HIỆU QUẢ CỦA VIỆC SỬ DỤNG BLOOKET HỖ TRỢ HỌC TỪ VỰNG TIẾNG ANH CHO HỌC SINH LỚP 4 TẠI MỘT TRUNG TÂM TIẾNG ANH: NGHIÊN CỨU HÀNH ĐỘNG

Nguyễn Việt Hà, Phạm Linh
Học viên cao học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội
Emails: nguyenvietha.st@gmail.com; phamlinh041020@gmail.com

***Tóm tắt**: Nghiên cứu đánh giá hiệu quả của Blooket trong hỗ trợ ôn tập từ vựng tiếng Anh cho 30 học sinh lớp 4 tại một trung tâm tiếng Anh ở Hà Nội qua nghiên cứu hành động kéo dài 8 tuần. Dữ liệu từ bài kiểm tra, bảng hỏi, phỏng vấn, nhật ký giáo viên và báo cáo Blooket cho thấy kết quả từ vựng được cải thiện, đặc biệt ở nhận diện từ có hình ảnh và lựa chọn từ trong ngữ cảnh. Học sinh nhìn chung có phản hồi tích cực, song vẫn gặp áp lực thời gian, cạnh tranh, đoán đáp án và khó khăn chính tả. Kết quả cho thấy Blooket có tiềm năng hỗ trợ ôn tập từ vựng khi được giáo viên thiết kế và sử dụng phù hợp.*

***Từ khóa:** Blooket; học từ vựng; học sinh lớp 4; người học EFL nhỏ tuổi; nghiên cứu hành động.*

THE EFFECTIVENESS OF USING BLOOKET TO SUPPORT ENGLISH VOCABULARY LEARNING AMONG GRADE 4 STUDENTS AT AN ENGLISH CENTER: AN ACTION RESEARCH STUDY

***Abstract:** This study evaluates the effectiveness of Blooket in supporting English vocabulary review among 30 fourth-grade students at an English language center in Hanoi through an eight-week action research study. Data from tests, questionnaires, interviews, teacher journals, and Blooket reports indicate improvements in vocabulary performance, particularly in recognizing words with visual support and selecting words in context. Students generally responded positively, although they also experienced time pressure, competition, guessing, and spelling difficulties. The findings suggest that Blooket has potential as a supplementary tool for vocabulary review when appropriately designed and implemented by teachers.*

***Keywords**: Blooket; vocabulary learning; Grade 4 students; young EFL learners; action research.*

Nhận bài: 05/07/2026 Phản biện: 06/08/2026 Duyệt đăng: 10/08/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ vựng là nền tảng của việc học ngoại ngữ, trong đó kiến thức về từ được hình thành dần qua hình thức, nghĩa và cách sử dụng (Nation, 2001). Với học sinh nhỏ tuổi, hỗ trợ trực quan, ngữ cảnh và hướng dẫn của giáo viên có ý nghĩa quan trọng (Cameron, 2001). Thực tế tại hai lớp 4 cho thấy nhiều học sinh nhận diện được từ mới khi có tranh hoặc gợi ý nhưng gặp khó khăn khi nhớ lại nghĩa và cách viết ở các buổi ôn tập sau. Trong khi đó, nghiên cứu về thực hành truy hồi cho thấy việc chủ động tái hiện thông tin giúp tăng khả năng truy cập sau đó (Karpicke & Roediger, 2008), còn việc học từ vựng đòi hỏi sự lặp lại và tích lũy (Schmitt, 2008).

Blooket hỗ trợ giáo viên tổ chức ôn tập từ vựng dưới hình thức trò chơi. Tuy nhiên, tính hấp dẫn của trò chơi không tự động tạo ra hiệu quả học tập mà phụ thuộc vào thiết kế, nội dung và cách tổ chức sư phạm (Plass et al., 2015). Các nghiên cứu trước ghi nhận phản ứng tích cực của người học và sự cải thiện điểm từ vựng sau khi sử dụng Blooket (Sartika et al., 2023; Sinaga et al., 2025; Yanti & Isna, 2025). Tuy nhiên, bằng chứng đối với học sinh tiểu học Việt Nam, đặc biệt trong bối cảnh trung tâm tiếng Anh, vẫn còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu hành động kéo dài tám tuần này tập trung vào sự thay đổi kết quả từ vựng, nhận thức của học sinh và những lợi ích, khó khăn trong quá trình sử dụng Blooket; đồng thời không xem đây là bằng chứng về khả năng ghi nhớ dài hạn hay nguyên nhân duy nhất của sự cải thiện.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận và định hướng nghiên cứu

