

Рад примљен: 07. 03. 2014.

Рад прихваћен: 18. 03. 2014.

Оригинални
научни раддр Невена Буђевац¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

др Александар Бауцал

Универзитет у Београду, Филозофски факултет



Развој читалачке писмености током прва четири разреда основне школе²

Резиме: Читалачка писменост сматра се једном од базичних компетенција од значаја за учење и развој. Поред вештине декодирања текста, ова сложена компетенција обухвата низ функционалних вештина, попут идентификовања основних идеја текста, повезивања података из једног или више извора, извођења закључака и др. Овај рад бави се развојем читалачке писмености током прва четири разреда основне школе, када је њен развој веома интензиван. Циљ истраживања био је да опише развој читалачке писмености на узрастима између седам и десет година и укаже на тешкоће са којима се деца суочавају приликом овладавања овом компетенцијом. У истраживању је учествовало укупно тринадесеторо деце – сто четрдесет деветоро деце првог разреда и сто седамдесет једно дете четвртог разреда основне школе. Коришћено је седамдесет седам задатака који су преузети из збирки задатака: Језичке школеце 1, Језичке школеце 4 и Разумем шта читам 5. Задаци су груписани тако да су блокови за децу првог разреда имали од четири до шест задатака, а за децу четвртог разреда од шест до девет задатака. Блокови су били уједначени по тежини, а њихов распоред балансиран. Свако дете је радило текст који се састојао из два блока (некомплексни истраживачки дизајн). Применом ТАО анализе и логичке анализе задатака добијена је скала читалачке писмености која се састоји из шест нивоа. Кроз њену анализу у прилици смо да видимо са којим аспектима разумевања прочитаног ученици имају највише тешкоћа, односно у чему им је најтежа додана поддршка учења. Налази до којих смо дошли указују и на то да већина деце на крају четвртог разреда није сасвим спремна да користи компетенцију читања као средство учења и развоја, што би требало да буде њена функција и образовни циљ у првом циклусу образовања, када се очекује да деца пређу из фазе учења читања у фазу читања ради учења.

Кључне речи: читалачка писменост, развојна скала, млађи основношколски узраст.

¹ nevena.budjevac@uf.bg.ac.rs

² Рад је резултат рада на пројектима ON179033 и 179018, финансираним од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Читалачка писменост сматра се једном од базичних компетенција од значаја за учење и развој сваке особе (Cole et al., 2004; Kirsch et al., 2002; Kirby, 2007; Taboada et al., 2009; Павловић Бабић и Бауцал, 2009; Mullis et al., 2009; Бауцал и Павловић Бабић, 2010). На њу се ослањају целокупно формално и неформално образовање и многобројне свакодневне активности. Управо због тога, образовни системи широм света снажно су усмерени на подржавање њеног развоја. Разумевање прочитаног текста налази се у фокусу великих међународних студија које се баве вредновањем образовних система као једна од кључних компетенција преко које се процењује у којој мери је одређени образовни систем успешан (Kirsch et al., 2002). Осим декодирања текста, ова сложена компетенција обухвата низ функционално применљивих знања, вештина, стратегија и ставова које особа *стииче и користи* кроз формално образовање и свакодневне активности (Павловић Бабић и Бауцал, 2009; Mullis et al., 2009). Дакле, важно је истаћи да није у питању једнодимензионална вештина нити се разумевање прочитаног може свести на његово дословно разумевање.

Читалачка писменост се развија кроз различите школске и ваншколске активности које укључују читање. Кроз њих дете стиче разноврсна искуства и развија ставове у вези са читањем (Mullis et al., 2009). Ова рана искуства са писаним материјалом – књигама, сликовницама, новинама и др. – веома су важна јер постављају основу за даљи развој читалачке писмености. Поласком детета у школу започиње систематска обука читања. Деца тада уче арбитран низ знакова и њихову кореспонденцију са гласовима говорног језика, односно уче да декодирају написани текст (Cole et al., 2004). Ипак, као што је већ речено, разумевање прочитаног је комплексан процес конструисања значења текста, услед чега вештина декодирања није довољна (Kirby,

2007; Labrecque et al., 2012). Пре него што вештина декодирања постане аутоматска, деца се фокусирају на дословно значење речи које читају, услед чега имају тешкоћу да мисле о теми о којој читају. Када дође до аутоматизације декодирања, отвара се пут да се са почетног овладавања читањем (фаза *учења читања*) пређе на наредни ниво – *читање ради учења* (Cole et al., 2004; Mullis et al., 2009). Као што је речено, разумевање прочитаног текста стоји у основи успешног учења, због чега се овај прелазак сматра кључним преокретом у процесу описмењавања. Другим речима, од тог момента читалачка писменост може да се користи као основно средство образовања и индивидуалног развоја особе (Kirsch et al., 2002; Павловић Бабић и Бауцал, 2009). Требало би да се овај преокрет деси до краја првог циклуса обавезног образовања, односно до краја четвртог разреда (Mullis et al., 2006; Mullis et al., 2009; Labrecque et al., 2012).

