

BÉRES ANDRÁS

## Iskolák rangsorok tükrében: a HVG és az MCC–OH gimnáziumi rangsorának összevetése, 2025–2026

### I. ALAPVETÉS

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.03>

#### BEVEZETÉS

Az iskolai rangsorok a köznevelési intézmények összetett működését egy közérthető és könnyen kommunikálható sorrenddé alakítják. Használatuk praktikus, mert csökkenthetik az iskolaválasztással járó információs bizonytalanságot, összehasonlítható adatokat kínálhatnak a családoknak, és közös referenciapontot teremthetnek az intézményi, szakmai és oktatáspolitikai diskurzusokban (Bekele és Kenea, 2024; Haderlein, 2022; Leckie és Goldstein, 2009, 2011). A rangsorok vonzereje ugyanakkor éppen abból az egyszerűsítésből fakad, amely értelmezési kockázatukat is adja: többdimenziós intézményi teljesítményeket sűrítenek egyetlen pontszámba vagy sorrendbe, miközben szükségképpen csak az iskolai működés bizonyos, adatokkal megragadható elemeit teszik láthatóvá.

A rangsorok maguk ezért nem tekinthetők az iskolai minőség semleges tükörképének. Az indikátorok kiválasztása, az adatforrások meghatározása, a standardizálás, a súlyozás és az aggregáció együttesen jelöli ki,

hogyan az adott értékelési rendszer mit ismer el teljesítményként. A rangsor ebben az értelemben nemcsak leírja, hanem részben létre is hozza a „jó iskola” nyilvánosan értelmezhető konstrukcióját: egyes teljesítménydimenziókat előtérbe állít, másokat pedig a mérésen kívül hagy (Maw, 1999; Munoz-Chereau és mtsai., 2022; Schiff és Peskowitz, 2025; Wilson és mtsai., 2006). A nyilvánosságra hozott sorrend emellett visszahat a családok választásaira, az intézmények reputációjára és az iskolák működésére is. Jelen tanulmány ezért kettős perspektívát alkalmaz: empirikusan összehasonlítható mérési konstrukciókként, elméletileg pedig társadalmilag beágyazott és potenciálisan viselkedésalakító intézményekként kezeli a rangsorokat.

A „jó iskola” mindeközben többdimenziós és normatív fogalom, amelynek jelentése nem meríthető ki a mérhető tanulmányi eredményekben vagy az eredményesség és hatékonyság valamely mutatójában. A rangsorok legfeljebb proxyként működnek: meghatározott indikátorok segítségével közelítik az iskolai minőség egyes dimenzióit, de nem fedik le például az inklúziót, a

tanulói jóllétet, a közösségteremtést, a társadalmi integrációt vagy a nevelés más, nehezebben számszerűsíthető céljait. Értelmezésükkor ezért külön kell választani egymástól azt, amit az indikátorok ténylegesen mérnek, és azt a tágabb minőségfogalmat, amelyre a ranghelyek alapján következtetni szeretnénk (Bell és Burns, 2022; Martínez és mtsai., 2016; Wind és Jones, 2019).

További értelmezési problémát jelent, hogy az intézményi kimenetek nem kizárólag az iskola pedagógiai munkájának eredményei. A korábbi tanulói teljesítmény, a családi háttér, a kortárs csoport összetétele, a területi különbségek, valamint a bemeneti és intézményi szelekció egyaránt megjelenhetnek az érettségi, a kompetenciamérési és a továbbtanulási mutatók-

ban (Kersha, 2020; Lu és mtsai., 2024; Perry, 2017; Veenstra és Kuiper, 2004).

Az élmzőny ezért nem

egyszerűen az iskolai hatás vagy hatékonyság lenyomata, hanem a pedagógiai munka, a tanulói összetétel, a felvételi szelekció és a családi erőforrások összetett eredője. A szelekció statisztikai kiszűrése sem hozna létre önmagában teljes körű iskolaminőség-mutatót: legfeljebb pontosabban közelítené az intézmény hozzájárulását a kiválasztott tanulmányi eredményekhez (Angrist és mtsai., 2023; Soland, 2021; Sun, Kennedy és Anderson, 2020).

A magyar gimnáziumi rangsorok vizsgálata különösen informatív összehasonlítási helyzetet kínál. A hosszabb múltra visszatekintő, médiatermékként megjelenő HVG-rangsor mellett 2025-ben létrejött a Mathias Corvinus Collegium és az Oktatási Hivatal együttműködésében készített MCC–OH Országos Gimnáziumi Rangsor (HVG,

2024, 2025; Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal, 2024; 2025). A két lista részben azonos, hivatalos adatforrásokra és közös teljesítménydimenziókra támaszkodik, de eltérő indikátorkészlettel és aggregációs logikával határozza meg az intézmények sorrendjét. A HVG elsősorban tanulmányi eredmény- és kimenetközeli mutatókat használ, míg az MCC–OH rendszerében a felvételi szelekcióhoz, a jelentkezési kereslethez és a versenyeredményekhez kapcsolódó indikátorok is közvetlenül megjelennek. Az összevetés ezért azt is láthatóvá teszi, hogyan alakítja az indikátorselektálás a nyilvánosan elismert gimnáziumi kiválóság képét.