Cơ sở của can thiệp tập trung vào lặp lại, truy hồi, phản hồi và điều chỉnh sư phạm. Theo Nation (2001), kiến thức từ gồm hình thức, nghĩa và cách sử dụng; vì vậy, ôn tập cần vượt ra ngoài việc nhìn lại cùng một từ theo cùng một cách. Trong nghiên cứu này, cùng một nhóm từ được gặp lại qua tranh, nghĩa, câu ngắn, đối lập nghĩa và hoàn thành hình thức từ. Cách tổ chức này nhằm tạo nhiều đường truy cập tới cùng một mục từ.

Thực hành truy hồi yêu cầu người học cố gắng lấy thông tin từ trí nhớ trước khi nhận đáp án (Karpicke & Roediger, 2008). Với học sinh lớp 4, nhiệm vụ cần đủ thử thách nhưng không quá tải: câu hỏi quá dễ có thể chỉ tạo nhận diện, trong khi câu quá dài hoặc thời gian quá ngắn có thể dẫn

đến đoán. Phản hồi đúng/sai của nền tảng cung cấp tín hiệu tức thời, nhưng phản hồi sư phạm vẫn cần giáo viên giải thích lỗi, đặc biệt với từ có hình thức viết khó (Shute, 2008).

Blooket vì thế được xem như môi trường phân phối câu hỏi do giáo viên thiết kế, không phải một phương pháp độc lập. Nghiên cứu hành động phù hợp với mục tiêu này vì cho phép giáo viên xác định vấn đề, triển khai hành động, quan sát bằng chứng và phản tư để điều chỉnh trong cùng bối cảnh lớp học (Burns, 2010).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế nghiên cứu hành động lớp học theo chu trình Lập kế hoạch–Hành động–Quan sát–Phản tư (Plan–Act–Observe–Reflect), thực hiện trong tám tuần với 30 học sinh lớp 4 thuộc hai lớp tại một trung tâm tiếng Anh ở Hà Nội. Học sinh 9–10 tuổi, trình độ ước tính Pre-A1/A1; mẫu được chọn thuận tiện. Can thiệp gồm tám phiên Blooket, mỗi phiên 10–15 phút, tập trung ôn 20 từ thuộc Units 2–6 của Family and Friends. Học sinh chủ yếu làm việc theo cặp và giáo viên điều chỉnh thời gian, hình ảnh, vai trò trong cặp, bảng xếp hạng và cách sửa lỗi dựa trên quan sát thực tế.

Dữ liệu được thu thập từ pre-test/post-test gồm 20 câu theo cùng blueprint, bảng hỏi song ngữ 15 mục, phỏng vấn có chủ đích 8 học sinh, nhật ký phản tư của giáo viên và báo cáo tám phiên Blooket. Dữ liệu kiểm tra được phân tích bằng trung bình, độ lệch chuẩn, gain score, Shapiro–Wilk, paired-samples t-test, 95% CI và Cohen's dz; bảng hỏi được phân tích bằng tần suất, tỷ lệ, trung bình, độ lệch chuẩn và Cronbach's alpha. Dữ liệu định tính được mã hóa theo lợi ích, thách thức và điều chỉnh, đồng thời đối chiếu giữa các nguồn để tăng độ tin cậy. Toàn bộ 30 học sinh có đủ dữ liệu pre-test, post-test và bảng hỏi.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Thay đổi kết quả kiểm tra từ vựng

Điểm pre-test trung bình là 5.07/10 (SD = 2.00), trong khi post-test đạt 6.80 (SD = 1.50). Điểm tăng trung bình là 1.73 điểm (SD = 1.51). Trung vị tăng từ 5.0 lên 7.0; điểm thấp nhất tăng từ 1.5 lên 3.5 và điểm cao nhất từ 8.5 lên 9.0.

Điểm tăng không lệch nghiêm trọng khỏi phân phối chuẩn, Shapiro–Wilk W = 0.977, p = 0.739. Kiểm định t cho mẫu ghép cho thấy chênh lệch có ý nghĩa thống kê, t(29) = 6.30, p < .001; mức tăng trung bình 1.73 điểm với 95% CI [1.17; 2.30]. Cohen's dz = 1.15 cho thấy mức thay đổi chuẩn hóa lớn trong mẫu. Độ tin cậy KR-20 của pre-test là 0.75 và post-test là 0.59; do đó, kết quả toàn bài và bằng chứng hội tụ được ưu tiên hơn diễn giải mạnh ở từng mục nhỏ.