Узимајући у обзир међународну студију PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), која испитује развој читалачке писмености код деце четвртог разреда у педесет пет земаља света, видимо да се од деце тог узраста очекује да буду у стању да обављају сложене когнитивне операције на прочитаном тексту (попут интерпретације и интегрисања различитих експлицитних и имплицитних информација, критичког разматрања садржаја и форме текста и др.), с тим да са узрастом расте сложеност текстова на којем се очекује да изводе те операције. Србија не учествује у овој студији, али учествује у студији PISA (*Programme for International Student Assessment*), која има исти концепт и одређење читалачке писмености, али се ради са старијим ученицима (петнаестогодишњацима). Резултати ове студије доследно показују да ученици у Србији значајно заостају за ученицима из ОЕЦД земаља (Бауцал и Павловић Бабић, 2010; Pavlović Babić i Baucal, 2013). Када је у питању читалачка писменост, то заостајање износи нешто више од једне године школовања. Иако

нам бројне секундарне анализе PISA података омогућавају да стекнемо детаљнији увид у чињенице који су повезани са ниским постигнућем ученика из Србије (Јовановић, 2011; Бранковић и сар., 2013), имајући у виду значај ове сложене компетенције за развој сваке особе, веома је важно бавити се њеним развојем и детаљно га описати управо на узрастима који се сматрају формативним – између првог и четвртог разреда. Циљ овог истраживања био је да опише развој читалачке писмености на поменутиим узрастима и да укаже на тешкоће са којима се деца суочавају приликом овладавања овом компетенцијом.

Методолошки део

Узорак: У истраживању је учествовало укупно триста двадесеторо деце – сто четрдесет деветоро деце првог разреда и сто седамдесет једно дете четвртог разреда основне школе. Деца су ученици две основне школе из Београда – једне из централног дела и једне са периферије града.

Инструмент: У истраживању је коришћено укупно седамдесет седам задатака, преузетих из збирки задатака *Језичке школеце 1*, *Језичке школеце 4* и *Разумем шћиа чийћам 5*, у издању Креативног центра. Приликом избора задатака руководили смо се тиме да одаберемо задатке који су разноврсни с обзиром на тип захтева (трагање за експлицитно или имплицитно датим информацијама, повезивање различитих информација, извлачење закључака, аргументовање става изнетог у тексту или изношење сопственог става у вези са темом текста и др.) и тип текста (линеарни и нелинеарни текстови, информативни и стилизовани текстови итд.). Задаци су груписани тако да су блокови за децу првог разреда имали од четири до шест задатака, а за децу четвртог разреда од шест до девет задатака, у зависности од времена потребног за њихово решавање. Блокови су били уједначени

по тежини, а њихов распоред балансиран. Свако дете је радило тест који се састојао из два блока задатака (некомплетан истраживачки дизајн).

Поступак: Деца су испитивана групно, у оквиру свог разреда. Испитивање је трајало један школски час.

Анализа података: Подаци су најпре обрађени применом Теорије ајтемског одговора (ТАО). (Енглески термин за ову анализу је *Item response theory*. Превод који користимо одговара преводу Станислава Фајгеља (2009)). Кроз ову анализу добили смо позицију сваког од коришћених задатака на скали, као и позицију сваког испитаника на истој скали. Након тога, урађена је логичка анализа свих задатака како бисмо описали садржај сваког од нивоа скале. Задаци су анализирани узимајући у обзир два критеријума – тип захтева и врста текста на коме тај захтев треба испунити.

Резултати истраживања

Применом Теорије ајтемског одговора добијена је скала читалачке писмености. У Табели 1 дати су дескриптивни подаци за ову скалу. Видимо да је поузданост процене редоследа и тежине задатака веома висока (0,99).