A tanulmánynak nem célja annak eldöntése, hogy a két rangsor közül melyik

adja a „helyesebb” sorrendet. Egyrészt az vizsgálja, milyen mértékű egyezés figyelhető meg a HVG és az MCC–OH által kijelölt TOP100-as

intézményi kör, valamint az azokban közösen szereplő iskolák rangsorrendje között. Másrészt az elemzi a TOP10 gimnáziumon keresztül, hogy milyen indikátorprofilok kapcsolódnak hozzájuk, és az elitmezőnyben inkább többdimenziós kiegyensúlyozottság vagy néhány kiugró teljesítménykomponens figyelhető-e meg. A rangsorok közötti egyezést nem független külső validációként, hanem rangsorközi konvergencia-ként értelmezzük; eltéréseiket pedig nem egyszerű hibaként, hanem az indikátor- és aggregációs döntésekből következő, tartalmilag értelmezhető információként kezeljük. E megközelítés lehetővé teszi, hogy a rangsorok módszertani összehasonlítása mellett azok társadalmi és intézményi beágyazottsága is az értelmezés részévé váljon.

tartalmilag értelmezhető  
információként kezeljük

## ELMÉLETI ÉS KONTEXTUÁLIS KERET

### A rangsor mint mérőeszköz és társadalmi intézmény

Az iskolai rangsorok értelmezéséhez két, egymást kiegészítő nézőpont szükséges. Mérőelméleti szempontból a rangsor olyan összetett értékelési konstrukció, amely több indikátort alakít át közös skálára, majd ezekből intézményi sorrendet képez. Társadalmi szempontból ugyanakkor nyilvános osztályozási rendszer: kategorizálja az intézményeket, elosztja közöttük a láthatóságot és a presztízt, valamint támpontot kínál a családok, az iskolák és az oktatáspolitikai szereplők döntéseikhez. A rangsor tehát egyszerre állít valamit az iskolákról, és teremti olyan társadalmi helyzetet, amelyben az intézményeknek és használóiknak ehhez az állításhoz viszonyulniuk kell.

Mérőeszközként a rangsor nem közvetlenül figyel meg az iskola általános minőségét. Olyan mérhető változókat kapcsol össze, amelyekről a készítők feltételezik, hogy az iskolai működés valamely releváns dimenzióját reprezentálják. Ilyen lehet a kompetenciamérési eredmény, az érettségi teljesítmény, a felsőoktatási felvételi eredmény, a jelentkezési kereslet vagy a tanulmányi versenyeken elért siker. Az ezekből létrehozott kompozit index azonban csak az indikátor-készletben szereplő tartalmakat képes megjeleníteni. A különböző mutatók összevonása javíthatja az értékelés információtartalmát, de önmagában nem oldja meg a konfliktum meghatározásának problémáját: az aggregált pontszám attól még nem válik a

teljes iskolai minőség közvetlen mérésévé, hogy több komponenst tartalmaz, sőt az összesítés el is fedheti az egyes teljesítménydimenziók eltérő jelentését (Bell és Burns, 2022; Martínez és mtsai., 2016; Sun, Kennedy és Anderson, 2020; Wind és Jones, 2019).

Ebből következően különbséget kell tenni az iskolai kimenet, az intézményi eredményesség, az iskolai hozzájárulás és a hatékonyság között. A nyers tanulmányi eredmény azt mutatja meg, hogy egy intézmény tanulói milyen teljesítményszintet értek el, de nem választja el ettől a korábbi tudás, a családi háttér és a szelekció hatását.

Az iskolai hozzájárulás ezzel szemben arra vonatkozik, hogy az intézmény mennyiben változtatja meg a tanulók várható fejlődési pályáját. A hatékonyság pedig szigorú értelemben az elért eredmények és a felhasznált erőforrások viszonyát jelenti. Mivel a vizsgált rangsorok nem tartalmaznak átfogó erőforrás- vagy ráfordítási adatokat, elsősorban eredmény- és teljesítménymutatókat közölnek, nem pedig intézményi hatékonyságot mérnek. Az iskolai hozzájárulás pontosabb becslése is csak meghatározott kimenetekre vonatkozhat, és nem tekinthető az iskola teljes pedagógiai minőségét leíró értéknek (Angrist és mtsai., 2023; Perry, 2017; Soland, 2021).

A „jó iskola” fogalma azért sem szűkíthető le egyetlen eredményességi dimenzióra, mert az oktatásnak több, egymással nem mindig harmonizáló célja van. Biesta (2009) megkülönbözteti az oktatás kvalifikációs, szocializációs és szubjektívációs funkcióját. Az iskola egyrészt tudást és képességeket közvetít, másrészt társadalmi és kulturális

a „jó iskola” fogalma nem szűkíthető le egyetlen dimenzióra

közösségekbe vezet be, harmadrészt hozzájárulhat az önállóan gondolkodó és cselekvő személyiség alakulásához. Ehhez további célok, például az inklúzió, a méltányosság, a tanulói jóllét vagy a demokratikus részvétel támogatása is kapcsolódhatnak. A rangsorok által használt tanulmányi és továbbtanulási indikátorok elsősorban a kvalifikáció bizonyos eredményeit teszik láthatóvá. Ez önmagában legitim értékelési cél, de nem jogosít fel arra, hogy az így kapott sorrendet az iskola valamennyi társadalmi és pedagógiai funkciójának összegző mércéjeként kezeljük. A szelekció hatásának tökéletes statisztikai kontrollja esetén sem jönne létre „teljes” iskolai rangsor: csupán pontosabb képet kapnánk az intézmények hozzájárulásáról néhány előre kiválasztott eredményhez.

