

קוגנטים וקוגנטים כוזבים ככלי להרחבת אוצר המילים ברכישת עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית

איהאב ח'ליל אבו-רביעה*

קוגנטים

בבלשנות היישומית מגדירים קוגנטים (cognates) כמילים או כצירופים זהים במשמעותם בשתי שפות (היינו תרגומים) הדומים מבחינה פונטית, כלומר שהגייתם דומה (Hoshino & Kroll, 2008), ובשפות שמשמשות במערכת כתב דומה - גם מבחינה אורתוגרפית, כלומר שכתבם דומה (Rabinovich et al., 2018). למשל **יום** בעברית ו-**يَوْم** (yawm) בערבית ספרותית זהות מבחינת משמעות ודומות מבחינה פונולוגית (הן זהות גם פונולוגית בחלק מהדיאלקטים הערביים שבהם היא הגויה כמו בעברית - **yōm**), אך הן אינן דומות מבחינה אורתוגרפית. באופן דומה המילה **ים** בעברית ו-**يَم** בערבית זהות במשמעותן, דומות בהגייתן ושונות בכתבן. לעומתן, palace באנגלית ו-palacio בספרדית שמשמעותן זהה (**ארמון**) דומות גם בהגייתן וגם בכתבן.

התופעה המזוהה ביותר עם קוגנטים מכונה **אפקט הקלת הקוגנטים** או **אפקט ההקלה הקוגנטית** (cognate facilitation effect), ולפיה דו־לשוניים מעבדים מהר יותר ומדויק יותר מילים שיש להן קוגנטים ממילים שאין להן קוגנטים בשפה השנייה, כלומר שיש להן רק מקבילות סמנטיות שאינן דומות להן פונולוגית (Dijkstra et al., 2010; Poort & Rodd, 2017).

קוגנטים כוזבים

קוגנטים כוזבים (false cognates) (ולשם קיצור ק"כ) הם מילים הדומות מבחינה פונולוגית - ובשפות הדומות מבחינה אורתוגרפית גם אורתוגרפית - אך משמעותן שונה (Prior et al., 2017). למשל **מדינה** בעברית ו-**مَدِينَة** (madīna[h]) אומנם גייתן דומה אך משמעותן שונה - בערבית משמעה **עיר**. כך גם **decepción** בספרדית שדומה בהגייתה ובצורתה ל-**deception** באנגלית, אך פירושה **אכזבה** ולא **תרמית**. מילים כאלה מכונות גם **חברים כוזבים** (false friends), ובשפות דומות אורתוגרפית גם **הומוגרפים בין-לשוניים** (interlingual homographs) (Dijkstra et al., 1999; Van Hell & Tanner, 2013; Otwinowska et al., 2020).

בק"כ מתרחש תהליך הפוך מאפקט ההקלה הקוגנטית, והוא השפעה מעכבת של מילים המכונה **אפקט עכבת ההומוגרפים הבין-לשוניים** (interlingual homograph inhibition effect, Smits et al., 2006). בתהליך זה הלומדים מזהים את הדמיון בין שתי המילים (בהגייה או בצורה) ובעקבותיו הם מסיקים את המשמעות הלא-נכונה (Otwinowska, & Szewczyk, 2017).

מילות מפתח: הערכת שפה, הוראת שפה, אוצר מילים, דמיון/שוני בין שפות, עברית-ערבית

<https://doi.org/10.54301/APQU6073>

דמיון ושוני בין שפות בתהליך הרכישה

אחת ההנחות הבלשוניות העיקריות בתהליך של רכישה או למידה של שפה היא שרכיבים בשפה השנייה (L2) הדומים לשפת האם (L1) של הלומד יהיו פשוטים בעבורו, ואילו רכיבים שונים יהיו קשים (Lado, 1957). דמיון זה הוא גורם דומיננטי בתהליך הרכישה אך מלבדו מעורבים גורמים נוספים (Otwinowska, & Szewczyk, 2017). במאמר זה אתמקד בדמיון ובשוני בתחום אחד מבין תחומי השפה השונים והוא תחום אוצר המילים, תחום בעל חשיבות מכרעת ברכישת שפה (Cameron, 2001; Daller et al., 2007; Schmitt, 2000; Alqahtani, 2015; Dakhi & Fitria, 2019).

