

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH**

Phùng Phương Thảo

**KHẢ NĂNG CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA
TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI Ở MỘT SỐ
TRƯỜNG MẦM NON TẠI TP.HCM**

LUẬN VĂN THẠC SĨ TÂM LÝ HỌC

Thành phố Hồ Chí Minh – 2013

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH**

Phùng Phương Thảo

**KHẢ NĂNG CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA
TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI Ở MỘT SỐ
TRƯỜNG MẦM NON TẠI TP.HCM**

Chuyên ngành : **Tâm lý học**

Mã số : **60 31 04 01**

LUẬN VĂN THẠC SĨ TÂM LÝ HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

PGS.TS. HUỖNH VĂN SƠN

Thành phố Hồ Chí Minh - 2013

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là sản phẩm khoa học do chính sự làm việc nghiêm túc của tôi tạo ra, dưới sự hướng dẫn khoa học của PGS.TS Huỳnh Văn Sơn.

Đề tài này không phải là sự sao chép, cắt dán một cách máy móc, tùy tiện các tài liệu trước đó, mà là sự nghiên cứu, phân tích, đánh giá và nhận định của cá nhân tôi từ các dữ liệu tham khảo có ghi rõ nguồn gốc, cùng với kết quả khảo sát thực tế để tạo nên một sản phẩm trí tuệ đúng nghĩa.

Các số liệu nghiên cứu trong đề tài là hoàn toàn chính xác. Các nguồn thông tin cũng được xử lý khách quan và dựa trên dữ liệu hoàn toàn có thật từ các phương pháp nghiên cứu đã được thực hiện trong đề tài nghiên cứu.

Tôi cam đoan những thông tin trên hoàn toàn là sự thật. Nếu có gì sai trái, chúng tôi hoàn toàn chịu trách nhiệm.

Tác giả khóa luận

LỜI TRI ÂN

Để hoàn thành đề tài nghiên cứu này, tác giả đã nhận được sự giúp đỡ tận tình từ quý Thầy Cô, Ban Giám hiệu các trường Mầm non và bạn bè đồng nghiệp.

Đầu tiên, tôi xin được gửi lời cảm ơn đến Ban Giám hiệu trường Đại học Sư phạm TP.HCM; đồng kính gửi lời cảm ơn đến quý Thầy Cô khoa Tâm lý - Giáo dục học, quý Thầy Cô giảng dạy lớp cao học Tâm lý - K22 và cán bộ, chuyên viên phòng Sau Đại học - trường Đại học Sư phạm TP.HCM đã tạo điều kiện thuận lợi để tôi hoàn thành nghiên cứu này.

Xin chân thành gửi lời cảm ơn đến Ban Giám hiệu các trường Mầm non Hoa Lan, Sơn Ca 4 và Tuổi Thơ 7, đặc biệt xin được tri ân sự giúp đỡ và hỗ trợ nhiệt tình từ cô Trịnh Thị Thúy Vy và cô Trần Thị Thanh Hoàng - giáo viên trường Mầm non Hoa Lan - đã nhiệt tình giúp đỡ chúng tôi hoàn thành thực nghiệm nghiên cứu của mình.

Cuối cùng, tôi xin gửi lời biết ơn sâu sắc đến PGS.TS Huỳnh Văn Sơn - người đã tận tình hướng dẫn tôi trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu. Xin đặc biệt gửi lời cảm ơn chân thành đến Thầy.

Tác giả khóa luận

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	1
LỜI TRI ÂN	2
MỤC LỤC	3
DANH MỤC CHỮ CÁI VIẾT TẮT	5
MỞ ĐẦU	6
1. Lý do chọn đề tài	6
2. Mục đích nghiên cứu	7
3. Đối tượng, khách thể nghiên cứu	7
4. Giới hạn, phạm vi nghiên cứu	7
5. Giả thuyết nghiên cứu	8
6. Nhiệm vụ nghiên cứu	8
7. Phương pháp nghiên cứu	9
CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ CHÚ Ý VÀ CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI	12
1.1. Lịch sử nghiên cứu về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi	12
1.1.1. Các công trình nghiên cứu ở nước ngoài về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi.....	12
1.1.2. Các công trình nghiên cứu trong nước về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi.....	16
1.2. Cơ sở lý luận về chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	19
1.2.1. Khái niệm chú ý	19
1.2.2. Khả năng chú ý có chủ định của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.....	27
CHƯƠNG 2: THỰC TRẠNG VỀ KHẢ NĂNG CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI Ở MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH	39
2.1. Khái quát về tổ chức nghiên cứu thực trạng	39
2.1.1. Mục đích yêu cầu	39
2.1.2. Phương pháp nghiên cứu.....	39
2.1.3. Tiêu chí và thang đánh giá khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	41
2.2. Kết quả nghiên cứu thực trạng về khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	45
2.2.1. Khả năng chú ý có chủ định chung của trẻ MG 5-6 tuổi xét trên toàn mẫu	45
2.2.2. Khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi thể hiện qua từng bài tập (TCHT).....	47

