

2. Момышұлы Б. Ақиқат шындықты талап етеді. // Ақиқат. – № 5. – 2006.

3. Қазақ әдебиетінің тарихы. – III том. Бірінші кітап. – Алматы: Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы, 1967. – 642 б.

В статье рассматриваются проблемы военной тематики в казахской прозе.

* * *

The problems of martial theme of Kazakh prose are observed in the article

О. Р. Утавлинова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Проблемы современной коммуникативной орфографии могут выступить как обоснование одного из фрагментов программы исследований русской письменной речи в прагматическом аспекте. Этот аспект выделяется в теории письма и основан на онтологических проблемах письменной речи. Так, вопрос о коммуникативном предназначении орфографического единства, обычно разрабатывается с помощью тезиса о том, что "неподчинение" орфографическим канонам приведет к затруднениям в общении, понимании письменного текста. Аспект "орфография адресата", предполагающий исследование того, как функционируют орфографические нормы и алгоритмы в сфере восприятия написанного, в теории письменной речи полностью не разработан. Современная русская орфография во всех ее ипостасях: теории, практики, дидактики, орфографического строительства важна при обучении правил орфографии. Центральными единицами коммуникативно-прагматического плана письменной речи является понятие "коммуникативная эффективность", предполагающее ответ на вопрос о необходимости и достаточности коммуникативных усилий для обеспечения взаимопонимания, т.е. каким образом минимумом графических средств передать максимум коммуникативной информации. В свете всего вышесказанного трудно однозначно согласиться с положением Л.В. Щербы, который в свое время полагал, что для правописания «идеалом является возможно больший параллелизм между языком написанным и языком произносимым, и несомненно, что всякое правописание, даже самое консервативное, постоянно развивается в этом направлении». В целом сфера обыденной коммуникации развивается под сильным воздействием того представления о языке, которое предполагает не столько языковое выражение мысли с ее после-

дующей отправкой адресату, сколько представление о речевой деятельности, активизирующей сознание адресата. Ученые полагают, что первая модель взаимоотношений отправителя и получателя речи в аспекте «мышление/язык» изучается структурным языкознанием, вторая – коммуникативно-функциональным. Именно в функциональном аспекте наблюдается исключительное стремление к полноте и точности передачи звуковой стороны речи: «сигнал», способный возбудить в сознании адресата его собственные мысли, вовсе не «обязан» стремиться к точности отражения звучащей речи, он вполне может быть достаточно условным по отношению к ней. Достоинства письма определяются его практической целесообразностью, где с наименьшей тратой сил и времени достигается означенная цель и, кроме того, усваивается письмо. И идеография, и неточное в звуковом отношении письмо при достаточных условиях может стать наиболее уместным. Как указывают ученые, этот тезис важен потому, что в концепции естественной орфографической деятельности понятие недостаточности неотделимо от понятия идентификации графических единиц при восприятии и порождении текста. В целом вопрос об иероглифичности русского письма не раз ставился в связи с концепцией морфологического принципа русской орфографии как основного, при таком ее понимании устойчивый графический образ морфемы, узнаваемый как смыло-графическая целостность, обладает определенными признаками иероглифа. С новой силой этот тезис актуализируется при рассмотрении языка с позиций лингвистики языкового существования, делающей акцент на фиксации в языковой памяти целостных операциональных блоков (термин Н.Д.Голева), более удобных для общения. Это позволяет выдвинуть научное предположение о том, что пофонемное письмо