מילים הדומות מבחינה סמנטית, פונולוגית (בהגייתן) או אורתוגרפית בין שתי שפות או יותר עומדות במוקד המחקר של תחומים רבים כולל רכישת L2. להלן אבחן שתי קבוצות של מילים אלה: קוגנטים וקוגנטים כוזבים בהקשר של רכישת שפה שנייה (second language acquisition: SLA) והוראתה, והמוקד הוא בעברית כ-L2 לערבית. SLA מתייחסת למצב שבו השפה הנרכשת משמשת כאמצעי לתקשורת רחבה גם מעבר לכיתת הלימוד, כמו בחיי היום-יום של הלומד. לעומתה, רכישת שפה נוספת או זרה (additional / foreign language) מתרחשת בעיקר בכיתה באמצעות הנחייה, בלי או עם מעט מאוד אפשרויות לשימוש בה בחיי היום-יום (Schmitt, 1997; Ellis, 2015). כמוכן, היבטים מגוונים הרלוונטיים ל-L2 תקפים גם ברכישת שפה נוספת וזרה.

* ד"ר איהאב ח'ליל אבו-רביעה הוא פוסט דוקטורנט אורח במחלקה לבלשנות באוניברסיטת יוטה, ארצות הברית. מחקריו עוסקים ברכישת שפה שנייה והערכתה ובמוקדה - אוצר המילים. ערך זה נכתב בתמיכת מלגת פולברייט לחוקרי בטר-דוקטורט ומלגת רוטשילד של קרן יד הנדיב.

קוגנטים וקוגנטים כוזבים ברכישת שפה ובהוראתה - ממצאים אמפיריים

נושאות אותה משמעות ולכן הוא מחפש חלופה (אם ישנה) שאינה קוגנט (De Groot et al., 1994).

מנגד, ק"כ קשים ללמידה ואפילו דוברים מיומנים ביותר טועים בהם (Janke & Kolokonte, 2015). הסבר אחד לעובדה שלמידת ק"כ או זיהוים קשים יותר ממילים אחרות הוא שמילים אלה מובילות להפעלת המשמעות של L1 שאינה נכונה ב-L2 (Dijkstra & Van Heuven, 2002). שתי המשמעויות השונות בשתי השפות מתחרות ביניהן ומאיטות את התגובה במטלות (Van Hell & Tanner, 2013). במקרה הזה כדי ללמוד ק"כ על הלומדים לעכב את העברת הייצוג הסמנטי (המשמעות) של המילה מ-L1 ל-L2 (Otwinowska, & Szewczyk, 2017). הסבר שני הוא שהדמיון המטעה בצורה של ק"כ בין L1 ו-L2 (בשפות דומות אורתוגרפית) אך לא במשמעות (Janke & Kolokonte, 2015), מוביל את הלומדים לקשר בין צורה ב-L2 למשמעות הלא נכונה (De Groot, 2011).

הוראת קוגנטים וקוגנטים כוזבים בעברית כ-L2 לערבית

הקלות בזיהוי הקוגנטים והקושי בזיהוי הק"כ דווחו גם במחקר על עברית כ-L2 לערבית. אבו-רביעה (2022) בדק במחקר אמפירי את שתי קבוצות המילים האלה אצל תלמידי תיכון דוברי עברית כ-L2 בשתי נקודות זמן בהפרש של כשנה. התלמידים התבקשו לבחור פירוש בערבית של מילה עברית שהודגשה בתוך משפט. המילים העבריות המודגשות כללו שלוש קבוצות: קוגנטים, ק"כ ומילים זהות סמנטית בין עברית וערבית אך שונות פונולוגית ואורתוגרפית. המטרה העיקרית הייתה לבדוק הבדלים ברמת הקושי של תרגום מילים מסוגים שונים הדומות בהיבט אחד (פונולוגי: ק"כ / סמנטי: מילים דומות רק במשמעות) או שניים (סמנטי ופונולוגי: קוגנטים) בין עברית וערבית. במחקר נמצא כי בשתי נקודות הזמן תרגום נכון של הקוגנטים היה גבוה באופן מובהק סטטיסטית משתי קבוצות המילים האחרות, הודות לזהות הסמנטית והדמיון הפונולוגי בין הקוגנטים שבשתי השפות. ממצאים דומים דווחו במחקרים של פריאור ושות' (Prior et al., 2017) ושל דגני ושות' (Degani et al., 2018).