A rangsor tartalmát két döntéscsoport határozza meg. Az indikátordöntések kijelölik, milyen teljesítmények számítanak relevánsnak, míg az aggregációs döntések azt határozzák meg, hogyan alakul ki az eltérő mértékegységű információkból egyetlen sorrend. A standardizálás, a rangpontok képzése, az azonos vagy eltérő súlyozás és a hiányzó adatok kezelése nem kizárólag technikai művelet: mindegyik befolyásolja, milyen intézményi profil kerül előnybe. Az azonos súlyozás sem jelenti az értékválasztás hiányát, hanem azt az előfeltevést fejezi ki, hogy minden bevont dimenzió azonos mértékben járul hozzá a végső sorrendhez. Hasonlóképpen, egy új indikátor beemelése nem pusztán több információt ad a rangsorhoz, hanem megváltoztatja annak tartalmát is.

A nyilvánosságra hozott ranghelyek ugyanakkor nem maradnak szükségképpen

külső megfigyelések. *Espeland és Sauder* (2007) reaktivitásnak nevezi azt a jelenséget, amikor a nyilvános értékelések hatására a megfigyelt szereplők módosítják döntéseiket, működésüket vagy önértelmezésüket. Bár elemzésük felsőoktatási rangsorokra irányult, az általuk leírt általános mechanizmus a középiskolai rangsorok értelmezésekor is releváns: a pozíció befolyásolhatja, hogyan látja önmagát az intézmény, milyen eredményeket hangsúlyoz kommunikációjában, és mely tevékenységeket tekinti stratégiaiul fontosnak. Az iskolai teljesítménymutatók esetében a mérés tárgyává tett dimenziók könnyen vezetési és szervezeti prioritásokká válhatnak, míg a nem mért tevékenységek kisebb nyilvános figyelmet kaphatnak (*Maw*, 1999; *Wilson és mtsai.*, 2006).

Ez a működés kapcsolódik a számok általi kormányzás fogalmához. Az adatvezérelt irányításban a közvetlen szabályozás egy részét összehasonlítható indikátorok, teljesítménycélok és nyilvános eredmények váltják fel vagy egészítik

ki. A számok látszólag egységes és személytelen nyelvet teremtenek, ugyanakkor meghatározzák azt is, milyen teljesítmény válik intézményileg felismerhetővé és számonkérhetővé (*Ozga*, 2009). A rangsorok így nem feltétlenül formális oktatáspolitikai eszközök, mégis részt vehetnek az oktatási tér szabályozásában. A médiamegjelenés, a szülői választás és az intézményi reputáció közvetítésével olyan ösztönzőket hozhatnak létre, amelyekhez az iskolák akkor is alkalmazkodnak, ha a rangsorban elfoglalt helyükhöz nem kapcsolódik közvetlen hatósági következmény. A nyilvános

részt vehetnek az  
oktatási tér szabályozásában

teljesítménycatégoriák egyúttal „sikeres” és „sikertelen” intézményi csoportokat konstruálhatnak, miközben az eredmények mögötti társadalmi és intézményi feltételek kevésbé láthatóvá válhatnak (*Munoz-Chereau és mtsai.*, 2022).

A rangsorok közötti egyezés vizsgálata ezért nem annak tesztje, hogy két eszköz ugyanazt az objektíven létező, teljes körű iskolai minőséget méri-e. A konvergencia azt jelezheti, hogy az alkalmazott indikátor- és aggregációs rendszerek részben azonos intézményeket és teljesítményprofilokat emelnek előtérbe. Az eltérés pedig arra utalhat, hogy a rendszerek más dimenziókat ismernek el, vagy ugyanazokat a dimenziókat eltérően kapcsolják össze. A felsőoktatási rangsorok összehasonlításáról szóló kutatások ebből a szempontból módszertani analógiát kínálnak: megmutatják, hogyan vizsgálható több összetett rangsor kimeneti egyezése és indikátorfüggése (*Shehatta és Mahmood*, 2016; *van Vught és Westerheijden*, 2012). Eredményeik azonban nem vihetők át közvetlenül a középiskolákra, mert a két intézménytípus feladatai, célközönsége és indikátorrendszere lényegesen eltér. Jelen tanulmány e különbséget figyelembe véve a rangsorközi konvergenciát nem végleges validációként, hanem két részleges és normatív mérési konstrukció empirikus viszonyaként értelmezi.

### Középiskolai rangsorok nemzetközi kontextusban

Az iskolák teljesítményének nyilvános összehasonlítása nemzetközileg elterjedt, de korántsem egységes gyakorlat. A különböző

országok rendszerei nemcsak az alkalmazott indikátorokban térnek el, hanem abban is, hogy ki készíti az értékelést, milyen célból teszi közzé az eredményeket, illetve létrehoz-e egyáltalán egységes intézményi sorrendet. Ennek alapján megkülönböztethetők az elszámoltathatóságot szolgáló állami teljesítménytáblák, a többdimenziós iskolai adatprofilok, a fejlesztési célú diagnosztikus visszajelzések és a média által készített ordinális rangsorok. Bár a köznyelv ezeket gyakran egyaránt iskolai rangsorként kezeli, eltérő oktatáspolitikai logikákat képviselnek. A nyilvános adatszolgáltatás például nem szükségszerűen jár

együtt azzal, hogy az intézményeket egyetlen összesített pontszám alapján sorba is rendezik.