(и чтение), предполагающие такое конструирование (и отражающее идеал глубокого отражения письменной речи), в условиях спонтанной письменной речи вытесняется послоговым, поморфемным, пословным, пофразовым письмом (и чтением). Глубина элиминации звучащей речи в спонтанной письменноречевой деятельности в разных коммуникативных ситуациях и в разных типах письменноречевой деятельности, особенно при скорописи и скорочтении и особенно в деятельности читающего "про себя" — важная исследовательская проблема коммуникативной орфографии. В частности, такой внутрисловной защитой является избыточность дифференциальных признаков, различающих звуковые оболочки узуально закрепленных (словарных) единиц языка (1). Ср.: "Каждый фонолог знает, как трудно бывает примеры минимальных пар всех требуемых фонематических корреляций: для это приходится долго перебирать словарный материал, отыскивая редкостные, иногда совершенно экзотические словесные единицы" (Гаспаров, 1996 (2)). Внешнесловной защитой выступает контекст, позволяющий идентифицировать слово даже в слабо проявленном неконтрастном звучании. Ср.: На углу стоял кирпичный пятиэтажный [?]ом. -- Или: Достал с полки объемистый [?] ом в старинном кожаном переплете. Носителю языка не приходится сверять воспринятый звуковой образ слова с оппозицией по глухости/звонкости. И смысловой, и звуковой образ дома, либо, тома, неотделим от целостного образа соответствующего выражения, он входит в него механически в качестве стандартного, всегда самому себе тождественного компонента. Наличие определенной степени защиты при узнавании букв позволяет поставить вопрос о коммуникативной значимости ошибочных написаний букв в позиции орфограммы и в других позициях. Варьирование в слабой позиции не уточняет правописание и чистописание, именно этот каллиграфический ряд составляет данную парадигму. Так, М.В.Панов сделал важное предположение о влиянии орфографических ошибок на восприятие текста: «Было бы важно для теории письма поставить (хотя бы гипотетически) вопрос о возможности прямого "восхождения" письменной речи к внутренней речи. Возможно ли употребление понятий "дифференциальные признаки", "системные оппозиции" применительно к естественной графике? Необходимо разработать описания естественных написаний, которые при беглом письме у отдельных носителей русского языка носят регулярный характер (например, *ы* вместо *и* и наоборот).

Возможно есть определенное их сближение и способность к нейтрализации различий у них более значительна, чем у других букв. Эти буквы можно определить термином "графонема"». Проблемы современной коммуникативной орфографии являются важными и актуальными в различных сферах изучения и обучения. Так, в процессе преподавания русской орфографии выделяется тенденция об усвоении учащимися правил, разрабатывающими идею обучения правописанию сознательным путем: на основе определенных знаний. Именно в русле этого направления сложился школьный курс орфографии, в том числе его современный вариант. У истоков теоретического направления лежит учение М.В. Ломоносова о связи русского правописания с произносительной стороной речи, об опоре его на словообразовательные элементы слов, о важности учета морфологического («словопроизводственного») принципа, обеспечивающего осмысленное отношение к письменной речи (чтению и письму). Эти идеи в середине и во второй половине XIX в. были реализованы в трудах Ф.И.Буслаева и Я.К. Грота. Работы этих ученых (первая методика родного языка и первый свод правил правописания) положили начало интенсивной разработке теоретических и экспериментальных основ методики орфографии. В трудах Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова и других обучение правописанию рассматривалось в контексте общезыковой, речевой и коммуникативной подготовки учащихся: предъявлялись требования к письму грамотному, чистому, красивому, но обязательно и к письму «толковому», логически стройному, богатому мыслями и словами. Так, обучение рекомендуется с помощью специальных упражнений (списывание, диктовки, изложение, сочинение), избегая, однако, «механической работы сознания». «Для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой», - указывал Ушинский К.Д. Чтобы правописание служило именно средством, а не самоцелью, нужен навык, «навык руки», т.е., как говорил Ф.И. Буслаев, «правописание должно находиться на кончике пера». Однако, хотя без автоматизма письмо не может выполнять своей основной коммуникативной функции, путь к навыкам лежит через знания, через осмысление важнейших явлений языка: слова надо отделять друг от друга, слово отделять от звукового состава слов, который передается соответствующими буквами, «разумения смысла речи», успехи в правописании зависят от сознательного отношения ученика к значению слова, общему