Табела 1. Дескриптивни подаци за добијену скалу читалачке писмености.

Просечна тежина задатака	0,04 (SE=0,16)
Стандардна девијација	1,56 (SE=0,05)
Инфит	1,01
Аутфит	1,05
Поузданост скале	0,99

На наредној мапи дата је расподела свих коришћених задатака на добијеној скали (табела са дескриптивним подацима за сваки задатак појединачно дата је у Прилогу 1). Из мапе, између осталог, можемо да ви-

димемо да се просечна тежина задатака поклапа са просечним постигнућем ученика, што нам говори да задаци нису били ни прелаки ни претешки за испитанике.

Слика 1. Мапа задатака са скале читалачке писмености

Мапа задатака		Ниво на скали читалачке писмености				
Ученици	Задаци					
4	77					
3	76 75 73 72	74				VI
2	71 69 66 63 61	70	64	68	65	
1	58 55 51 46 45 40	59 53 52 47 44 42	56	57	54	V
0	39 34	38 35	37	36	IV	
-1	28 26 22 21 18 15 14	30 25 20 19 16	27	24	23	III
-2	13 12	9 7 5	11	10	6	II
-3	3 1	2				I
-4						
-5						

Према ТАО, задаци су се, с обзиром на коефицијент тежине, груписали у шест нивоа. Кроз анализу тежине задатака и логичку анализу захтева које задаци у себи садрже, формирали смо скалу читалачке писмености. У Табели 2 дат је преглед свих нивоа скале, са подацима о тежини задатака на сваком нивоу и квалитативни опис карактеристика датог нивоа скале. Баш као и логичка анализа задатака, квалитативни опис нивоа садржи информације о врсти захтева који се јављају у задацима са датог нивоа и о врсти текста на коме дете може испунити тај захтев. Тако можемо да видимо да сваки наредни ниво, у од-

носу на претходни, садржи усложњавање захтева (без усложњавања текста на који се сложенији захтев односи) или усложњавање текста у односу на претходни ниво (али у том случају нема усложњавања захтева у односу на ниво који је непосредно испод). Другим речима, операција на тексту коју дете може да примени на одређеном нивоу читалачке писмености иста је као операција коју је могло да примени на претходном нивоу, с тим да је сада може применити на сложенијем тексту. Истовремено, дете може да користи текст на квалитативно сложенији начин уколико се сложеност текста не повећава у односу на претходни ниво.

Табела 2. Преглед скале читалачке писмености по нивоима

Ниво на скали ч. писмености	Распон тежине задатака (у логит јединицама)	Просечна тежина задатака	Опис нивоа	
			Тип текста	Тип захтева
VI	од 1,35 до 4,06	2,00	дужи или сложенији текст (до петнаест реченица; са пуно различитих информација или са пренесеним значењем)	– транспоноване садржаја текста у други симболички систем (мапу, цртеж); – разумевање пренесеног значења и поређење пренесеног и буквалног значења речи
			краћи одломак из књижевног дела; краћа шаљива прича	– изношење сопственог става у вези са текстом, уз давање објашњења за такав став; – извлачење идеје која је заједничка за више одломака; – предикција завршетка приче који би, према причи, био најмање вероватан
V	од 0,34 до 1,15	0,73	информативни текст или прича од десет реченица или песма са пренесеним значењем; табела	– анализирање текста (одређивање теме, препознавање делова који не припадају тексту, поређење два текста, разумевање односа међу ликовима)
			дужи или сложенији текст (до петнаест реченица; са пуно различитих информација или са пренесеним значењем)	– извођење закључака повезивањем различитих информација

IV	од 0,02 до 0,15	0,10	краћа прича	– анализирање текста: извлачење кључних речи; повезивање наслова текста са понашањем главног лика; закључивање о мотивацији главног лика на основу повезивања више датих информација
			дужа песма; краћа песма са пренесеним значењем; прича до десет реченица	– проналажење имплицитно датих информација
III	од -1,42 до -0,30	-0,82	информативни или стилизовани текст (до десет реченица); песма	– анализирање текста: одређивање кључних идеја/циља, реконструирање редоследа реченица у познатој причи: извођење закључака о особинама главног јунака (на основу главне радње текста, а не на основу споредних детаља)
			табеле (различите сложености) или дужа песма	– проналажење и повезивање више експлицитно датих информација; – проналажење имплицитно датих информација
II	од -2,46 до -1,70	-2,18	кратак информативни текст или прича (до десет кратких реченица)	– проналажење и повезивање више експлицитно датих информација; – проналажење имплицитно датих информација
			табела; стилизован/књижевни текст (песма или прича)	– проналажење експлицитно датих информација
I	од -3,37 до -3,12	-3,23	кратак информативни текст или прича (до десет кратких реченица)	– проналажење експлицитно датих информација