Az angol oktatási rendszer áll legközelebb a klasszikus, nyilvános iskolai teljesítménytáblákra épülő modellhez (*school league tables*). Az állam 1992 óta tesz közzé intézményszintű teljesítménytáblákat, amelyek eredetileg elsősorban a középiskolai vizsgaeredményekre épültek, később azonban különböző előrehaladási és hozzáadottérték-jellegű mutatókkal egészültek ki (*Lec-kie és Goldstein*, 2017; *West és Pennell*, 2000). A jelenlegi hivatalos felületen az érdeklődők az iskolák teszt- és vizsgaeredményei mellett a tanfelügyeleti jelentéseket és bizonyos pénzügyi adatokat is összehasonlíthatják (*Department for Education*, é. n.). A rendszer egyszerre kapcsolódik az intézményi elszámoltathatósághoz és a szülői iskolaválasztáshoz: abból indul ki, hogy a nyilvános teljesítményadatok informálják a családokat, miközben eredményeik javítására ösztönzik az intézményeket.

### két mérési konstrukció empirikus viszonya

Az angol tapasztalat ugyanakkor azt is megmutatja, hogy az indikátorok módszertani változtatása jelentősen átrendezheti az iskolák sorrendjét. A nyers vizsgaeredmények, a hozzáadott érték, a kontextuális hozzáadott érték és az előrehaladási mutatók eltérően kezelik a tanulók korábbi teljesítményét és társadalmi háttérét. Emiatt ugyanaz az intézmény más pozícióba kerülhet attól függően, hogy a tanulók elért teljesítményszintjét vagy az előzetes eredményekhez viszonyított fejlődését értékeli (Leckie és Goldstein, 2017). A ranghelyek emellett mintavételi és mérési bizonytalanságot is hordoznak, amelyet az egyszerű sorrend nem képes érzékeltetni (Leckie és Goldstein, 2009; 2011). Az

angol és skót általános iskolák összevetése arra is rámutatott, hogy a nyilvános teljesítménytáblák ösztönzői befolyásolhatják az intézményi gyakorlatot, miközben nem minden iskola rendelkezik azonos lehetőségekkel a mérhető eredmények javítására (Wiggins és Tymms, 2002). Az angol modell ezért egyszerre példája a széles körű adatnyilvánosságnak és a rangsoralapú elszámoltathatóság lehetséges diszfunkcionális következményeinek.

Az Egyesült Államok rendszere decentralizáltabb. Az *Every Student Succeeds Act* (ESSA) alapján minden államnak nyilvánosan hozzáférhető és közérthető jelentési rendszert kell működtetnie. Az állami és helyi iskolai jelentési felületeknek (*report cards*) többek között a matematika-, olvasás- és természettudományos teljesítményről, a végzési arányokról, a hiányzásokról, a függőesztésekről, a tanári képesítésekről és az egy tanulóra jutó kiadásokról kell

információt közölniük (U.S. Department of Education, 2025). A szövetségi szabályozás tehát nem egységes országos iskolai rangsort ír elő, hanem összehasonlítható adatokat és állami szintű elszámoltathatósági rendszereket követel meg. Az intézmények teljesítményének minősítése, a beavatkozást igénylő iskolák azonosítása és az indikátorok összekapcsolása részben az egyes államok felelőssége. Ez a modell jól szemlélteti az adatnyilvánosság és az ordinális rangsorolás különbségét: ugyanazok az adatok felhasználhatók elemzésre, elszámoltathatóságra vagy iskola-választásra anélkül, hogy minden intézményt egyetlen országos sorrendbe rendeznének. Az ESSA ugyanakkor az „iskolami-

nőség vagy tanulói sikeresség” (*school quality or student success*) indikátorral lehetőséget nyitott a teszteredményeken túli teljesítménydimenziók

beemelésére is, bár az állami tervek többsége továbbra is óvatosan és korlátozott súllyal alkalmazta ezeket a mutatókat (Portz, 2021).

Az ausztrál *My School* portál szintén a többdimenziós iskolai adatprofil modelljét követi. A felület minden ausztrál iskoláról közöl információkat, köztük a NAPLAN-mérések – az ausztrál kompetenciamérések – eredményeire vonatkozó adatokat, amelyeket az országos átlagokhoz és társadalmi-gazdasági szempontból hasonló iskolák teljesítményéhez is viszonyít (Lingard, 2010). Különösen fontos, hogy az iskolák eredményeit hasonló társadalmi-oktatási háttérrel rendelkező tanulókat oktató intézmények eredményeihez is viszonyítja. A tanulói háttér meghatározásában a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, az iskola földrajzi

### az Egyesült Államok rendszere decentralizáltabb

elhelyezkedése, valamint az őslakos tanulók aránya is szerepet kap (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* [ACARA], é. n.). Az ACARA kifejezetten elhatárolja a *My School* rendszert a hagyományos rangsoroktól: a portál deklarált célja nem iskolai „league table” előállítása, hanem az átláthatóság és az elszámoltathatóság támogatása. A NAPLAN-eredményeket az iskolai teljesítmény egyik aspektusaként kezeli, és hangsúlyozza, hogy azok nem mérik az intézmény teljes minőségét. Az ausztrál modell így olyan köztes megoldást képvisel, amely lehetővé teszi az intézmények összehasonlítását, de csökkenteni kívánja a pusztán nyers teljesítményszintekre épülő „iskola az iskola ellen” típusú összevetések jelentőségét; ugyanakkor a *My School* körüli viták arra is figyelmeztetnek, hogy a nyilvános iskolai összehasonlítás validitása a közzétett adatok értelmezési feltételeitől is függ (Thompson és mtsai., 2018). Ez arra mutat rá, hogy az információk nyilvánossága nemcsak rangsor formájában valósítható meg; az adatközlés szerkezete maga is oktatáspolitikai választás.