значению речи; грамматики. Распознавание грамматических категорий, осмысление состава слов необходимы для осознанного освоения русской орфографии. «Грамматика потому и необходима для обучения правописанию, что обобщает формы слов: изучающий грамматику узнает правописание каждого слова не врозь, а по группам», — утверждал Л.И. Поливанов. Таким образом, уже к концу XIX в. были сформулированы основные принципы, обучения правописанию: опора на произношение, опора на значимые элементы речи (морфема, слово, текст), осмысленное отношение детей к выполняемым упражнениям, ориентация обучения на формирование автоматизмов грамотного письма. В учебниках родного языка, созданных К.Д. Ушинским, Д.И. Тихомировым, Л.И. Поливановым, представлена разработанная система упражнений по орфографии. Вторая половина XIX в. оказалась очень продуктивной для методики орфографии. Этот этап с полным основанием может считаться этапом становления теоретического направления в методике орфографии. Две позиции вызывали особенно острую полемику: 1) Какие впечатления — зрительные или слуховые — дают наибольший эффект в обучении правописанию? 2) Нужны ли правила правописания? Известный учитель и методист В.П. Шереметевский (1834—1895) считал, что «слух и зрение — два непримиримых врага в деле письма» и преимущество должно быть за зрением, поскольку орфография — «искусство графическое». Зрительные впечатления главные, то основным методом обучения должно быть списывание (разные его виды), соединенное с «корне-словным изучением слов», поскольку «орфография есть биография слова, кратко, но вразумительно повествующая о происхождении его». Диктовка же, обладающая контролирующей и карательной функцией, не столько обучает, сколько регистрирует ошибки еще не обученных учеников. Прежде всего, считал В.П. Шереметевский, надо учить правописанию, т. е. развивать «память зрения», «зоркость орфографическую», каллиграфию, черчение, рисование (вообще «ручные работы»), орфографическое чутье и общий интеллектуальный уровень. Данные основы остаются актуальными и в современный период при обучении орфографии. В XX в. вопросы орфографии рассматривались по-разному: мнения разделились — защитники рационального направления в обучении получили название «грамматистов», их противники — «антиграмматистов». Считалось, что представители грамматического направ-

ления отстаивали сознательное начало в обучении правописанию (опора на знания, вера в правила), а антиграмматисты были за механические приемы обучения; первые стояли за диктант, сопровождающийся языковым анализом слов, вторые — за списывание, за отработку моторных и зрительных ассоциаций. Весь период характеризуется как борьба грамматического и антиграмматического направлений в методике орфографии. Причиной этой борьбы послужили неудовлетворительные результаты обучения: в школе преобладала диктовка; не подготовленная необходимыми тренировочными упражнениями, она фиксировала слабую, неустойчивую грамотность учащихся, которая не улучшалась от того, что учителя добивались дословного заучивания формулировок правил; упражнения носили однообразный характер («Спиши, вставляя пропущенные буквы») и были формальны. Возникшее недовольство характером преподавания нередко обращалось на теоретический подход в целом к формированию орфографической грамотности учащихся. Правила стали подвергаться гонению, вместо них рекомендовалось усиленное письмо: тренировка руки, зрения, памяти. Затрагивая этот период, некоторые методисты называют антиграмматистами таких крупных ученых, какими являются профессора А.И. Томсон и Д.Н. Ушаков. Названные ученые, действительно, высказывались против правил, но только в том отношении, что заучивание формулировок без соответствующих упражнений бесполезно для формирования навыков правописания; против же содержательной сути правил эти ученые никогда не выступали, считая, что упражнения должны учить правилам письма. Тем самым было сформулировано очень важное для методики положение о взаимодействии теории (правил) и практики письма. Так, профессор Е.С. Истрина подчеркивает: «Правило организует обучение письму, но оно само по себе не приводит к правильному письму: написание должно быть закреплено путем длительных упражнений, так чтобы оно стало навыком»(3). В целом в период грамматизма — антиграмматизма был сделан шаг вперед в становлении научной методики орфографии: ее лингвистические основы соединились с психофизиологическими основами овладения грамотным письмом. Экспериментальные исследования эффективности упражнений (диктанта и списывания, в частности) разрешили споры о преимуществе какого-либо из них: было опытным путем установлено, что наибольший эффект получается от использования в обучении