לאור היתרונות הרבים של הקוגנטים באופן כללי ולעושר הרב שלהם בין שתי השפות האחיות: ערבית ועברית, לומדי עברית כ-L2 לערבית עשויים להרחיב את אוצר המילים שלהם בקלות יחסית ללימוד שפה אחרת שאינה עברית (אנגלית, למשל). לכן, אני ממליץ לכותבי תוכניות הלימוד ולמורים לעברית כ-L2 לערבית במשרד החינוך ובמוסדות להשכלה גבוהה לתת מקום חשוב להוראת הקוגנטים בכל רמות הכשירות הלשונית. יתרה מזו, אף על פי שהק"כ הם קבוצה מאתגרת לרכישה, שליטה בהם עשויה להרחיב עוד יותר את אוצר המילים של הלומד ולכן מומלץ ללמדה בד בבד עם הקוגנטים.

מכיוון שידע של מילים ומשמעויותיהן בשפה אחת יכול להקל על רכישת המקבילות הדומות בשפה שנייה, הקוגנטים הם משאב לשוני ייחודי העומד לרשותם של לומדי L2 (Chen et al., 2012; García et al., 2020). הם מהווים מקור עשיר להרחבת אוצר המילים וידעתם אמורה לגשר על חוסרים בידע אוצר המילים של הלומד ב-L2 (Lubliner & Hiebert, 2011; Otwinowska & Szewczyk, 2017). במחקרים רבים שבדקו קוגנטים, ק"כ וקבוצות מילים אחרות נמצא כי קוגנטים עשויים להיות הקלים ביותר ללימוד בהשוואה לקבוצות האחרות (Dijkstra et al., 1999; Otwinowska & Szewczyk, 2017; Poort & Rodd, 2017; Prior et al., 2017).

חוקרים מצאו כי קוגנטים אינם קלים רק ללמידה (גם בפעילויות שונות שאינן מכוונות במפורש ללימוד אוצר מילים) אלא גם לעיבוד, לזכירה, לשליפה ולשחזור מהזיכרון יותר מאשר סוגים אחרים של מילים (Vidal, 2003; Van Assche et al., 2011; Jacobs et al., 2016; Rice & Tokowicz, 2020). הם עמידים בפני שכחה יותר ממילים אחרות, והם אף עוזרים ללומדים לשפר את הקריאה ובמקרה של שפות דומות אורתוגרפית - גם את האיות ואת הכתיבה (De Groot & Keijzer, 2000; Proctor & Mo, 2009; García et al., 2020).

חוקרי רכישת שפה שנייה טענו שהלומד יכול להפיק תועלת מהקוגנטים רק כשהוא מבין שהמילה ב-L2 דומה באופן כלשהו למילה ב-L1 שלו (Jarvis & Pavlenko, 2008). רק במקרה הזה הלומד יכול להבין שזהו קוגנט ואז להסיק את הפירוש שלו (Müller-Lancé, 2003). לכן חוקרים מעודדים את המורים לתת ללומדי L2 את פירושי הקוגנטים בשתי השפות (García et al., 2020) וללמדם להעריך יותר את הקוגנטים בהקשרים השונים ולנצל את היתרון שהם מעניקים להם להרחבת אוצר המילים (Lubliner & Hiebert, 2011). חוקרים שונים אף ביקשו לשנות את תוכניות לימוד L2 ולהתמקד בקווי דמיון בין-לשוניים, מכיוון שכשתשומת ליבם של התלמידים ממוקדת בקווי הדמיון הם יכולים ללמוד מאות מילים בתוך זמן קצר (Otwinowska et al., 2020). בהקשר זה ראו גם את הצעתו של ותד (2019) לעיון משווה בין העברית לערבית בכיתות מתקדמות של דוברי עברית הלומדים את הערבית כ-L2.