2.2.3. Mức độ đạt từng tiêu chí chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	49
2.2.4. Mức độ đạt được các tiêu chí chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi thể hiện qua từng bài tập	50
2.2.5. So sánh khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi ở từng nhóm đối tượng	60
CHƯƠNG 3: BIỆN PHÁP NÂNG CAO KHẢ NĂNG CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI	70
3.1. Một số biện pháp nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	70
3.1.1. Cơ sở xây dựng biện pháp nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	70
3.1.2. Các biện pháp nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	76
3.2. Thực nghiệm một số biện pháp nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi	82
3.2.1. Giới thiệu khái quát về tổ chức thực nghiệm	82
3.2.2. Tổ chức thực nghiệm	84
3.2.3. Phân tích kết quả thực nghiệm các biện pháp nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ 5-6 tuổi	87
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	103
1. Kết luận	103
2. Kiến nghị	104
TÀI LIỆU THAM KHẢO	106
PHỤ LỤC	112

DANH MỤC CHỮ CÁI VIẾT TẮT

CYCCĐ	: Chú ý có chủ định
ĐCN	: Điểm cao nhất (max)
ĐTN	: Điểm thấp nhất (min)
ĐLC	: Độ lệch chuẩn (Std.D)
ĐTB	: Điểm trung bình (mean)
ĐC	: Đối chứng
MG	: Mẫu giáo
TN	: Thực nghiệm
TCHT	: Trò chơi học tập
TP.HCM	: Thành phố Hồ Chí Minh

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Chú ý có vai trò vô cùng quan trọng trong đời sống con người. Nó được xem là điều kiện của hoạt động có ý thức. Chính vì thế, vấn đề về chú ý đã thu hút rất nhiều sự quan tâm nghiên cứu của các nhà Tâm lý học trên thế giới nhằm tìm ra những biểu hiện, bản chất và đặc điểm của nó. Nhà Tâm lý học Mỹ William James cho rằng: “Chính nhờ chú ý đã giúp cho chúng ta có khả năng nhận thức được thế giới xung quanh” [82]; K.D. Usinxki lại viết: “Chú ý là cánh cửa mà qua đó tất cả những cái của thế giới bên ngoài đi vào tâm hồn con người” [74]. Rõ ràng, nếu không có chú ý, con người không thể tiến hành hoạt động một cách có ý thức và sự phản ánh thế giới cũng trở nên thiếu chuẩn xác.

Khi nói đến vai trò của chú ý, các nhà nghiên cứu thường tập trung vào vai trò của chú ý có chủ định. Chú ý có chủ định thể hiện khả năng làm chủ chú ý của bản thân. Trong quá trình hoạt động, con người không chỉ dựa vào việc phản ánh thế giới một cách ngẫu nhiên, tự phát, mà kiểm soát chúng theo một mục đích tự giác. Ở đây, con người bắt chú ý của mình phục tùng những mục đích định trước bằng sự nỗ lực cao của bản thân; và trên hết, con người cần thiết tổ chức sự chú ý của mình một cách phù hợp, bằng những phương pháp và cách thức nhất định. Nhờ đó, kết quả đạt được sẽ cao hơn. Như vậy, chỉ có con người - một tổ chức hoạt động có ý thức - mới có khả năng chú ý có chủ định.

Khả năng chú ý có chủ định không hình thành sớm từ những năm tháng đầu đời của một đứa trẻ. A.A. Liublinxcaia cho rằng, ban đầu, chú ý xuất hiện ở trẻ trước hết như là phản ứng đối với cái mới, cái sáng, cái khác thường. Sau đó, chú ý được phát triển, phức tạp hóa và hoàn thiện thêm và dần trở thành một hành động có chủ định khi trẻ bước vào độ tuổi mẫu giáo (MG) [22]. Sự phát triển này của khả năng chú ý có chủ định là một quá trình dài, đòi hỏi hoạt động tích cực của đứa trẻ, dưới tác động của giáo dục. Sự phát triển của khả năng chú ý có chủ định có ý nghĩa to lớn đối với sự phát triển của trẻ MG, nó làm biến đổi căn bản hoạt động và các quá trình nhận thức của trẻ. Chính vì vậy, việc phát triển khả năng chú ý có chủ định ở trẻ MG là việc làm rất cần thiết, nhất là đối với trẻ MG 5-6 tuổi - lứa tuổi chuẩn bị bước vào trường phổ thông với các hoạt động nhận thức phức tạp.

Thông tư số 23/2010/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 7 năm 2010 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đưa ra những chỉ báo cụ thể về chuẩn phát triển của trẻ MG 5-6 tuổi, bao gồm bốn lĩnh vực phát triển: (1) Thể chất, (2) tình cảm và quan hệ xã hội, (3) ngôn ngữ và

giao tiếp, (4) nhận thức. Theo đó, có 28 chuẩn và 120 chỉ số phát triển mà trẻ cần đạt được trong độ tuổi này. Tuy nhiên, vẫn chưa có những chỉ số phát triển cụ thể dành cho chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi, trong khi lứa tuổi này việc phát triển khả năng chú ý, nhất là phát triển khả năng chú ý có chủ định trở nên rất quan trọng và cần thiết. Giáo dục sự phát triển chú ý cho trẻ MG hiện nay chỉ được xem là một hoạt động đi kèm với hoạt động giáo dục phát triển các quá trình nhận thức khác như cảm giác - tri giác, tư duy,... mà chưa có những phương pháp và chương trình giáo dục cụ thể. Điều này cho thấy, vai trò của chú ý đối với trẻ MG vẫn chưa được xem xét một cách đúng đắn.