разнообразных упражнений, развивающих одновременно и зрительно-моторные, и моторно-слуховые, и семантико-графические ассоциации. Формированию теоретического направления помогли и вышедшие в первой четверти XX в. труды по теории орфографии А. И. Томсона, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Д. Н. Ушакова. В работах этих ученых содержалось обоснование ведущего принципа русской орфографии — морфологического. Первым и особенно ценным для практики обучения явилось положение об ориентации при чтении и письме на смысловые единицы речи (морфемы, слова): «Наше звуковое письмо, по мере приобретения нами грамотности, все более теряет свое значение, как указатель звуков речи, и все более становится символическим показателем мысли. При таком состоянии только и возможно быстрое писание и беглое чтение не вслух, без сознания отдельных букв и звуков, т. е. состояние, которое я называю полной грамотностью»(4). Таким образом, грамотность характеризуется как свойство, возникающее на семантическом, смысловом уровне владения языком, когда единицей чтения и письма выступают слова и морфемы, а не звуки и буквы, представляющие сами по себе лишь «подражательное рисование». Так, Е.С. Истрина указывает: «Пока обучающийся письму по орфографии на морфологической основе владеет только фонетическим принципом письма, он находится в стадии малограмотности; овладение же морфологическим принципом сразу упорядочивает письмо и поднимает его на более высокую ступень. Поэтому надо подводить учащихся как можно скорее к морфологическому письму, систематически воспитывая в них навыки анализа состава слова». Вторым важным для обучения русской орфографии достижением считалось учение И.А. Бодуэна де Куртенэ о психической основе письма, о том, что «существующие взаимоотношения между письмом языком мы можем установить только в таком случае, если сведем его на надлежащую почву, на почву психическую» (5). Характеризуя эти принципы и анализируя различные точки зрения, которые высказывались по данному поводу на протяжении двухсот лет, В.Ф. Иванова особо подчеркивает необходимость знания психологических законов процессов письма. «...Письмо является такой объективной реальностью, которая не существует сама по себе. Письмо создает и совершенствует человек»(6). В целом, письмо — творение человека, по мысли Бодуэна де Куртенэ человек руководствуется «направлением значения в области правописания», и «при-

нимается здесь во внимание не только фонетическая (произносительно-слуховая), но также онтологическая сторона языкового мышления». Поэтому ведущим принципом русского правописания И.А. Бодуэн де Куртенэ также считал морфологический («этимологический»), основанный на «морфологической ассимиляции». Этот период — период обоснования морфологического принципа как ведущего в русской орфографии и разработки методической системы на этой основе — способствовал формированию ряда важных для практики обучения методических положений. А.М. Пешковский развивает мысль о том, что написание *деревня* тем вернее будет воспроизведено, чем яснее значение слова для ученика, его живая связь с реальным образом деревни. С окончанием (флексией) все обстоит иначе: его отвлеченное грамматическое значение «нельзя ассоциировать с видом деревни, так как иначе ребенок не сумеет написать: *в комнате, в книге* и т. д.». «Таким образом, мы видим в двух ветвях правописного искусства — правописания корней слов и правописания грамматических частей — принципиальное различие: первое зиждется на ассоциации начертаний слов с конкретными образами, второе — с абстрактными. При равной степени зрительной и рукодвигательной памяти первое зависит от силы воображения и эмоциональной заинтересованности, второе, наоборот, от способности к отвлечению и обобщению. Различие это так велико, что я готов говорить о двух разных искусствах...», — писал А.М. Пешковский (7). В-третьих, в этот же период, учитывая различный характер написаний, М.В. Ушаков предложил очень важную для школы классификацию орфограмм в зависимости от их определяемости произношением. Введя критерий определяемости произношением, М.В. Ушаков отделил написания типа *дом, стол* (пишутся, как слышатся, не нуждаются в орфографических правилах) от собственно орфографических, т. е. таких, которые не определяются произношением, а пишутся согласно правилам и включают как написания, соответствующие произношению *трава, так и др.* и не соответствующие ему, ср.: *вода*. Обе группы написаний одинаково противостоят тем, что определяются произношением. Практика письма подтверждает это: в словах типа *дом, стол* ошибок не бывает, а в словах *трава, вода* они одинаково возможны (и допускаются), что говорит о неактуальности понятий «соответствует — не соответствует произношению» и об исключительной важности критерия «определяется — не определяется про-