Ở cấp độ cá nhân, 27/30 học sinh (90.0%) tăng điểm, không có trường hợp giữ nguyên và 3/30 (10.0%) giảm điểm; mức thay đổi dao động từ -2.0 đến +5.0. Lớp A bắt đầu thấp hơn (M = 4.50; SD = 1.72) nhưng mức tăng cao hơn (M = 2.03; SD = 1.29), với post-test xấp xỉ 6.53. Lớp B bắt đầu ở M = 5.63 (SD = 2.15), mức tăng M = 1.43 (SD = 1.69), post-test xấp xỉ 7.07; cả ba trường hợp giảm điểm đều thuộc Lớp B. Các giá trị theo lớp chỉ mang tính mô tả vì hai lớp không được thiết kế như nhóm so sánh.

Bảng 1. Kết quả kiểm tra từ vựng trước và sau can thiệp (N = 30)

Chỉ số	Kết quả
Pre-test	M = 5.07; SD = 2.00; Min = 1.5; Max = 8.5; Median = 5.0
Post-test	M = 6.80; SD = 1.50; Min = 3.5; Max = 9.0; Median = 7.0
Điểm tăng (gain score)	M = 1.73; SD = 1.51; Min = -2.0; Max = +5.0; Median = 1.5
So sánh mẫu ghép	t(29) = 6.30; p < .001; 95% CI [1.17, 2.30]; Cohen's dz = 1.15
Thay đổi cá nhân	27 tăng điểm (90.0%); 0 không đổi; 3 giảm điểm (10.0%)

2.3.2. Kết quả theo dạng nhiệm vụ

Cả bốn dạng nhiệm vụ đều tăng điểm sau can thiệp. Nhận diện qua tranh tăng từ 1.87 lên 2.43/3.0; nối từ–nghĩa tăng từ 1.00 lên 1.32/2.0; chọn từ trong ngữ cảnh ngắn tăng từ 1.10 lên 1.70/2.5; hoàn thành hình thức từ tăng ít nhất, từ 1.10 lên 1.35/2.5. Tỷ lệ chính xác tương ứng tăng từ 62.2% lên 81.1%; 50.0% lên 65.8%; 44.0% lên 68.0%; và 44.0% lên 54.0%.

Kết quả cho thấy sự cải thiện rõ hơn ở nhận diện có hỗ trợ trực quan và lựa chọn trong ngữ cảnh ngắn so với hình thức viết có kiểm soát. Một số từ như instruments và straight tiếp tục khó trong dữ liệu kiểm tra, nhật ký và phỏng vấn, cho thấy việc gặp lại từ nhiều lần chưa đồng nghĩa với khả năng nhớ hình thức viết ở cùng mức.

Bảng 2. Kết quả từ vựng theo dạng nhiệm vụ

Dạng nhiệm vụ	Pre-test	Post-test	Độ chính xác
Nhận diện qua tranh (tối đa 3.0)	M = 1.87	M = 2.43	62.2% → 81.1%
Nối từ–nghĩa (tối đa 2.0)	M = 1.00	M = 1.32	50.0% → 65.8%
Chọn từ trong ngữ cảnh ngắn (tối đa 2.5)	M = 1.10	M = 1.70	44.0% → 68.0%
Hoàn thành hình thức từ (tối đa 2.5)	M = 1.10	M = 1.35	44.0% → 54.0%

2.3.3. Nhận thức của học sinh về Blooket

Trung bình của 12 mục tích cực trong bảng hỏi là 3.32/4 (SD = 0.40), Cronbach's alpha = 0.86. Bốn nhóm tích cực có trung bình từ 3.26 đến 3.37: hỗ trợ từ vựng (M = 3.33; SD = 0.44), hứng thú và động lực (M = 3.31; SD = 0.50), phản hồi và tự tin (M = 3.37; SD = 0.43), và thực hành học tập (M = 3.26; SD = 0.51). Cronbach's alpha của bốn nhóm lần lượt là 0.42; 0.73; 0.55 và 0.61, nên các nhóm được dùng chủ yếu để mô tả, không được xem là các thang đo đã xác nhận đầy đủ. Trong đó, nhóm phản hồi và tự tin có điểm trung bình cao nhất.