Bên cạnh đó, vấn đề về chú ý, đặc biệt là chú ý ở trẻ MG vẫn chưa được quan tâm nghiên cứu sâu tại Việt Nam. Các công trình nghiên cứu về lĩnh vực này còn khá hạn chế. Trong khi đó, bỏ qua những quan tâm về “chú ý” cũng chính là bỏ qua một khía cạnh quan trọng của Tâm lý học. Những nghiên cứu về “chú ý” có thể giúp cho các nhà Tâm lý học có thêm hiểu biết sâu sắc về nó và đề ra những cách thức tác động hữu hiệu phát triển khả năng này, đặc biệt là ở những giai đoạn sớm của cuộc đời - tuổi MG.

Nhận thức được tầm quan trọng của việc nghiên cứu chú ý, mà đặc biệt là chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi, người nghiên cứu quyết định tiến hành thực hiện đề tài tìm hiểu **“Khả năng chú ý có chủ định của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại TP.HCM”**.

2. Mục đích nghiên cứu

Khảo sát thực trạng khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại TP.HCM, từ đó đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ.

3. Đối tượng, khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu:

Khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi.

3.2. Khách thể nghiên cứu:

- Khách thể nghiên cứu thực trạng: Trẻ MG 5-6 tuổi.
- Khách thể nghiên cứu thực nghiệm: Một số trẻ MG 5-6 tuổi được chọn từ mẫu nghiên cứu thực trạng trên.

4. Giới hạn, phạm vi nghiên cứu

4.1. Giới hạn địa điểm nghiên cứu:

Chỉ tiến hành nghiên cứu trên 3 trường mầm non thuộc nội thành TP.HCM, bao gồm:

- Trường mầm non Tuổi Thơ 7, quận 3.
- Trường mầm non Sơn Ca 4, quận Phú Nhuận.
- Trường mầm non Hoa Lan, quận Gò Vấp.

4.2. Giới hạn khách thể nghiên cứu:

- Khách thể thực trạng:
112 trẻ MG 5-6 tuổi ở các trường mầm non Tuổi Thơ 7, Sơn Ca 4 và Hoa Lan.
- Khách thể thực nghiệm:
+ Chỉ tiến hành thực nghiệm trên 18 trẻ của trường mầm non Hoa Lan, quận Gò Vấp có khả năng CYCCĐ thấp nhất.
+ 18 trẻ này được chia làm hai nhóm: nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng (mỗi nhóm 9 trẻ).

4.3. Giới hạn nội dung nghiên cứu:

Đề tài chỉ tiến hành nghiên cứu ý trên phương diện biểu hiện của những thuộc tính chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi bao gồm: sự tập trung chú ý, sự nỗ lực chú ý và việc lập kế hoạch chú ý của trẻ.

5. Giả thuyết nghiên cứu

- Trẻ MG 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại TP.HCM có khả năng chú ý có chủ định ở mức khá. Tuy nhiên, khả năng chú ý có chủ định của trẻ vẫn còn một số hạn chế cơ bản ở sự nỗ lực duy trì chú ý khi gặp khó khăn và việc chú ý kiểm tra tiến trình và kết quả khi tiến hành nhiệm vụ.
- Khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi sẽ được nâng cao khi có các biện pháp rèn luyện phù hợp.

6. Nhiệm vụ nghiên cứu

6.1. Nghiên cứu các vấn đề lý luận liên quan đến đề tài như: chú ý, khả năng chú ý có chủ định, khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi.

6.2. Khảo sát thực trạng khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại TP.HCM.

6.3. Thực nghiệm một vài biện pháp giúp nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi.

7. Phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận

7.1.1. Tiếp cận theo quan điểm hệ thống - cấu trúc

Vận dụng quan điểm hệ thống - cấu trúc, đề tài xem chú ý như là một thành tố của hoạt động nhận thức, tham gia trực tiếp vào quá trình xử lý thông tin của cá nhân. Đồng thời, vấn đề về chú ý cũng được đặt trong mối liên hệ thống nhất với các yếu tố tâm lý cá nhân khác để xem xét chúng một cách thống nhất, chặt chẽ, nhằm thấy được mối liên hệ biện chứng giữa các yếu tố ấy với nhau.

7.1.2. Tiếp cận theo quan điểm thực tiễn

Một trong những khả năng các nhà Tâm lý giáo dục quan tâm phát triển sớm ở trẻ nhỏ chính là khả năng chú ý, đặc biệt là khả năng chú ý có chủ định, nhằm giúp các em có thể đáp ứng các yêu cầu của hoạt động học tập nói riêng và hoạt động sống nói chung. Đây chính là nhu cầu thực tiễn để người nghiên cứu tiến hành thực hiện đề tài. Thực tiễn cũng là cơ sở để xây dựng các phương pháp tiếp cận và nghiên cứu vấn đề cho đề tài một cách hiệu quả. Đồng thời, trên cơ sở thực tiễn, người nghiên cứu xây dựng các biện pháp phù hợp nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại TP.HCM.

7.1.3. Tiếp cận theo quan điểm lịch sử

Vấn đề nghiên cứu về khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi được đặt trong bối cảnh lịch sử cụ thể, nghĩa là, người nghiên cứu xem xét vấn đề dưới góc nhìn phù hợp với điều kiện phát triển của trẻ trong từng giai đoạn nhất định, từng môi trường cụ thể, làm rõ các yếu tố tác động trực tiếp hoặc gián tiếp đến vấn đề nghiên cứu trong từng hoàn cảnh xác định. Ngoài ra, việc điều tra, thu thập số liệu về khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi cũng sẽ được tiến hành ở những thời điểm và không gian thích hợp. Điều này giúp đảm bảo tính chính xác, khách quan của số liệu thu thập được nhằm đáp ứng mục đích nghiên cứu đã đề ra.