רכישת הקוגנטים תלויה במידה רבה במידת הדמיון שלהם בין השפות (Gooskens et al., 2011). הם מנוצלים יתר על המידה כש-L1 ו-L2 קרובות זו לזו יותר מאשר כששתי השפות קרובות פחות (Schmid & Jarvis, 2014). כלומר ככל ששתי השפות דומות מבחינת הלקסיקון הדובר משער שלקוגנטים יש משמעות דומה בין שתי השפות והוא משתמש בהם יותר. אך אם השפות רחוקות יותר הדובר משער שהמילים לא בהכרח

כל יום בבוקר, הילד שותה כוס _____ (חליב).

דרך שלישית להערכה היא בעזרת מטלה שמצריכה תשובה ל־L1 של הלומדים (ערבית). למשל, לתרגם את המילה המודגשת במשפט לערבית:

הוא שקל לשנות את מקצועו.

אני מציע שברמות בסיסיות תהיינה יותר מטלות שבהן התייחסות ל־L1, ואילו בשלבים מתקדמים יותר - מטלות רק ל־L2. כמוכן, ברמות מתקדמות מאוד ניתן לתת מטלות תרגום של משפטים שלמים מ־L2 ל־L1 ולהפך.

ערך מוסף

הערך המוסף של כל הצעותי לעיל הוא להגביר את היכולת של התלמידים לזהות את הקשר הקוגנטי בין שתי השפות שעשו לעזור להם לא רק בהקשרים של הוראה פורמלית אלא גם בהקשרים לא פורמליים, כמו בעת קריאת ספרים, צפייה בסרטים או האזנה לרדיו, להסכתים ועוד. ייעול היכולת לזיהוי קשר קוגנטי מסייע ללומד לרכוש מילים חדשות באופן מקרי ללא הוראה מפורשת. יתר על כן, בעזרת השיטות שהצעתי - ידיעת הגורם המעכב בק"כ עשויה להפוך לגורם המקדם את רכישת אוצר המילים ב־L2 וכן לגורם שמזרזה. באופן זה ובאופנים יישומיים דומים של תופעות לשוניות (אבו-רביעה, 2017, 2020א, 2020ב, 2022; Abu-Rabiah, 2020) אנו יוצרים לומד שמרחיב את אוצר המילים שלו באופן תמידי ללא תלות בהקשר. התמקדותי לעיל הייתה בעיקר בלומדים, אך היא פותחת צוהר חדש למורי L2 ולמרחיבה מבחינת תכנים לימודיים.

המקורות

אבו-רביעה, א' (2017). הגיוון הלקסיקלי, הדחיסות הלקסיקלית ורמת המופשטות כמדדי התקדמות ברכישת העברית כ־L2 לערבית של צעירים בדואים בנגב. [תזה]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-רביעה, א' (2020). רמת המופשטות, הגיוון הלקסיקלי והדחיסות הלקסיקלית כמדדי התקדמות ברכישת העברית כשפה שנייה לערבית. אוריינות ושפה, 8, 71-93.

אבו-רביעה, א' (2020). גיוון לקסיקלי: תיאוריה, פרקטיקה ומה שביניהן. לקסי-קיי, 13, 3-5. <https://doi.org/10.54301/xevu1230>

אבו-רביעה, א' (2022). רכישת הלקסיקון העברי בקרב תלמידי תיכון דוברי ערבית בנגב: בחינה אמפירית. [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-רביעה, א' (2022). דחיסות לקסיקלית בהוראת שפה ובהערכתה. לקסי-קיי, 18, 12-15. <https://doi.org/10.54301/PASZ3788>