изношением». Таким образом, школьный курс орфографии прочно складывается как теоретический и неизменно характеризуется тем, что орфографические темы изучаются в связи с разделами «Фонетика», «Словообразование», «Морфология»; конкретные орфограммы соотносятся с соответствующими правилами орфографии; обучение применению правил происходит в результате выполнения учащимися специальных упражнений. Правила орфографии стали составлять теоретическую основу курса, и, казалось бы, реализация идеи обучать правописанию на базе знаний по грамматике, фонетике, лексике, словообразованию должна была принести ожидаемые результаты. Однако на практике все было намного сложнее: фиксировалась бессистемность, отрывочность знаний учащихся по орфографии, наблюдалось смешение в их сознании грамматических и орфографических представлений, обращал на себя внимание существующий конфликт между знанием формулировок правил и неумением воспользоваться правилом в ходе письма. Подтверждалось высказывание А.М. Пешковского о том, что обучение на основе правил «отнюдь не состоит из одного только внедрения правил в сознание и память учащегося», «что надо учить и процессу применения правил на практике»... В ходе учебного процесса выявляется сложность, которая создается обилием правил и их различной степени трудности. Создавая теорию вариантов орфограмм, Н.Н. Алгазина (8) разработала и учение об опознавательных признаках орфограмм, ориентируясь на которые пишущий решает вопрос о верном написании. Теория вариантов орфограмм и их опознавательных признаков разрабатывалась в специальных исследованиях, нашла отражение в действующих стабильных учебниках русского языка 1970—1990-гг. Исследование Н.Н. Алгазиной строилось на тщательном изучении характера и причин орфографических ошибок учащихся. Анализ ошибок учащихся, их доскональное изучение составили в методике орфографии заметное научное направление. Считаем, что исследователь Г.Н. Приступа (9) составил достаточно полную типологию упражнений по орфографии для учащихся, исходя из нескольких критериев: в зависимости от характера мыслительной деятельности учащихся (упражнения аналитические, синтетические и аналитико-синтетические); в зависимости от последовательности их выполнения (пропедевтические, иллюстративные, закрепительные, повторительно-обобщающие, творческие); в зависимости от способа их выполнения (устные, пись-

менные, смешанные), все упражнения соответствуют установкам коммуникативного изучения русской орфографии. Эффективность упражнений связывается ученым с правильным подбором дидактического материала так, чтобы были соблюдены интенсивность наличия изучаемой орфограммы, усложняющаяся степень трудности подведения слов под правило, повторяемость материала, представленность типичных и сложных случаев написания, а также смешиваемых орфограмм и др. Исследовательская разработка обучения правописанию с помощью так называемых алгоритмов, регламентирующих порядок действий по орфографическому правилу и теория такого обучения изложена А.И. Власенковым в книге «Пособие по русскому языку для самостоятельной работы учащихся». В этом труде утверждается морфологический принцип русского правописания для обучения и системный подход в преподавании. При этом остается неизменным и положение К.Д. Ушинского о том, что сознательность и автоматизм не противостоят друг другу: они отражают разные стадии формирования навыков. Некоторые элементы орфографического навыка, связанные с семантическими явлениями языка, остаются до конца не автоматизированными. Роль правил заключается в обобщении однородных орфограмм и обучению данным правилам всех учащихся, поэтому ученый Д.Н. Богоявленский предлагает «схему структуры навыков основных типов орфограмм»: 1) фонетические написания (слухо-артикуляционное восприятие — зрительное представление — письменная реакция); 2) традиционные написания (слухо-артикуляционное восприятие—семантико-зрительное представление — письменная реакция); 3) семантическая орфография (морфологическая и смысловая): слухо-артикуляционное восприятие — смысловое или грамматическое значение — зрительное представление — письменная реакция. Правила с точки зрения психологии их усвоения Д.Н. Богоявленский делит на три группы: одновариантные правила; многовариантные (обычно двухвариантные) правила; правило-рекомендация, правило-прием, в основе которых лежит «распознавание грамматической природы орфограммы и подведение ее под соответствующее правило». Таким образом, Д.Н. Богоявленский рассматривает психологические особенности формирования навыков правописания вообще, применительно к группам написаний и правил в частности, что значительно обогащает методику изучения орфографии в целом. Современный этап развития орфогра-

фической науки, методики и психологии обучения правописанию имеет прочную базу предыдущих изысканий и новых достижений, которые актуализируют данное научное направление.