7.2. Các phương pháp nghiên cứu

7.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

- *Mục đích:*

Thu thập những tài liệu liên quan đến vấn đề nghiên cứu nhằm làm rõ các vấn đề lý luận của đề tài cần nghiên cứu.

- *Cách tiến hành:*

Đọc, phân tích, tổng hợp các tài liệu cần thiết phục vụ cho việc nghiên cứu, nhằm xây dựng cơ sở lý luận cho việc triển khai, nghiên cứu thực tiễn.

7.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

7.2.2.1. Phương pháp đo nghiệm bằng hệ thống bài tập

- *Mục đích:*

Đánh giá kết quả thực trạng và thực nghiệm

- *Cách tiến hành:*

+ Xây dựng hệ thống bài tập đo nghiệm khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi, dưới hình thức trò chơi học tập.

+ Tổ chức khảo sát khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi bằng hệ thống bài tập đo nghiệm đã xây dựng.

+ Quan sát, ghi nhận và đánh giá khả năng chú ý có chủ định của trẻ khi tiến hành các bài tập đo nghiệm chú ý có chủ định theo những tiêu chí cụ thể.

7.2.2.2. Phương pháp quan sát

- *Mục đích:*

Thu thập thêm thông tin cho việc nghiên cứu thực trạng và thực nghiệm.

- *Cách tiến hành:*

+ Dự các buổi rèn luyện của trẻ khi tiến hành khảo sát và thực nghiệm để ghi nhận khả năng chú ý có chủ định của trẻ.

+ Thu thập, ghi chép, phân tích, tổng hợp để đánh giá dữ kiện quan sát được.

7.2.2.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

- *Mục đích:*

Thu thập thông tin từ giáo viên phụ trách lớp MG 5-6 tuổi về:

+ Đánh giá của giáo viên về khả năng chú ý có chủ định của trẻ

+ Tìm hiểu những cách thức tác động của giáo viên nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định ở trẻ

- *Cách tiến hành:*

Cho giáo viên trả lời những câu hỏi trên phiếu điều tra.

7.2.2.4. Phương pháp thực nghiệm

- *Mục đích:*

Thực nghiệm một số biện pháp nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ MG 5-6 tuổi.

- *Cách tiến hành:*

+ Sau khi tiến hành điều tra thực trạng, người nghiên cứu lựa chọn những trẻ có khả năng chú ý có chủ định kém nhất thuộc trường Mầm non Hoa Lan, Gò Vấp, chia trẻ làm 2 nhóm: Nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

+ Tổ chức cho trẻ nhóm thực nghiệm tham gia các buổi rèn luyện nhằm nâng cao khả năng chú ý có chủ định của trẻ bằng những biện pháp thực nghiệm đã được xây dựng.

+ Sau thực nghiệm, người nghiên cứu tiến hành khảo sát lại khả năng chú ý có chủ định ở cả 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng để so sánh kết quả.

7.2.2.5. Phương pháp phỏng vấn

- *Mục đích:*

Thu thập thêm thông tin từ giáo viên phụ trách lớp MG 5-6 tuổi để có cái nhìn sâu sắc hơn về thực trạng khả năng CYCCĐ của trẻ MG 5-6 tuổi.

- *Cách tiến hành:*

Trong quá trình nghiên cứu, người nghiên cứu đặt thêm các câu hỏi phỏng vấn sâu để làm rõ thêm thông tin thu thập được từ thực trạng và thực nghiệm.

7.2.2.6. Phương pháp thống kê toán học

- *Mục đích:*

Xử lý, phân tích, đánh giá kết quả nghiên cứu thực trạng và thực nghiệm.

- *Cách tiến hành:*

Nhập và xử lý dữ liệu trên chương trình SPSS for Window, phiên bản 16.0. Cụ thể:

+ Xử lý các dữ liệu thu được từ những phương pháp nghiên cứu trên bằng các phép tính: tính tần suất (%), trung bình cộng, độ lệch chuẩn, so sánh giá trị trung bình...

+ Kiểm định tính khách quan, độ tin cậy của các kết quả thu được.

Trong các phương pháp trên, phương pháp đo nghiệm bằng hệ thống bài tập và phương pháp thực nghiệm là hai phương pháp chủ đạo của đề tài.

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ CHÚ Ý VÀ CHÚ Ý CÓ CHỦ ĐỊNH CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI

1.1. Lịch sử nghiên cứu về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi

1.1.1. Các công trình nghiên cứu ở nước ngoài về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi

Từ những năm 1850, các nhà nghiên cứu đã có sự tranh cãi gay gắt về việc: Liệu con người có thể cùng một lúc chú ý vào hai việc khác nhau hay không (sự phân phối chú ý). Một số nhà nghiên cứu cho rằng con người có thể cùng một lúc chú ý vào hai việc, nhưng số khác lại không đồng tình với quan điểm này. Vấn đề vẫn tiếp tục được tranh luận cho đến những năm 1900. Những tranh cãi này chỉ có thể được giải quyết thông qua việc tiến hành các thực nghiệm.

