháp lý quan trọng, song việc cụ thể hóa, giám sát và thực hành vẫn cần được đẩy mạnh. Các nghiên cứu khẳng định mối quan

hệ hữu cơ giữa quyền trẻ em và giáo dục sớm: khi quyền được bảo đảm, trẻ phát triển toàn diện; ngược lại, sự phát triển toàn diện chính là minh chứng quyền được thực thi (Woodhead, 2016; UNICEF, 2022).

Tiếp cận quyền trẻ em không chỉ là phương pháp giáo dục mà còn là một triết lý phát triển, đòi hỏi sự thay đổi từ chính sách đến lớp học. Nếu triển khai đúng, tiếp cận này sẽ biến trường mầm non thành môi trường học tập hòa nhập, công

bằng và bình đẳng – nơi trẻ vừa được chăm sóc, phát triển, bảo vệ, vừa có quyền tham gia.

Trong tương lai, để thúc đẩy tiếp cận này ở Việt Nam, cần thể chế hóa trong chính sách, xây dựng bộ chỉ số dựa trên khung SPO, tăng cường đào tạo giáo viên (Wu & Tan, 2021) và phối hợp gia đình – nhà trường – cộng đồng (Save the Children, 2020). Đồng thời, nghiên cứu thực chứng cần được đầu tư để chứng minh tác động của CRBA, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục sớm.

Lời cảm ơn: Bài báo là một trong những sản phẩm của đề tài Khoa học công nghệ cấp Bộ của Bộ Giáo dục và Đào tạo: “Xây dựng tiêu chí, chỉ số đánh giá việc thực hiện quyền trẻ em trong cơ sở Giáo dục mầm non”, mã số B2025-VKG-01.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Carr, M., & Peters, S. (2018). *Te Whāriki and inclusive early childhood education: A consideration of the New Zealand experience*. International Journal of Inclusive Education, 22(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1347091>
2. Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice (3rd ed.)*. Cornell University Press.
3. Edwards, C. P. (2022). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (4th ed.)*. Routledge.
4. Epstein, A. S. (2014). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
5. Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–47.
6. James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood (3rd ed.)*. Routledge.
7. Lansdown, G. (2019). *Evolving capacities of the child: Reconceptualising parental guidance from a child rights perspective*. UNICEF Innocenti Working Paper.
8. Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
9. Nguyễn, T. L., Phạm, M. H., & Vũ, T. N. M. (2024). *Tiếp cận quyền trẻ em trong giáo dục mầm non: Lý luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
10. Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2018). Early childhood education in Finland and Sweden: Examining the Nordic model. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 242–256. <https://doi.org/10.1177/1476718X18768287>
11. Save the Children. (2020). *A foundation for a lifetime: Early childhood care and development*. Save the Children International.
12. UNICEF. (2022). *Child rights education toolkit: Integrating child rights in early childhood education*. UNICEF.
13. United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
14. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/goals>
15. Woodhead, M. (2016). Early childhood development: Delivering inter-sectoral policies, programmes and services in low-resource settings. *Early Childhood Matters*, 125, 36–41.
16. Wu, S., & Tan, C. (2021). A holistic model of competence: Curriculum reforms for pre-school education in Singapore. In C. Tan & S. Wu (Eds.), *Euro-Asian encounters on 21st-century competency-based curriculum reforms* (pp. 211–227). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2005-3_11