A francia IVAL-rendszer az iskolai eredmények kontextualizálásának másik példája. A francia oktatási minisztérium 1993 óta teszi közzé a középiskolák teljesítményindikátorait, az IVAL-mutatókat, amelyek a sikeres érettségi vizsgák aránya mellett a minősített érettségi eredmények és az érettségiig való eljutás esélye alapján próbálják megragadni az intézmények hozzáadott értékét (Evain, 2022; Núñez-Regueiro és Bresoux, 2022). A tényleges eredmények mellett minden intézmény esetében várható

értékeket is becsülnek, figyelembe véve a tanulók korábbi iskolai teljesítményét, életkorát és társadalmi jellemzőit (Evain, 2022). Az intézmény eredménye így nem kizárólag az országos átlaghoz, hanem a hasonló tanulói összetétel alapján várható teljesítményhez is viszonyítható. A francia megközelítés nem szünteti meg teljesen az iskolai hozzájárulás mérésének bizonytalanságát, és önmagában nem tekinthető oksági hatásbecslésnek. Mégis világos különbséget tesz a tanulók által elért eredmény és az intézménytől a tanulói összetétel alapján várható eredmény között. Ezzel elkerüli, hogy a kedvező összetételű tanulói populációt oktató iskola magas nyers eredményét automatikusan kiemelkedő intézményi teljesítményként értelmezzék. A francia modell ezért közvetlenül releváns annak megértéséhez, hogy a társadalmi és tanulmányi szelekció milyen

módon építhető be az iskolai teljesítmény nyilvános értékelésébe. A francia példa ugyanakkor nem problémamentes, Núñez-Regueiro és Bres-

soux (2022) arra figyelmeztetnek, hogy a hozzáadottérték-mutatók értelmezését statisztikai zaj is torzíthatja, ezért a kontextualizált indikátorok sem tekinthetők automatikusan az intézményi hatás pontos mérésének.

Németországban az összehasonlító mérések intézményfejlesztési funkciója hangsúlyosabb. A VERA (Vergleichsarbeiten in der Schule; VERgleichsArbeiten) standardizált mérések célja annak vizsgálata, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el a tartományokon átívelően meghatározott oktatási standardokhoz kapcsolódó kompetenciákat. A Kultusministerkonferenz meghatározása

#### az érettségiig való eljutás esélye alapján

szerint a rendszer központi funkciója az oktatás és az egyes iskolák fejlesztésének támogatása: az eredmények diagnosztikus visszajelzést adnak a pedagógusoknak és az intézményeknek (*Kultusministerkonferenz*, é. n.). Ezt erősíti, hogy a VERA-t a német szakirodalom alacsony tétű, belső iskolai értelmezésre szánt visszacsatolási rendszerként írja le: az iskolai teljesítményadatokat nem hozzák nyilvánosságra, és a gyenge eredményekhez nem kapcsolódnak közvetlen szankciók, ezért az adatok értelmezéséért és felhasználásáért elsősorban az intézmények felelősek (*Ramsteck és*

mtsai., 2015). Ugyanakkor a fejlesztési célú adatközlés önmagában nem garantálja a tényleges iskolai adatfelhasználást: német

empirikus vizsgálatok szerint a pedagógusok és intézményvezetők a standardalapú reform külső adatait gyakran kevésbé tartják hasznosnak, mint a tanulói visszajelzéshez vagy belső együttműködéshez kapcsolódó, közvetlenebb információforrásokat (*Demski és Racherbäumer*, 2017). A német példa ezért arra világít rá, hogy a standardizált teljesítménymérés és a rangsoralapú nyilvánosság egymástól elválasztható intézményi megoldások, de arra is, hogy a diagnosztikus visszacsatolás fejlesztő hatása az iskolai adatértelmezési kapacitásoktól és szervezeti folyamatoktól függ.

Portugália gyakorlata ezzel szemben több tekintetben közel áll a média által létrehozott magyar rangsorokhoz. A középiskolai rangsorok rendszeres sajtóközlése 2001-ben kezdődött, miután hozzáférhetővé váltak az intézményszintű vizsgaeredmények. A listák elsősorban a tanulók országos vizsgákon elért nyers eredményeiből

képeztek iskolai sorrendet. *Neves, Pereira és Nata* (2012) szerint az ilyen egydimenziós rangsorok nem tekinthetők semleges eszközöknek, mert az iskolák teljesítményét elválasztják az intézmények társadalmi összetételétől, és ezzel elfedhetik, illetve természetesként jeleníthetik meg az oktatási egyenlőtlenségeket. A portugál intézményvezetők vizsgálata emellett azt mutatta, hogy a rangsorok médiamegjelenése reputációs és szervezeti következményekkel járhat akkor is, ha az érintettek módszertani fenntartásokkal viszonynak hozzájuk (*Neves és mtsai.*, 2014).