На крају првог разреда ученици се, према резултатима овог истраживања, у просеку налазе на прелазу између другог и трећег нивоа приказане скале читалачке писмености. Просечан групни скор ученика првог разреда је -1,44 (у логит јединицама). Другим речима, на крају првог разреда просечан ученик првог разреда уме да пронађе експлицитно дате информације у стилизованом тексту или табели или да пронађе имплицитно дате информације у једноставнијем тексту – кратком информативном тексту или краткој причи (до десет кратких реченица).

Истовремено, првак просечног постигнућа може да пронађе и повеже више експлицитно датих информација у истом таквом (једноставнијем) тексту.

На крају четвртог разреда ученици се у просеку налазе на петом нивоу ове скале. Просечан скор за ову узрасну групу износи 1,01. То значи да су ученици на крају четвртог разреда у просеку спремни да изводе закључке на основу дужег или сложенијег текста (текст дужине до петнаест реченица који обилује различитим информацијама или садржи пренесена значења).

или да анализирају једноставнији текст (информативни текст или прича дужине до десет реченица, песма са пренесеним значењем, табела), тако што ће одредити тему текста, препознати делове текста који не припадају том тексту, упоредити два текста, показати да разумеју однос између ликова који се у тексту појављују. Овај ниво одговара отприлике трећем од четири нивоа скале из PIRLS студије. Са друге стране, четвртаци ниског постигнућа (што је око петина деце) налазе се на почетку трећег нивоа скале. Дакле, свако пето дете се на крају четвртог разреда на скали читалачке писмености налази на истом нивоу на коме и прваци просечног постигнућа.

Дискусија и закључак

Налази до којих смо дошли указују да већина деце на крају четвртог разреда није у потпуности спремна да користи компетенцију читања као средство учења и развоја (Kirsch et al., 2002; Павловић Бабић и Бауцал, 2009), што би требало да буде образовни циљ у првом циклусу основног образовања. Из описа скале смо видели да тек када достигну последњи, шести ниво скале, деца могу да износе сопствени став у вези са садржајем текста и аргументују га, да повезују више извора информација кроз извлачење заједничке идеје, да разумеју пренесено значење и повежу садржај текста са другим симболичким системима (географским мапама, цртежима). Уколико имамо на уму захтеве који се из различитих школских предмета од петог разреда постављају пред ученике, можемо да кажемо да знатан број ученика на крају четвртог разреда није у потпуности припремљен да *чиња ради учења* (Cole et al., 2004; Mullis et al., 2009), јер су захтеви са врха описане скале за њих, још увек, претешки. Самим тим, можемо очекивати да већина деце у петом разреду има проблем са савлађивањем градива услед тешкоће да разуме прочитано градиво.

Поред тога, видели смо да један део деце на крају четвртог разреда (око 20% ученика) значајније заостаје за својим вршњацима када је у питању читалачка компетенција, те да се налазе тек на трећем нивоу скале, односно на нивоу на коме се у просеку налазе ученици на крају првог разреда. Уколико се осврнемо на стандарде постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања за српски језик (2011), видимо да просечно постигнуће ученика на крају четвртог разреда одговара средњем нивоу, док се око 20% ученика налази тек на основном нивоу. За ових 20% ученика са ниским постигнућем на скали читалачке писмености, дакле, можемо да кажемо да су сасвим неспремни за савлађивање градива виших разреда основне школе услед тога што градиво по обиму далеко превазилази обим текста који ови ученици могу да разумеју, а, уз то, учење таквог градива подразумева да је ученик у стању да текст обради на квалитативно сложенији начин – да може да повезује различите делове градива које је прочитао, да може да изводи закључке у вези са градивом, да повезује градиво са својим претходним искуством, да транспонује садржај у други симболички систем (графиконе, мапе, различите врсте шематских приказа и др.).