Ở mức mục hỏi, 28 học sinh (93.3%) đồng ý/hoàn toàn đồng ý rằng Blooket giúp nhớ từ tốt hơn; 29 (96.7%) cho rằng công cụ giúp hiểu nghĩa từ; 27 (90.0%) đánh giá tích cực hỗ trợ chính tả. Mức hứng thú đạt M = 3.43 với 29 học sinh đồng ý/hoàn toàn đồng ý; 27 học sinh (90.0%) muốn sử dụng Blooket trở lại. Về làm việc theo cặp, 26 học sinh (86.7%) cho rằng học cùng bạn có ích. Bài tập về nhà có trung bình thấp nhất trong các mục tích cực (M = 3.10): 24 học sinh đồng ý/hoàn toàn đồng ý và sáu học sinh không đồng ý. Có 28 học sinh đồng ý/hoàn toàn đồng ý rằng Blooket giúp các em gặp lại từ nhiều lần.

Thách thức vẫn xuất hiện. Tám học sinh (26.7%) thừa nhận đôi khi trả lời quá nhanh để thắng; 11 học sinh (36.7%) cho rằng một số giới hạn thời gian quá ngắn; và 10 học sinh (33.3%) cho biết đôi lúc đoán mà chưa suy nghĩ kỹ. Trung bình nhóm thách thức là 2.34 (SD = 0.58; alpha = 0.53). Phỏng vấn bổ sung sáu chủ đề: lặp lại/truy hồi, hỗ trợ bằng tranh và ngữ cảnh, phản hồi và sửa lỗi, tương tác theo cặp, động lực/hứng thú, cùng áp lực tốc độ/đoán/bảng xếp hạng. Các học sinh giảm điểm mô tả rõ hơn vấn đề đọc chậm, tình trạng một bạn chi phối hoạt động cặp, giới hạn thời gian và đoán đáp án.

Bảng 3. Kết quả bảng hỏi theo nhóm báo cáo (N = 30)

Nhóm báo cáo	M	SD	Cronbach's alpha
Hỗ trợ từ vựng	3.33	0.44	0.42
Hứng thú và động lực	3.31	0.50	0.73
Phản hồi và tự tin	3.37	0.43	0.55
Thực hành học tập	3.26	0.51	0.61
Thách thức cảm nhận	2.34	0.58	0.53
12 mục tích cực (tổng)	3.32	0.40	0.86

2.3.4. Bằng chứng triển khai và điều chỉnh trong chu trình hành động

Dữ liệu tám phiên cho thấy độ chính xác ở cấp độ cặp tăng từ 68.0% ở Phiên 1 lên 85.0% ở Phiên 8, nhưng không theo xu hướng tuyến tính: Phiên 3 đạt 70.0% và Phiên 5 đạt 71.0% khi nội dung mới hoặc câu ngữ cảnh dài tạo thêm yêu cầu xử lý. Các phiên còn lại lần lượt đạt 74.0%, 76.0%, 79.0% và 82.0%. Các tỷ lệ này chỉ được dùng như bằng chứng triển khai theo cặp, không phải điểm thành tích cá nhân vì nội dung, chế độ trò chơi, độ khó, thời gian và cặp học sinh giữa các phiên không tương đương.

Nhật ký và báo cáo cho thấy sáu nhóm điều chỉnh chính. Khi học sinh ít nói chỉ quan sát bạn thao tác, giáo viên phân vai người đọc/người chọn đáp án, đổi vai và tăng giám sát. Khi xuất hiện tình trạng nhấp chọn quá nhanh hoặc tập trung quá mức vào xếp hạng, thời gian đếm ngược được kéo dài, độ chính xác được nhấn mạnh và việc nói về thứ hạng được giảm bớt. Với các từ hoặc tranh dễ nhầm, giáo viên dùng hình tương phản và so sánh trực tiếp. Với câu chỉ đường dài, giáo viên làm mẫu tuyến đường và tăng thời gian trả lời. Khi phản hồi đúng/sai chưa đủ giải thích, giáo viên sửa theo nhóm câu hoặc sau lỗi phổ biến.

Cuối cùng, do điểm theo cặp không phản ánh chắc chắn từng học sinh, bài tập cá nhân, pre-test và post-test được giữ làm nguồn bằng chứng riêng.