A nemzetközi példák alapján tehát legalább három eltérő logika különíthető el. Az első a nyilvános rangsorolással összekapcsolt elszámoltathatóság, amelynek legjellegzetesebb példája Anglia. A második a többdimenziós és részben kontextualizált adatközlés, amely az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Franciaországban eltérő formákban jelenik meg. A harmadik a fejlesztési célú diagnosztikus értékelés, amelyet a német VERA-rendszer szemléltet. Ezekkel párhuzamosan működhetnek a hivatalos adatokból médiatermék formájában létrehozott rangsorok, ahogyan Portugáliában és Magyarországon is.

A legfontosabb különbség ezért nem egyszerűen az, hogy egy országban létezik-e iskolai összehasonlítás. Meghatározó az értékelés előállítója, célközönsége és funkciója, az indikátorok tartalma, a tanulói háttér kezelése, valamint az, hogy az eredmények adatprofilként vagy egyetlen sorrendként jelennek-e meg. A magyar HVG- és MCC–OH-rangsorok ebben a nemzetközi mezőben olyan ordinális listák, amelyek részben hivatalos eredményadatokra támaszkodnak,

### a diagnosztikus visszacsatolás fejlesztő hatása

de eltérő előállítói és indikátorlogikával kapcsolják össze az iskolaválasztás, az intézményi láthatóság és a teljesítményértékelés funkcióit.

### Társadalmi szelekció és a rangsorolt teljesítmény

Az iskolai rangsorokban megjelenő teljesítmény nem kizárólag az intézmény pedagógiai munkájának eredménye. A tanulók adott időpontban mért tudása olyan kumulatív kimenet, amelyben korábbi iskolai tapasztalataik, családi erőforrásaik, egyéni képességeik, kortárscsoportjuk összetétele és az aktuális iskola működése egyaránt szerepet játszik. A nyers intézményi átlagok ezeket a hatásokat nem választják el egymástól. Emiatt egy magas kompetenciamérési vagy érettségi eredmény egyszerre jelezhet eredményes pedagógiai munkát és kedvezőbb bemeneti tanulói összetételt (Kersha, 2020; Lu és mtsai., 2024; Perry, 2017; Veenstra és Kuyper, 2004).

A tanulói összetétel több, egymásra épülő szelekciós mechanizmus eredménye. Az első az önszelekció: a tanulók és családjaik nem véletlenszerűen választanak intézményt, hanem továbbtanulási terveik, információik, lakóhelyük, anyagi és kulturális erőforrásaik, illetve az észlelt felvételi esélyek alapján. A második az intézményi szelekció, amely a tanulmányi eredmények, a központi írásbeli vizsga, a szóbeli meghallgatás és más felvételi követelmények révén alakítja a bekerülő tanulók körét. A harmadik az iskolarendszer szerkezeti szelekciója: a különböző képzési programok és intézménytípusok már a középfokú oktatásba való belépés

előtt eltérő tanulói csoportokat vonzanak. Az iskolaválasztás ezért nem pusztán egyéni preferenciák összessége, hanem az elérhető intézmények, a felvételi szabályok, a családi erőforrások és a társadalmi elvárások kölcsönhatása (Andor és Liskó, 1999; Bekele és Kenea, 2024; Haderlein, 2022; Hricovinyi és Józsa, 2018; Kiss, 2016; Leckie és Goldstein, 2009, 2011).

A magyar iskolarendszerben a szelekció viszonylag korán megkezdődik. A négyévfolyamos gimnáziumi képzések mellett működő hat- és nyolcévfolyamos programok lehetővé teszik, hogy a tanulók egy része már tíz vagy tizenkét éves korában szelektív gimnáziumi képzésbe kerüljön (Gurzó és Horn, 2015). Horn (2013) eredményei sze-

a szelekció nem egyetlen vizsganapon következik be

rint a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók az előzetes teljesítményük figyelembevételével után is nagyobb valószínűséggel kerülnek korai szelekciót alkalmazó gimnáziumi programokba. A különböző képzési utak tanulójának teljesítménye ezt követően tovább távolodhat egymástól, így a korai szelekció nemcsak leképezi, hanem növelheti is a társadalmi háttérhez kapcsolódó teljesítménykülönbségeket.

A felvételi eredmény ebben a környezetben nem kizárólag a jelentkező pillanatnyi tudását fejezi ki. Berényi (2022) korai szelektív gimnáziumokat vizsgáló kutatása szerint a bekerülést hosszabb felkészülési folyamat előzi meg, amelyben a családi tájékozottság, az időzítés, a különórákhoz és felkészítőkhöz való hozzáférés, valamint a jelentkezési stratégia is szerepet játszhat. A szelekció így nem egyetlen vizsganapon következik be, hanem fokozatos folyamatként épül

fel. A formálisan egységes felvételi követelmények mellett a családok eltérő mértékben képesek felismerni, előkészíteni és kihasználni a szelektív továbbtanulási lehetőségeket. Ez nem jelenti azt, hogy minden sikeres felvétel társadalmi előny következménye lenne, azt azonban igen, hogy az elért felvételi pontszámot nem lehet a családi és intézményi kontextustól teljesen független bemeneti képességmutatóként kezelni.