Những năm 1860 - 1909, chú ý trở thành vấn đề thu hút sự quan tâm của nhiều nhà Tâm lý học thời bấy giờ như H.V.Helmholtz, Wilhelm M. Wundt... Khi nghiên cứu về tri giác, nhà Tâm lý học Wundt lần đầu tiên đề cập đến vai trò của chú ý đối với tri giác. Theo ông, chú ý và tri giác chú tâm (tổng giác) luôn đi đôi với nhau. Khác với tri giác có tính thụ động và tự động, tổng giác có tính chủ động và tự ý. Nói cách khác, tri giác chú tâm nằm trong sự kiểm soát của chủ thể [16, tr357]. Điều này cho thấy, Wundt đã bắt đầu có sự quan tâm đến vai trò của chú ý đối với các quá trình tâm lý khác (tri giác) và đã có những nghiên cứu cụ thể về nó. Tuy nhiên, người đặt nền móng đầu tiên cho lý thuyết về chú ý lại chính là nhà Tâm lý học người Mỹ William James. Quan điểm về chú ý của William James ảnh hưởng sâu sắc đến các tác phẩm của những nhà Tâm lý học khi đó.

- Theo William James (1890), chú ý được hiểu là: “Sự khu biệt, sự tập trung của ý thức. Chú ý là trạng thái trái ngược với sự lộn xộn, hỗn độn và đãng trí. Nó chính là điều kiện để giải quyết hiệu quả các công việc” [82]. William James cho rằng, nhờ có chú ý, con người có thể tri giác, nắm bắt, ghi nhớ và phân biệt tốt hơn. Ông phân tích chú ý theo các khía cạnh:

- + Nguồn gốc của chú ý là do các kích thích từ bên ngoài hoặc từ những biểu tượng, những ý nghĩ bên trong. Điều này có nghĩa là, chú ý được hình thành từ những kích thích của các sự vật bên ngoài lẫn những kích thích tâm lý từ bên trong.

- + Chú ý mang tính trực tiếp hoặc mang tính phát sinh, nghĩa là nó có thể xuất hiện nhờ các kích thích (trực tiếp) gây hứng thú hoặc từ những kích thích có mối liên hệ với những điều gây hứng thú (phát sinh).
- + Chú ý có thể là một quá trình bị động, không có tính tự giác và không cần sự nỗ lực; hoặc là một quá trình chủ động, tự giác của con người. Ở đây, William James phân biệt giữa sự chú ý hình thành trực tiếp từ các kích thích bên ngoài (kiểm soát ngoại sinh) và sự chú ý triển khai từ những kích thích mang tính tự giác (có sự kiểm soát nội sinh).

Đồng quan điểm với William James là quan điểm của Titichener và Pillsbury (1908). Hai tác giả đã bổ sung và làm rõ hơn quan điểm của William James. Theo đó, các tác giả cho rằng: “Chú ý được xem như là một quá trình có ý thức, nhờ đó con người có thể nhận thức một hoặc một nhóm các ý tưởng một cách rõ ràng” [93].

Từ đây (đầu thế kỷ 20), đã nảy sinh những tranh cãi về việc bằng cách nào chú ý có thể giúp cho chúng ta nhận thức đối tượng rõ ràng? Giai đoạn này cũng được đánh dấu bằng những nghiên cứu thực nghiệm đối với vấn đề chú ý.

Từ những năm 1920 - 1949, các nghiên cứu về chú ý ít phát triển do sự lớn mạnh của chủ nghĩa hành vi. Tuy nhiên, vẫn có một số nghiên cứu về chú ý nổi bật trong giai đoạn này. Một trong số đó chính là nghiên cứu của A.T. Jerslid - một nhà Tâm lý học phát triển. Nghiên cứu của A.T. Jerslid chỉ ra rằng khi chúng ta thực hiện các công việc đan xen nhau thì sẽ mất nhiều thời gian hơn chỉ làm một công việc nào đó được lặp đi lặp lại, bởi chúng ta phải mất thời gian cho quá trình chuyển tiếp từ công việc này sang công việc khác. Một nghiên cứu khác cũng khá quan trọng trong giai đoạn này là nghiên cứu của C.W. Telford - nhà Tâm lý học giáo dục. Nghiên cứu chứng minh rằng, khi thực hiện hai việc cùng lúc thì sẽ dễ dàng quan sát thấy sự trì hoãn hoạt động trong nhiệm vụ thứ hai [83]. Ngoài ra, còn có nghiên cứu của J.R. Stroop. Nghiên cứu cho thấy những kích thích thông tin không tương thích với nhiệm vụ có thể tạo nên những ảnh hưởng lớn đến quá trình thực hiện công việc (Hiệu ứng Stroop) [91].

Giai đoạn 1950 - 1974 được đánh dấu bởi sự quan tâm chủ yếu tới quá trình xử lý thông tin của con người. Nghiên cứu trong giai đoạn này là sự kết hợp giữa những ứng dụng kỹ thuật và lý thuyết và được xem như là cuộc cách mạng về “nhận thức” của các nhà Tâm lý học nhận thức. Các nghiên cứu trong giai đoạn này tập trung vào tìm hiểu cơ chế của chú ý,

nhất là các nghiên cứu về chú ý âm thanh. Tiêu biểu là các tác giả Mackworth, Colin Cherry, D.E. Broadbent và A.M. Treisman:

- Năm 1950, Mackworth đã tiến hành một loạt các thực nghiệm về khả năng duy trì chú ý đối với một công việc nhằm chán mà vẫn giữ được sự tỉnh táo, nhanh nhẹn. Qua đó có thể thấy mức độ duy trì chú ý và các yếu tố ảnh hưởng đến thời gian duy trì sự chú ý của con người. Nghiên cứu đi đến kết luận: có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến thời gian duy trì sự cảnh giác của một người, công việc càng kéo dài thì càng phạm sai lầm. Nếu chúng ta không chú ý thì chắc chắn phạm nhiều sai lầm hơn [49].