ניתן לדרג את תהליך הלמידה וההוראה: בהתחלה לכלול הוראה של קוגנטים רבים יותר יחסית לק"כ, ובשלבי רכישה מתקדמים לשלב יותר ק"כ יחסית לקוגנטים. הסיבה לכך היא כמובן שבדרך כלל הק"כ קשים יותר לרכישה מקוגנטים. ברמות בסיסיות ניתן ללמד קוגנטים וק"כ שכיחים הן בעברית הן בערבית; ברמות בינוניות - שכיחות בשפה אחת ונדירות בשפה האחרת; ברמות מתקדמות - נדירות בשתי השפות (ראו את הגיוון בדוגמאות המלוות את הגדרות המושגים). זאת ועוד, בכל שלב ברכישה מומלץ לתת את הפירוש הערבי של הקוגנטים ושל הק"כ. בק"כ יש לספק ללומדים גם את התרגום העברי הנכון של הק"כ בשתי השפות. למשל, לציין שטָעַן בעברית פירושה אָדָעַי (idda'a) / حَمَلَّ (hammala) ואילו בערבית طَعَنَ (ta'ana) פירושה דָקַר. כאן למורה דובר עברית וגם ערבית יש יתרון, אך גם אם המורה הוא דובר עברית בלבד ניתן להשתמש במילון דו-לשוני (עברי-ערבי) כדי לבדוק דמיון ושוני בין מילים משותפות בשתי השפות. כך בעזרת מילה אחת הלומד בעצם לומד לפחות ארבע מילים - שתיים בכל שפה.

המלצתי היא להשתמש בהוראה מבוססת קורפוס (Corpus based teaching). להרחבה על הוראה מבוססת קורפוס עיינו ב־Brown & Lee, 2015 כדי ללמד את המילים האלה בתוך הקשרים טבעיים ואמיתיים של ערוצים שונים: שפה כתובה ושפה מדוברת. שימוש בסוג זה של הוראה מאפשר שליטה בשכיחות המילים, מכיוון שבעת החיפוש במאגרים הלשוניים ניתן לדרג את הדוגמאות לפי תפוצתן. יתר על כן, ניתן אף למקד את תחום החיפוש, כמו בחירה של המילים האלה בתוך הקשרים אקדמיים או יום-יומיים. בעת ההוראה אין להתעלם גם מכך שהקוגנטים והק"כ בעברית דומים במידת מה להגייטים בערבית אך אין זהה לה. על כן יש ללמד את התלמידים את ההגייה הנכונה של מילים אלה בעברית. בצורה זו הם למדים על הבדלי ההגייה בין שתי השפות וכן על הגורמים המשפיעים על ההגייה.

הערכת לימוד קוגנטים וקוגנטים כוזבים בעברית כ־L2 לערבית

בכל שלבי ההוראה מומלץ לבחון קבוצות מילים אלה כדי להעריך את התקדמות הלמידה ולערוך שינויים במידת הצורך. אפשר להעריך אותן בהקשרים של L2 בלבד. ניתן לבצע זאת בעזרת שאלות השלמת מילה חסרה במשפט מתוך מספר מילים לבחירה. למשל, להשלים את המשפט בעזרת אחת מהמילים המוצעות בסוגריים:

יש בחדר _____ (רוח, ריח, ממרח) נעים של בגדים מכובסים.

ניתן אף לבצע זאת בהקשר שבו התשובה נכתבת ב־L2 אך בהתבסס על רמז מ־L1. למשל, להשלים את המשפט בעזרת תרגום בעברית של המילה הערבית:

- García, G. E., Sacco, L. J., & Guerrero-Arias, B. E. (2020). Cognate instruction and bilingual students' improved literacy performance. *The Reading Teacher*, 73(5), 617–625. <https://doi.org/10.1002/trtr.1884>
- Gooskens, C., Kürschner, S., & Van Bezooijen, R. (2011). Intelligibility of standard German and Low German to speakers of Dutch. *Dialectologia. Special issue, II*, 35–63.
- Hoshino, N., & Kroll, J. F. (2008). Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? *Cognition*, 106, 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.02.001>
- Jacobs, A., Fricke, M., & Kroll, J. F. (2016). Cross-language activation begins during speech planning and extends into second language speech. *Language Learning*, 66(2), 324–353. <https://doi.org/10.1111/lang.12148>
- Janke, V., & Kolokonte, M. (2015). False cognates: The effect of mismatch in morphological complexity on a backward lexical translation task. *Second Language Research*, 31(2), 137–156. <https://doi.org/10.1177/0267658314545836>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lubliner, S., & Hiebert, E. H. (2011). An analysis of English–Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 76–93. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568589>
- Müller-Lancé, J. (2003). A strategy model of multilingual learning. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (pp. 117–32). Dordrecht: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_9
- Otwinowska, A., Foryś-Nogala, M., Kobosko, W., & Szewczyk, J. (2020). Learning orthographic cognates and non-Cognates in the classroom: Does awareness of cross-linguistic similarity matter?. *Language Learning*, 70(3), 685–731. <https://doi.org/10.1111/lang.12390>
- Otwinowska, A., & Szewczyk, J. M. (2017). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 974–991. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834>
- Poort, E. D., & Rodd, J. M. (2017). The cognate facilitation effect in bilingual lexical decision is influenced by stimulus list composition. *Acta psychologica*, 180, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.08.008>
- Prior, A., Degani, T., Awawdy, S., Yassin, R., & Korem, N. (2017). Is susceptibility to cross-language interference domain specific? *Cognition*, 165, 10–25. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.04.006>
- Proctor, C. P., & Mo, E. (2009). The relationship between cognate awareness and English comprehension among Spanish–English bilingual fourth grade students. *TESOL Quarterly*, 43(1), 126–136. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00232.x>
- משרד החינוך, (2019). עברית כשפה שנייה תוכנית לימודים בבתי הספר הערביים לכיתות י"ב. ירושלים. https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/hebrew_arab_10_12.pdf
- Abu-Rabiah, E. (2020). Lexical measures for testing progress in Hebrew as Arab students' L2. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1096–1114. <https://doi.org/10.17263/jlls.803551>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–24. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Chen, X., Ramirez, G., Luo, Y. C., Geva, E., & Ku, Y. M. (2012). Comparing vocabulary development in Spanish-and Chinese-speaking ELLs: The effects of metalinguistic and sociocultural factors. *Reading and Writing*, 25(8), 1991–2020. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9318-7>
- Dakhi, S., & Fitria, T. N. (2019). The principles and the teaching of English vocabulary: A review. *Journal of English teaching*, 5(1), 15–25. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i1.956>
- Daller, H., Milton, J. & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268>
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203841228>
- De Groot, A. M. B., & Keijzer, R. (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign–language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50(1), 1–56. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00110>
- De Groot, A. M. B., Dannenburg, L., & Vanhell, J. G. (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of memory and language*, 33(5), 600–629. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1029>
- Degani, T., Prior, A., & Hajajra, W. (2018). Cross-language semantic influences in different-script bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 782–804. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000311>
- Dijkstra, T., & Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- Dijkstra, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496–518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>
- Dijkstra, T., Miwa, K., Brummelhuis, B., Sappelli, M., & Baayen, H. (2010). How cross-language similarity and task demands affect cognate recognition. *Journal of Memory and language*, 62(3), 284–301. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.12.003>
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

- Rabinovich, E., Tsvetkov, Y., & Wintner, S. (2018). Native language cognate effects on second language lexical choice. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 329–342. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00024
- Rice, C. A., & Tokowicz, N. (2020). A review of laboratory studies of adult second language vocabulary training. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 439–470. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000500>
- Schmid, M. S., & Jarvis, S. (2014). Lexical access and lexical diversity in first language attrition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 729–748. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000771>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Smits, E., Martensen, H., Dijkstra, T., & Sandra, D. (2006). Naming interlingual homographs: Variable competition and the role of the decision system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 281–297. <https://doi.org/10.1017/S136672890600263X>
- Van Assche, E., Drieghe, D., Duyck, W., Welvaert, M., & Hartsuiker, R. J. (2011). The influence of semantic constraints on bilingual word recognition during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 64(1), 88–107. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.08.006>
- Van Hell, J. G., & Tanner, D. (2013). Second language proficiency and cross-language lexical activation. *Language Learning*, 62, 148–171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00710.x>
- Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24, 56–89. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.56>