1. Голев Н.Д. Помехи письменной речи как проблема коммуникативной орфографии русского языка. М., 2002
2. Гаспаров Б. Язык. Память. Образ: Лингвистика языкового существования. - М., 1996.
3. Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе.— М., 1935

4. Томсон А. И. К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания.— Одесса, 1903

5. Бодуэн де Куртэнэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию.- М.,1968
6. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии.— Л., 1977
7. Пешковский А.М. Избранные труды.— М., 1959.
8. Алгазина Н.Н. Трудные случаи правописания.- М., 1971
9. Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе.- Рязань.,1978

Ә. Д. Қабылов

КҮЛКІ ШЫРАЙЫ

Біздің тілімізде күлкінің әзіл, оспак, әжуа, сықақ, қалжың, келеке, кекесін, келемеж, мазақ, мұқату, мошқау, шенеу, қағытпа секілді толып жатқан реңктері бар. Олардың бәрі де күлкінің түрлері болғанмен, бұлар синоним сөздер емес, күлкінің алуан түрлі реңктерін білдіреді. Күлкінің мұндай түрлері адамның күлу себебіне, мақсатына, күлкінің сипатына, күлкі объектісіне қатынасына, күлкілі сөздің мән-мағынасына, күлу кезінде адамның өзін ұстауына, т.б. байланысты айқындалады. Әзіл-сықақ сөздің сипатын ішкі мағыналық астары мен түспалдау немесе ашық мінеу, бетке айту секілді сырт белгілеріне қарай да айыруға болады.

«Сүтке сүт қасылса – сүмесін, сөзге сөз қосылса – демесін» дегендей, тілдегі бір сөзге, жақын ұғымдарға қатысты көптеген қолданыстар болатыны белгілі. Ондай сөздің мәні мен мағыналары өзге сөзбен тіркесіп келуі, контекстегі мағыналық орны арқылы түрленіп, құбылып отырады. Әдебиет тіліндегі жазушының сөз қолданыстары – тілдің сөз байлығын, бейнелілігін, көркемдік мүмкіндігін анықтайтын маңызды фактор. Белгілі бір ұғымды білдіретін сөздердің басқа сөздермен тіркесіп келіп, түрлі мағыналарды беруі, модальдық реңк алуы – поэтикалық мәтін түзуде айрықша мәнге ие. Ғ.Мүсіреповтің: «Сөзге сөз жарығын да, көлеңкесін де түсіріп тұрады» [2,121], – дегеніндей, сөздердің бір-бірімен қатынасқа түсіп қанаттасуы арқылы ұғымдық-түсініктік мағыналары айқындалып, мәтіннің поэтикалық өрнегіне бірегей стильдік колорит үстейді.

«...Әрбір жаман кісінің қылығына күлсең, оған рахаттанып күлме, ыза болғаныңнан күл, ызалы күлкінің өзі де қайғы. Ондай күлкіге үнемі өзің де салынбассың, әрбір жақсы адамның жақсылық тапқанына күлсең, оның жақсылықты жақсылығынан тапқандығын ғибрат етіп күл. Әрбір ғибрат алмақтың өзі де мастыққа жібермей, уақытымен тоқтатады. Көп күлкінің бәрін де мақтағаным жоқ, оның ішінде бір күлкі бар-ау – құдай жаратқан орныменен іштен, көкіректен келмейді, қолдан жасап, сырты менен бет-аузын түзеп, бай-бай күлкінің әнін сәндеп, әдемішілік үшін күлетін бояма күлкі» [3,100-101], – деген ұлы Абайдың өзі рахат күлкіден бастап, ызалы күлкі, ғибрат күлкі, бай-бай күлкі, бояма күлкілерді атап, олардың ішкі-сыртқы сипаттарына шолып өтеді ғой.

Ә.Кекілбаев шығармаларындағы бір ғана күлкіге қатысты поэтикалық қолданыстарды саралайтын болсақ, жазушы шеберлігінің тағы бір қыры мен сырына тап боларымыз сөзсіз. Мәселен, қаламгер шығармаларынан күлкіге қатысты бір жүзден астам түрлі поэтикалық қолданыстарды кездестіргенімізді айтсақ та жеткілікті. Оларды пайдалану арқылы жазушы көркем мәтіндегі кейіпкерлердің түрлі психологиялық күйлерін бейнелейді. Мысалы: тәкаппар күлкі, жұмбақ күлкі, сиқыр күлкі, монтаны күлкі, жымсиған күлкі, болмашы күлкі, жымың күлкі, жымысқы күлкі, күмілжі күлкі, сылқ-сылқ күлкі, ду-ду күлкі, қыран-топан күлкі, қылмың-қылмың күлкі, жымың-жымың күлкі, бүлк-бүлк күлкі, ашық күлкі, ұры күлкі, сілімтір күлкі,