- Năm 1953, Cherry nghiên cứu về sự lựa chọn của chú ý trong việc phân tích âm thanh. Cherry mô tả khả năng lựa chọn chú ý đối với các kích thích âm thanh bằng hiệu ứng tiệc Cocktail (Cocktail Party Effect). Theo Cherry, vào một thời điểm xác định, con người có thể lựa chọn để tập trung hoàn toàn vào một kích thích nào đó trong số các kích thích hỗn độn khác (như tiếng ồn, âm thanh của những cuộc nói chuyện khác nhau...), mặc dù vậy, con người vẫn chú ý đến những kích thích khác ở một mức độ nhất định [91]. Nghiên cứu của ông tạo tiền đề cho các nghiên cứu về chú ý âm thanh của các tác giả sau này.

- Năm 1958, nghiên cứu của Broadbent đã đánh dấu sự phát triển của nghiên cứu chú ý ở giai đoạn này. Ông tiến hành các thực nghiệm liên quan đến việc chú ý chọn lọc âm thanh. Broadbent cho rằng, không phải tất cả các thông tin đến từ các cơ quan cảm giác đều được chúng ta xử lý. Các thông tin sẽ được chuyển đến một “bộ lọc” của chủ thể và được lưu giữ trong trí nhớ tạm thời để được xử lý. Theo quan điểm này thì chỉ có những yếu tố cảm giác nào có những đặc tính chung (Ví dụ: đặc điểm của giọng nói) được lựa chọn để vào vùng lọc (bộ lọc). Việc hiểu ý nghĩa của thông tin chỉ được thực hiện sau khi “bộ lọc” lựa chọn thông tin tiếp nhận. Vì thế, bất kỳ thông tin nào được gửi đến bên tai không được lựa chọn chú ý thì sẽ không thể được hiểu [96]. Lý thuyết của Broadbent được xem là khởi xướng cho lý thuyết chú ý hiện đại. Lý thuyết này sau đó đã được Treisman phát triển thêm.

Đầu những năm 1970, nghiên cứu về chú ý chuyển từ nghiên cứu chú ý âm thanh sang chú ý hình ảnh. Quan điểm xem chú ý như là một khả năng giới hạn, với các đại biểu như Kahneman (1973), Navon và Gopher (1979). Theo Kahneman, chú ý là khả năng đơn nhất có thể được phân phối cho những công việc khác nhau. Tuy vậy, việc thực hiện công việc có thể gặp trở ngại khi chúng ta tiến hành nhiều nhiệm vụ cùng lúc vì chú ý là khả năng giới hạn. Khi nhiều yêu cầu đang được thực hiện, bộ xử lý quyết định nên dành tiềm năng nào

cho một công việc cụ thể và trạng thái sinh lý của con người sẽ ảnh hưởng đến nỗ lực của chúng ta [49].

Cuối thập niên 1970, Navon và Gopher (1979) cho rằng tốt hơn nên xem xét chú ý như là một khả năng đa dạng, bởi theo hai nhà Tâm lý học này thì việc thực hiện hai nhiệm vụ cùng một lúc sẽ dễ dàng hơn khi hai nhiệm vụ ấy sử dụng kích thích và phương thức phản hồi khác nhau và ngược lại sẽ khó khăn hơn khi chúng sử dụng cùng một phương thức phản hồi [91].

Năm 1980, A.M. Treisman và G. Gelade phát triển lý thuyết tích hợp đặc tính. Theo lý thuyết này, chú ý giữ vai trò kết nối các đặc tính khác nhau thành một thể thống nhất được trải nghiệm một cách có ý thức [97]. Lý thuyết của Treisman đã khắc phục một số điểm hạn chế của Broadbent và có những đóng góp quan trọng vào việc nghiên cứu chú ý, dù vẫn còn những hạn chế nhất định.

Các lý thuyết và quan điểm về chú ý từ những năm 1920 đến cuối thế kỷ 20 được nghiên cứu nhiều bởi Tâm lý học nhận thức. Gần đây, các nghiên cứu chú ý được tập trung nghiên cứu trên bình diện Tâm lý học thần kinh, gắn liền với cơ chế của não bộ. Các dữ liệu Tâm lý học thần kinh và hành vi giúp cho sự phát triển quan trọng trong nghiên cứu về chú ý ở nửa đầu thế kỷ 21 [102].

Cũng như các nhà Tâm lý học phương Tây, vấn đề về chú ý nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà Tâm lý học Xô Viết. Nghiên cứu của các nhà Tâm lý học Xô Viết đã có những đóng góp lớn cho sự hiểu biết về chú ý, trong đó có thể kể đến các nghiên cứu của N.Ph. Đabrunhin, A.V. Daparogiet, P.Ia. Ganperin, X.L. Rubinstein. Tựu chung, nghiên cứu của các tác giả Xô Viết bàn về ba vấn đề lớn: (1) Tìm hiểu vai trò của chú ý trong hoạt động của con người, (2) Tìm hiểu cơ chế sinh lý của chú ý, (3) Bàn về các điều kiện và qui luật giáo dục chú ý.