2.4. Bàn luận

Mức tăng trung bình 1.73 điểm, 95% CI nằm hoàn toàn trên 0 và dz = 1.15 cho thấy một thay đổi tức thời đáng kể trong hai lớp sau tám tuần. Kết quả phù hợp với vai trò của lặp lại và truy hồi: các từ được tái xuất hiện qua nhiều phiên, câu hỏi tích lũy và một số bài tập về nhà, trong khi người học phải nhận diện nghĩa, chọn từ theo ngữ cảnh và chú ý tới hình thức (Karpicke & Roediger, 2008; Schmitt, 2008). Kết quả cũng tương đồng với các nghiên cứu Blooket trước đây ghi nhận điểm post-test cao hơn (Sinaga et al., 2025; Yanti & Isna, 2025).

Tuy nhiên, cách diễn giải cần thận trọng. Không có nhóm đối chứng, dạy học thông thường vẫn tiếp tục, và post-test được tiến hành ngay sau can thiệp. Vì vậy, mức tăng có thể phản ánh đóng góp kết hợp của Blooket, giải thích của giáo viên, tiếp xúc lặp lại, bài tập về nhà, nỗ lực của người học và sự quen thuộc với dạng kiểm tra. Ba học sinh giảm điểm và KR-20 post-test = 0.59 cũng nhắc rằng một kích thước hiệu ứng lớn không loại bỏ bất định đo lường hoặc khác biệt cá nhân.

Sự khác biệt theo dạng nhiệm vụ cho thấy ôn tập dựa trên trò chơi không tác động đồng đều tới mọi thành phần từ vựng. Nhận diện qua tranh và chọn từ trong ngữ cảnh ngắn tăng mạnh hơn hoàn thành hình thức từ có kiểm soát. Điều này phù hợp với vai trò của hỗ trợ cụ thể đối với người học nhỏ tuổi (Cameron, 2001), nhưng cũng cho thấy cần chú ý trực tiếp tới chính tả. Bằng chứng gần đây về tiếp xúc với hình thức viết ở trẻ học EFL cũng cho thấy việc tập trung có chủ đích vào chính tả có thể hỗ trợ phát triển từ vựng sản sinh (Kahn-Horwitz & Harel, 2026).

Kết quả nhận thức nhìn chung tích cực và tương tự các nghiên cứu Blooket tập trung vào trải nghiệm người học (Sartika et al., 2023). Tuy nhiên, hứng thú không đồng nghĩa với học tập. Một số học sinh thích hoạt động nhưng vẫn tham gia không đều do bạn giữ thiết bị; một số khác bị thời gian đếm ngược hoặc xếp hạng thúc đẩy nhấp chọn quá nhanh. Nghiên cứu về trò chơi khác cũng cho thấy tính tương tác có thể làm phân tán chú ý khi yêu cầu của trò chơi cạnh tranh với quá trình xử lý ngôn ngữ (deHaan et al., 2010). Do đó, giá trị chính của Blooket trong nghiên cứu không nằm ở cơ chế trò chơi tự thân mà ở khả năng giáo viên thiết kế câu hỏi, quan sát lỗi, điều chỉnh nhịp độ, tổ chức cặp và bổ sung phản hồi giải thích (Shute, 2008).

Về nghiên cứu hành động, các điều chỉnh trong tám tuần cho thấy dữ liệu lớp học có thể được dùng để sửa hoạt động ngay trong quá trình triển khai (Burns, 2010). Dù vậy, nghiên cứu chỉ có một chu trình chính thức; các thay đổi ở phiên sau là những điều chỉnh linh hoạt theo dữ liệu trong cùng chu trình, chưa phải bằng chứng từ một chu trình thứ hai hoàn chỉnh.

2.5. Hàm ý sư phạm và hạn chế

Kết quả gợi ý Blooket nên được sử dụng như hoạt động ôn tập ngắn 10–15 phút, không thay thế việc giới thiệu từ mới, phát âm, giải thích, tranh và bài tập trong giáo trình. Bộ câu hỏi nên kết hợp nhiệm vụ dễ tiếp cận với nhiệm vụ đòi hỏi xử lý sâu hơn; câu hỏi nhận diện qua tranh có thể dùng thời gian ngắn hơn, còn câu hỏi ngữ cảnh câu và chính tả cần thời gian dài hơn. Các từ khó nên được đưa trở lại ở ngữ cảnh mới thay vì lặp nguyên một dạng câu hỏi.