A középfokú továbbtanulás szerkezetét a családi preferenciák mellett az intézményi kínálat és a felvételi kapacitások is alakítják. A magyar középfokú felvételi adatokat vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a tanulói és szülői preferenciák, valamint a tényleges bekerülési esélyek intézménytípusonként és társadalmi csoportonként eltérhetnek (*Fehérvári és Híves*, 2017). A szabadabb iskolaválasztás emellett nem feltétlenül mérsékli az intézmények közötti különbségeket. Ha a kedvezőbb helyzetű családok nagyobb földrajzi távolságot, információs és felkészülési költséget képesek vállalni a preferált intézmény elérése érdekében, az iskolaválasztás növelheti az intézmények társadalmi összetétele közötti eltéréseket (*Kertesi és Kézdi*, 2013).

A gimnáziumi rangsorok ebben a rendszerben egy már eleve szelektált intézményi szegmenst értékelnek. A listák nem a teljes középfokú intézményrendszert jelenítik meg, hanem elsősorban az érettségit és felsőoktatási továbbtanulást kínáló gimnáziumokat, az élmezőny pedig ezen a körön belül is a legerősebb tanulmányi eredményeket és felvételi keresletet mutató iskolákból áll. A TOP100, különösen pedig a TOP10

értelmezésekor ezért kettős szelekcióval kell számolni: először az intézménytípus és a képzési út választja el egymástól a tanulói csoportokat, majd a felvételi és jelentkezési mechanizmusok alakítják az egyes gimnáziumok összetételét. A rangsorolt kimenetek a folyamatok után keletkeznek.

A rangsor és a szelekció kapcsolata potenciális visszacsatolási folyamatot is létrehozhat. Az előkelő pozíció növelheti az iskola ismertségét és a jelentkezési keresletet, a nagyobb jelentkezői kör pedig lehetőséget teremthet az erősebb bemeneti szelekcióra. A kedvezőbb előzetes teljesítményű tanulói összetétel ezt követően magasabb nyers kimeneti eredményekben jelenhet meg, amelyek megerősíthetik az iskola későbbi ranghelyét.

A rangsor ebben az esetben nemcsak regisztrálja az intézményi hierarchiát, hanem közvetve részt is vehet annak újratermelésében.

A jelen kutatás adataiból azonban ennek a visszacsatolásnak az iránya és nagysága nem becsülhető meg, ezért azt elméletileg lehetséges mechanizmusként, nem pedig az elemzés által igazolt oksági hatásként kezeljük.

Hasonló óvatosság szükséges a középiskolából a felsőoktatásba vezető pályák értelmezésekor. A felsőoktatási felvételi pontszám vagy a továbbtanulók aránya egyszerre függhet az iskola orientációs és pedagógiai munkájától, a tanulók korábbi teljesítményétől, továbbtanulási terveitől és családi erőforrásaitól. A magas továbbtanulási mutató ezért önmagában nem bizonyítja, hogy az intézmény hozta létre a sikeres továbbtanulási pályát. A jelenlegi rangsoradatokat azt sem tesz lehetővé, hogy elkülönítsük az

nem bizonyítja, hogy az intézmény hozta létre a sikeres továbbtanulási pályát

eltérő presztízsű felsőoktatási intézményekbe és képzésekre vezető pályákat.

Mindez nem teszi értelmetlenné az intézményi teljesítmények összehasonlítását, de meghatározza az abból levonható következtetések határait. A rangsorban elfoglalt hely azt mutatja meg, hogy az adott iskola a kiválasztott indikátorok szerint milyen pozíciót ér el; nem mutatja meg önmagában, hogy mennyit tett hozzá az egyes tanulók fejlődéséhez, és mennyiben képes mérsékelni a társadalmi eredetből fakadó különbségeket. Egy iskola lehet magas átlagteljesítményű anélkül, hogy csökkentené a tanulói csoportok közötti különbségeket, és lehet eredményes bizonyos tanulók fejlesztésében úgy is, hogy a nyers rangsorban nem kerül az élmezőnybe (Soland, 2021). A HVG és az MCC–OH összevetését ezért nem az elitiskolák tiszta pedagógiai hatásának vizsgálataként, hanem eltérő indikátorlogikák által létrehozott, társadalmilag beágyazott teljesítményképek összehasonlításaként értelmezzük.

### A HVG- és az MCC–OH-rangsor intézményi, média- és felhasználói kontextusa

A középiskolai rangsorok értelmezéséhez nem elegendő kizárólag az indikátorokat és a pontszámítás technikáját vizsgálni. A készítő intézmény jellege, az adatokhoz való hozzáférése, a publikáció csatornája és a megszólított közönség egyaránt befolyásolja, hogy a rangsor milyen tekintélyigénnyel és milyen felhasználási ajánlattal jelenik meg a nyilvánosságban. Mindez nem jelenti azt,

hogy a rangsor eredményei közvetlenül levezethetők lennének a készítő intézményi pozíciójából. Arra azonban rámutat, hogy a mérőeszköz módszertani tulajdonságai és társadalmi működése nem választhatók el teljesen egymástól: a rangsor egyszerre adatfeldolgozási eljárás, nyilvános médiatartalom és az iskolákról alkotott ítéleteket alakító információs termék.

A HVG középiskolai rangsora szerkesztőségi és kiadói környezetben előállított médiatermék. A vizsgált rangsorok önálló külön számban jelennek meg, miközben az eredményeket, részrangsorokat, módszertani magyarázatokat és az iskolákhoz kapcsolódó interjúkat a kiadó online felületei is közvetítik (HVG, 2024; 2025).