- N.Ph. Đabrunhin khi nghiên cứu về bản chất của chú ý đã đề cập đến giá trị của nó. Theo ông, chú ý - sự định hướng hoạt động tâm lý và sự tập trung của nó vào đối tượng có ý nghĩa nhất định đối với cá nhân [5]. Sau đó, các tác giả I.V. Poliacop, L.X. Khalacopxki cũng nhấn mạnh tính chất đặc thù của chú ý chính là việc tách cái chính trong khách thể, cái có ý nghĩa với hoạt động của con người.

- Những nghiên cứu của A.V. Daparogiet lại chứng minh quan điểm “chú ý là hoạt động định hướng ban đầu”, được đề xướng từ lý thuyết phản xạ định hướng và hoạt động định hướng của Paplop [4].

- P.Ia. Ganperin cũng bằng giả thuyết và thực nghiệm khoa học, đưa ra quan điểm mới về chú ý và con đường hình thành chú ý ở tuổi tiểu học, đặc biệt là ở những trẻ kém chú ý. Ông cho rằng, chú ý không được biểu hiện ra bên ngoài như một quá trình độc lập, theo những cái quan sát được thì nó giống với sự định hướng, sự tập trung của bất kỳ một quá trình tâm lý nào khác. Do đó, nó chỉ được nhìn nhận như một mặt hay một tính chất của hoạt động đó. Ngoài ra, theo tác giả, chú ý không có sản phẩm đặc thù cho riêng mình. Kết quả của nó là sự nâng cao một hoạt động bất kỳ mà nó đi kèm. Thế nên, chú ý không được nhìn nhận như một dạng riêng của hoạt động tâm lý [11].

- Hai tác giả khác là L.X. Vurgotxki và V.X. Mukhina lại tập trung nghiên cứu đặc điểm phát triển chú ý của trẻ mẫu giáo và con đường giáo dục chú ý có chủ định cho trẻ [28], [55]. Theo đó, người lớn cần dùng các phương tiện bên ngoài như đồ vật trực quan để thu hút sự chú ý của trẻ, song song với việc sử dụng ngôn ngữ như là phương tiện, biện pháp để điều khiển chú ý ở trẻ. X.L. Rubinstein cũng đề xuất cách giáo dục chú ý cho trẻ thông qua việc giáo dục nhân cách và tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ một cách hợp lý [62]. Một số nhà nghiên cứu như I.V. Xtralakhop, N.Ph. Đabrunhin, Z.N. Anphimov, G.I. Zvereva lại đưa ra các quan điểm giáo dục nhằm phát triển khả năng tập trung chú ý cho trẻ lứa tuổi tiểu học bằng cách giáo dục học sinh tinh thần trách nhiệm, kỹ năng đặt mục đích nhiệm vụ, giáo dục hứng thú, giáo dục các quá trình nhận thức của học sinh (tri giác, tư duy, tưởng tượng). Qua đó, các tác giả đề xuất một số biện pháp cần thiết thông qua việc tổ chức hoạt động học tập cho trẻ tiểu học như: đảm bảo sự bận rộn tích cực, sự chăm chú của học sinh; tổ chức hoạt động phù hợp với hứng thú và khả năng của các em, nghĩa là không cho phép các em nghĩ về cái gì khác [8].

Như vậy, có thể nhận thấy, vấn đề chú ý được các nhà Tâm lý học tiếp cận nghiên cứu một cách đa chiều, toàn diện, từ những vấn đề cơ bản nhất như vai trò, cơ chế của chú ý đến những vấn đề mang tính ứng dụng như cách giáo dục và phát triển khả năng chú ý; từ những nghiên cứu tiếp cận dưới góc độ Tâm lý học nhận thức, xử lý thông tin đến những cách tiếp cận theo quan điểm sinh lý, thần kinh. Điều này giúp cho việc nhìn nhận và hiểu biết của các nhà Tâm lý học về vấn đề chú ý của con người trở nên sáng rõ hơn, sâu sắc hơn.

1.1.2. Các công trình nghiên cứu trong nước về vấn đề chú ý và chú ý của trẻ MG 5-6 tuổi

Ở Việt Nam, các nghiên cứu chú ý chưa nhiều. Tuy nhiên, với sự phát triển của ngành Tâm thần học và Tâm lý học, một số nghiên cứu đã được thực hiện xoay quanh các vấn đề rối loạn tăng động giảm chú ý. Có thể kể đến một số nghiên cứu như:

- Các nghiên cứu dịch tễ học về tăng động giảm chú ý: Nghiên cứu của tác giả Nguyễn Văn Siêm (1996) dừng lại ở việc thống kê các trẻ rối loạn tăng động giảm chú ý đến các phòng khám. Năm 2003, tác giả Võ Thị Minh Chí đã thực hiện đề tài nghiên cứu cấp Bộ về “Phương pháp phát hiện hiện tượng rối nhiễu hành vi tăng động, giảm chú ý ở học sinh Trung học cơ sở trong độ tuổi từ 11 đến 18”. Nghiên cứu đã đưa ra con số học sinh THCS bị rối loạn tăng động giảm chú ý như sau: tỉ lệ chung là 0,73%, tỉ lệ nam là 1,28%, tỉ lệ nữ là 0,19% [67].
- Nghiên cứu về phương pháp trị liệu hay trợ giúp trị liệu tâm lý của tác giả Nguyễn Thị Hồng Nga (2004) về “Thử nghiệm ứng dụng một vài liệu pháp tâm lý trị liệu tăng động giảm chú ý ở học sinh THCS ở Hà Nội”. Nghiên cứu tập trung vào vai trò của nhà Tâm lý trị liệu cho trẻ ADHD, bao gồm tất cả các môi trường và làm nổi bật vai trò quan trọng, chủ yếu và lâu dài của cha mẹ, giáo viên, cán bộ nhà trường [48].
- Nghiên cứu về khả năng tăng động giảm chú ý của trẻ có rối loạn tăng động giảm chú ý: Luận án tiến sĩ của tác giả Nguyễn Thị Vân Thanh (2010) với đề tài “Đặc điểm tâm lý lâm sàng của học sinh tiểu học có rối loạn tăng động giảm chú ý”. Nghiên cứu tìm hiểu mức độ chú ý của học sinh tiểu học mắc rối loạn tăng động giảm chú ý và mối quan hệ giữa cha mẹ hoặc người chăm sóc với trẻ có rối loạn tăng động giảm chú ý. Kết quả cho thấy, sức bền chú ý của trẻ ngắn, khối lượng chú ý nhỏ, mức độ kỹ năng chú ý thấp hơn so với nhóm đối chứng trên tất cả các bối cảnh quan sát. Trẻ khó kiểm chế hành vi trước một sự hụt hẫng, sự phấn khích, làm cho trẻ khó có hành vi thích ứng với bối cảnh giao tiếp [41].

Ngoài ra, có thể đề cập thêm một số công trình nghiên cứu, một số tham luận và bài viết khoa học đáng lưu tâm về vấn đề chú ý như:

- Công trình nghiên cứu của hai tác giả là Nguyễn Sinh Phúc và Phạm Quang Lịch về đặc điểm rối loạn trí nhớ, chú ý ở bệnh nhân nghiện rượu, được tiến hành trên bệnh nhân nghiện rượu mãn tính đang được điều trị thông qua sử dụng bộ công cụ: thang đo trí nhớ Wechsler, bảng so Schulte và bảng chữ cái Bourdon. Kết quả cho thấy có mối liên hệ mật thiết giữa mức độ suy giảm trí nhớ, khả năng di chuyển chú ý thấp, khối lượng chú ý ít và sự phân phối chú ý kém với chứng nghiện rượu mãn tính. Qua đó, rút ra được mối

liên hệ mật thiết giữa mức độ nghiện rượu đối với khả năng và mức độ rối loạn chú ý ở bệnh nhân nghiện rượu và những cảnh báo về tác hại của rượu đối với các quá trình sinh lý và tâm lý trên người [7].

- Tham luận “Chú ý và vai trò của chú ý trong hoạt động học tập của học sinh phổ thông” của tác giả Đỗ Hạnh Nga đã đề cập khá chi tiết về chú ý của học sinh THPT trong học tập. Tác giả nhấn mạnh việc rèn luyện phương pháp tập trung, chú ý cho người học phải phù hợp với đặc thù lứa tuổi. Học sinh, sinh viên phải tiếp cận nhiều môn học với lượng kiến thức khá lớn trong một ngày, giáo viên cần có phương pháp dạy đa dạng, giúp các em tập trung cao nhất vào mỗi bài giảng [66].
- Nghiên cứu về “Các phẩm chất chú ý của lứa tuổi thanh niên sinh viên” được tác giả Hoàng Mộc Lan tiến hành trên một số sinh viên của Trường Đại học khoa học xã hội và nhân văn thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội (tháng 3/2009) đã bước đầu cho thấy những có sự khác biệt nhất định về phẩm chất chú ý ở các lứa tuổi và giới tính sinh viên. Kết quả nghiên cứu bước đầu luận giải khá thuyết phục về điểm số các đối tượng nghiên cứu đạt được trên các thang đo. Tuy nhiên, phạm vi nghiên cứu còn hẹp, chưa mang tính phổ quát và đặc trưng về các phẩm chất của lứa tuổi thanh niên sinh viên [15].
- Nghiên cứu một số biện pháp nhằm tập trung chú ý của học sinh vào bài học văn thông qua việc dự giờ của giáo viên trong tổ bộ môn của tác giả Bùi Túy Phượng đã đề cập đến một vấn đề cấp thiết trong ngành giáo dục hiện nay đó là thực trạng dạy và học môn Ngữ văn trong trường phổ thông cũng như tình trạng học sinh “lơ là” trên lớp [7]. Tác giả đã chỉ ra thực trạng của sự không tập trung chú ý của học sinh vào bài học Ngữ văn qua một số biểu hiện như: hiện tượng học sinh gục xuống bàn, hoặc nằm dài trên bàn, ngao ngán, uể oải; nhiều học sinh lo làm việc riêng như giờ học môn này lại đem bài của môn học khác ra học, lén lút sử dụng điện thoại di động nhắn tin, nghe nhạc, đùa giỡn, nói chuyện riêng, ăn quà vặt, chơi cờ ca-rô... Ngoài ra, còn hay mơ màng, nghĩ vẩn vơ, không hiểu bài lại phát biểu lung tung...

Một số đề tài nghiên cứu, bài viết tham luận đề cập tới chú ý trên phương diện đó là một trạng thái tâm lý, một mặt biểu hiện của các hoạt động khác ở đối tượng nghiên cứu như: tính tích cực nhận thức, kiểu loại nhân cách, động cơ, nhu cầu,... trong học tập và hoạt động.