Приказана скала може бити користан инструмент учитељима, односно може служити као водич приликом праћења и подстицања развоја читалачке писмености ученика. Пратећи описе нивоа приказане скале, учитељи су у прилици да виде са којим аспектима разумевања прочитаног њихови ученици имају тешкоћа, односно у чему им је потребна додатна подршка наставника. Осим тога, правилност у развоју читалачке писмености до које смо дошли анализом скале указује на то да је приликом подстицања њеног развоја потребно уводити задатке који ће наизменично садржати или усложњавање текста без усложњавања захтева или задатке који ће садржати комплексније захтеве у односу на оне које је дете претходно решило, али без усложњавања текста.

Литература

- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Фајгељ, С. (2009). *Психометрија. Метод и теорија психолошкој мерења*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati. Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, XVI (2), 141–158.
- Cole, M., Cole, S. R. and Lightfoot, C. (2004). *The development of children* (5th ed.). New York, US: Worth Publisher.
- Jovanović, V. (2011). Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti. *Psihološka istraživanja*, XIV (2), 135–155.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. and Monseur, C. (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. OECD.
- Kirby, J. R. (2007). Reading Comprehension: Its Nature and Development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (1–8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227>. [26.11.2008]
- Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P. and Houme, K. (2012). *PIRLS 2011. Canada in Context. Canadian Results from the Progress in International Reading Literacy Study*. Canada: Council of Ministers of Education.
- Mullis, I., Kennedy, A. M., Martin, M. O. and Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Trong, L. K. and Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitano: određenje i testiranje*. Ministarstvo Prosvete Republike Srbije. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me*. Београд: Institut za psihologiju.
- Taboada, A., Tonks, M. S., Wigfield, A. & Guthrie, T. J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85–106.

Summary

Reading literacy is one of the basic competencies, significant for learning and development. Apart from the skill of decoding a text, this complex competency enhances a set of functional skills, such as identifying basic ideas of the text, connecting data from one or many sources, bringing conclusions, etc. This paper deals with the development of reading literacy during the first four grades of the primary school, when its development is very intense. The aim of the research was to describe reading literacy at the age between seven and ten and to point at the difficulties children are facing during mastering this competency. The research included three hundred twenty children – 149 first graders and 171 fourth grades. We used 77 tasks taken from the task collection *Jezičke skolice 1* and *Jezičke skolice 4*, and *Razumem da citam 5*. The tasks were grouped, so that a group for the first graders had between four and six tasks, and the group for the fourth grades between six and nine tasks. The groups were equalised according to the requirements, and their organisation was balanced. Each child did a test which included two groups of tasks (incomplete research design). Applying IRT analysis and logical analysis of tasks, we got the scale of reading literacy, consisting of six levels. We are able to see in which aspects of the read materials students have the most difficulties, i.e. in which they mostly need teachers support, through its analysis. The results we came to, point at the fact that most children at the end of the fourth grade are not completely ready to use the competence of reading as a tool for learning and development, which should be its function and educational aim in the first cycle of education, when children are expected to transfer from the phase of learning how to read into the phase of reading for the purpose of learning.

Key words: reading literacy, developmental scale, younger primary school age.