Làm việc theo cặp cần có cấu trúc: phân vai, đổi vai giữa chừng, luân phiên bạn cùng cặp và có một số lượt trả lời cá nhân. Với chính tả, hai học sinh cần cùng chú ý tới chữ cái/hình thức thay vì một người chọn đáp án cho cả cặp. Phản hồi đúng/sai của Blooket cần đi kèm giải thích ngắn của giáo viên khi lỗi phổ biến xuất hiện.

Nghiên cứu có các hạn chế chính: mẫu thuận tiện 30 học sinh tại một trung tâm; không có nhóm đối chứng/so sánh; không có bài kiểm tra sau trì hoãn; chỉ một chu trình nghiên cứu hành động; giáo viên đồng thời là người nghiên cứu và mã hóa định tính; bài kiểm tra do nghiên cứu viên xây dựng, post-test KR-20 ở mức 0.59; các nhóm bảng hỏi ba mục có alpha từ thấp đến chấp nhận được; hai lớp được gộp dù có khác biệt về mức ban đầu và mức tăng; dữ liệu Blooket không lưu số lần thử hoặc thời gian phản hồi của từng học sinh. Vì vậy, kết quả chỉ nên được hiểu là bằng chứng trong bối cảnh lớp học cụ thể.

III. KẾT LUẬN

Sau tám tuần sử dụng Blooket, điểm từ vựng của 30 học sinh tăng từ M = 5.07 (SD = 2.00) lên M = 6.80 (SD = 1.50), mức tăng trung bình 1.73 điểm; $t(29) = 6.30$, $p < .001$, $d_z = 1.15$. Có 27 học sinh (90,0%) tăng điểm. Học sinh nhìn chung có nhận thức tích cực về ôn tập, phản hồi, hứng thú và làm việc theo cặp, nhưng vẫn gặp áp lực thời gian, đoán đáp án, cạnh tranh, phụ thuộc bạn và khó khăn chính tả.

Blooket có tiềm năng hỗ trợ truy hồi và cung cấp dữ liệu để giáo viên điều chỉnh dạy học, song hiệu quả phụ thuộc vào thiết kế câu hỏi, thời gian, quản lý cặp, mức độ cạnh tranh và cách sửa lỗi. Do không có nhóm đối chứng và bài kiểm tra trì hoãn, nghiên cứu không khẳng định Blooket là nguyên nhân duy nhất của sự cải thiện hay bảo đảm ghi nhớ dài hạn. Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng mẫu, bổ sung nhóm so sánh, kiểm tra sau trì hoãn và thực hiện thêm chu trình hành động.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Burns, A. (2010), Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners, Routledge.

Cameron, L. (2001), Teaching languages to young learners, Cambridge University Press.

deHaan, J., Reed, W. M., & Kuwada, K. (2010), The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall, Language Learning & Technology, 14(2), tr. 74–94.

Kahn-Horwitz, J., & Harel, J. (2026), Exposure to word spelling and English foreign language vocabulary acquisition, Reading and Writing, advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11145-026-10823-3

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008), The critical importance of retrieval for learning, Science, 319(5865), tr. 966–968. https://doi.org/10.1126/science.1152408

Nation, I. S. P. (2001), Learning vocabulary in another language, Cambridge University Press.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015), Foundations of game-based learning, Educational Psychologist, 50(4), tr. 258–283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Sartika, K. D., Heriyawati, D. F., & Elfianto, S. (2023), The use of Blooket: A study of student's perception enhancing English vocabulary mastery, English Franca: Academic Journal of English Language and Education, 7(2), tr. 357–368. https://doi.org/10.29240/ef.v7i2.7406

Schmitt, N. (2008), Review article: Instructed second language vocabulary learning, Language Teaching Research, 12(3), tr. 329–363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Shute, V. J. (2008), Focus on formative feedback, Review of Educational Research, 78(1), tr. 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Sinaga, N., Widyantoro, A., & Sinaga, A. N. (2025), The effectiveness of Blooket on students' vocabulary learning among secondary school students, Indonesian Research Journal in Education, 9(2), tr. 1273–1288. https://doi.org/10.22437/irje.v9i02.44887

Yanti, E., & Isna, N. (2025), The use of web-based Blooket in improving students mastery of English vocabulary, IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 13(2). https://doi.org/10.24256/ideas.v13i2.7606