Прилој 1: Дескриптивни подаци за сваки задатак појединачно

MODEL		INFIT		OUTFIT		PT-MESURE		Item
MESURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	
4,06	,45	1,16	,5	1,58	1,0	,13	,16	77
2,61	,20	1,67	2,5	1,56	1,0	,41	,30	76
2,58	,25	1,07	,5	,92	,0	,27	,29	75
2,54	,25	,82	-1,1	2,54	2,5	,30	,30	74
2,31	,17	1,10	,7	1,45	1,3	,37	,42	73
2,09	,22	1,00	,1	,71	-,7	,44	,35	72
1,99	,15	1,29	1,7	1,11	,4	,40	,38	71
1,98	,15	,98	-,1	1,39	1,0	,37	,42	70
1,87	,15	1,05	,4	,73	-,9	,56	,47	69
1,66	,14	,95	-,4	,71	-,5	,46	,46	68
1,65	,14	,97	-,2	1,16	,5	,57	,48	67
1,62	,13	,98	-,1	,87	,0	,49	,45	66
1,62	,20	,97	-,2	,80	-,6	,38	,40	65
1,60	,20	,92	-,7	,89	-,2	,38	,40	64
1,56	,13	1,07	,6	1,64	1,0	,42	,46	63
1,48	,13	1,29	2,5	1,52	1,9	,49	,53	62
1,37	,13	1,07	,6	1,44	1,3	,56	,53	61
1,35	,19	,93	-,7	,83	-,5	,35	,43	60
1,15	,12	1,11	1,0	,76	-,6	,56	,56	59
1,14	,18	,94	-,6	,85	-,6	,52	,45	58
1,08	,18	,88	-1,3	,88	-,4	,50	,45	57
,96	,18	1,13	1,5	1,30	1,3	,39	,46	56
,94	,12	1,04	,4	,96	-,1	,54	,59	55
,94	,11	1,02	,2	,84	,0	,60	,58	54
,93	,18	,97	-,3	1,03	,2	,46	,46	53
,87	,12	,90	-1,0	1,14	,6	,59	,60	52
,84	,13	,98	-,2	,95	-,4	,60	,59	51
,72	,17	,94	-,7	,78	-1,1	,47	,48	50
,68	,17	,98	-,2	,94	-,3	,47	,48	49
,64	,12	,99	-,1	1,10	,7	,62	,61	48
,60	,17	1,08	1,0	1,41	2,0	,47	,49	47
,60	,11	1,04	,4	1,36	1,1	,62	,63	46
,53	,17	1,04	,5	1,17	1,0	,50	,49	45
,46	,11	,93	-,7	,80	-1,0	,69	,64	44
,42	,17	,96	-,4	1,04	,3	,55	,50	43
,40	,17	1,01	,2	,90	-,5	,52	,50	42
,38	,17	,90	-1,3	,82	-1,1	,55	,50	41
,34	,17	1,01	,2	1,06	,4	,48	,51	40

,15	,11	,98	-,2	1,47	2,3	,67	,66	39
,15	,16	,91	-1,3	,88	-,8	,58	,52	38
,12	,16	,92	-1,1	,85	-1,0	,59	,52	37
,12	,16	1,12	1,6	1,11	,8	,46	,52	36
,03	,10	1,29	2,5	1,11	04	,66	,68	35
,02	,13	,91	-1,0	,90	-1,1	,66	,62	34
-,30	,16	,88	-1,8	,78	-1,9	,61	,53	33
-,31	,13	,92	-,8	,92	-,9	,64	,60	32
-,35	,16	,91	-1,3	,83	-1,4	,60	,53	31
-,40	,16	,99	-,1	1,00	,1	,54	,54	30
-,41	,16	,87	-2,0	,76	-2,1	,62	,54	29
-,55	,16	,89	-1,5	,79	-1,8	,61	,54	28
-,59	,16	,92	-1,1	,84	-1,3	,59	,54	27
-,70	,16	1,10	1,4	1,38	2,8	,47	,54	26
-,70	,16	,99	-,1	,97	-,2	,54	,54	25
-,72	,16	1,09	1,3	1,12	1,0	,49	,54	24
-,74	,16	,86	-1,9	,76	-2,1	,62	,54	23
-,85	,16	1,07	,9	1,08	,6	,51	,54	22
-,96	,11	1,08	,8	1,06	,4	,67	,69	21
-1,03	,11	1,02	,2	1,03	,2	,69	,69	20
-1,12	,12	1,16	1,7	1,16	1,3	,62	,67	19
-1,20	,17	1,01	,2	1,10	,7	,55	,54	18
-1,21	,17	,95	-,6	1,00	,1	,56	,54	17
-1,36	,17	,96	-,5	,93	-,4	,54	,53	16
-1,40	,12	1,01	,1	,79	-,8	,69	,68	15
-1,42	,11	1,04	,4	1,85	2,0	,67	,68	14
-1,70	,12	1,08	,6	1,16	,6	,63	,67	13
-1,87	,13	,98	-,1	,69	-1,2	,69	,65	12
-2,12	,19	1,04	,4	,89	-,4	,56	,50	11
-2,12	,19	1,09	,9	,99	,0	,51	,50	10
-2,16	,19	,97	-,3	,85	-,6	,51	,50	9
-2,25	,19	,98	-,1	,83	-,7	,56	,49	8
-2,27	,20	,93	-,6	,87	-,5	,52	,49	7
-2,38	,14	1,22	1,5	1,64	1,7	,54	,61	6
-2,44	,20	1,12	1,0	1,48	1,7	,45	,48	5
-2,46	,14	,93	-,7	,91	-,6	,61	,60	4
-3,12	,23	,96	-,2	,94	,0	,39	,42	3
-3,21	,24	,96	-,2	,91	-,1	,42	,41	2
-3,37	,25	,75	-1,6	,52	-1,2	,43	,40	1