A kiadó deklarált célja szerint ezek a tartalmak elsősorban az iskolaválasztás előtt álló családok döntését kívánják segíteni. A rangsor így nem pusztán egy százas lista: a

kiadvány és az online cikkek együtt olyan tájékoztatói környezetet hoznak létre, amelyben a számszerű eredményeket iskolabemutatók és szerkesztőségi értelmezések egészítik ki. A HVG saját ismertetése arra is felhívja a figyelmet, hogy az élmezőny egyes intézményei között sokszor csak csekély különbségek vannak; ennek érzékeltetésére a hagyományos sorrend mellett csoportosított rangsort is közöltek (Balla, 2025). Ez a kiegészítés részben mérsékli az egyedi ranghelyek túlértelmezését, ugyanakkor az alapvető médiaműfaj továbbra is a figyelmet koncentráls és könnyen kommunikálható sorrend marad.

Az MCC–OH Országos Gimnáziumi Rangsor ettől eltérő intézményi

befolyásolja, hogy a rangsor milyen tekintélyigénnyel és milyen felhasználási ajánlattal jelenik meg a nyilvánosságban

konstrukcióban jött létre. A rangsort a Mathias Corvinus Collegium (MCC) és az Oktatási Hivatal (OH) együttműködésében készítik; első kiadása 2025 februárjában a *Mandiner* mellékleteként jelent meg, majd az eredmények önálló online felületet is kaptak. A készítők a rangsort elsődlegesen a felvételiző diákok és szüleik tájékozódását segítő eszközként határozzák meg (*Mathias Corvinus Collegium*, é. n.).

A rangsorhoz díjátadó, intézményvezetői műhelyek, szakmai rendezvények és regionális beszélgetések is kapcsolódnak (*Uo.*). Az MCC–OH rangsora ezért nem kizárólag médiaközlésként, hanem egy szélesebb intézményi és szakmai program részeként is működik: nemcsak sorrendet közöl, hanem intézményi elismeréseket oszt és szakmai párbeszédet szervez a középiskolai teljesítményről.

A két rangsor közötti különbség megértéséhez az MCC–OH együttműködés részvőinek jogi és feladatköri helyzetét is szükséges rögzíteni. A Mathias Corvinus Collegiumot működtető Mathias Corvinus Collegium Alapítvány a 2021. évi IX. törvény melléklete szerint közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítvány, annak lehetőségeivel.<sup>1</sup> Az Oktatási Hivatal országos illetékességű központi hivatal, amelynek jogszabályban meghatározott feladatai közé tartoznak többek között a középfokú és felsőoktatási felvételi eljárásokhoz, az érettségi vizsgákhoz, az országos kompetenciaméréshez és az OKTV-hez kapcsolódó feladatok. A Hivatal emellett kezeli és feldolgozza azoknak az oktatási adatoknak jelentős

részét, amelyekből a két vizsgált rangsor indikátorai származnak (121/2013. [IV. 26.] Korm. rendelet; 2021. évi IX. törvény).

Az MCC–OH rangsor tehát nem írható le sem egyszerű szerkesztőségi médiaterméként, sem kizárólagosan hatósági értékelésként.

Olyan intézményközi konstrukcióról van szó, amelyben egy oktatási és tehetséggondozó szervezet rangorkészítő tevékenysége

összekapcsolódik a hivatalos oktatási adatokat kezelő központi intézmény közreműködésével. Ez eltérő intézményi tekinthetlyt és kommunikációs pozíciót biztosít számára, mint amellyel a

nem írható le sem egyszerű szerkesztőségi médiaterméként, sem kizárólagosan hatósági értékelésként

HVG szerkesztőségi rangsora rendelkezik. A különbség önmagában nem dönti el, hogy melyik rangsor érvényesebb, de releváns annak megértésében, hogy a készítők milyen célokat fogalmaznak meg, milyen adatokat hangsúlyoznak, és milyen közönségek előtt jelenítik meg az eredményeket.

Különösen fontos megkülönböztetni az alapadatok hivatalos státuszát az aggregált rangsor módszertani objektivitásától.

Az MCC közleménye a felhasznált adatokat „közhitelesként”, az ezekből kialakított összehasonlítást pedig „objektívként” jellemzi, továbbá saját rangsorát a legmegbízhatóbb elérhető értékelésként mutatja be (*Mathias Corvinus Collegium*, é. n.). Ezek közül a közhitelesség az adatok forrására és adminisztratív státuszára vonatkozik, míg az objektivitás és megbízhatóság már módszertani értékelést fejez ki. A hivatalos adatforrás ugyanis önmagában nem szünteti meg az indikátorválasztás, a változók standardizálása, a

<sup>1</sup> A cikk 2026. tavaszi leadásának pillanatában érvényes állapot. A Mathias Corvinus Collegium Alapítvány az 1226/2026. (VII. 14.) Korm. határozat értelmében 2026. július 31-ével megszűnt. (*A szerk.*)

súlyozás vagy az összesített sorrend kialakításának értékválasztásait. A jelen tanulmány ezért ezeket a megfogalmazásokat a készítőik önértelmezéseként, nem pedig a rangsor érvényességét függetlenül bizonyító állításként kezeli.

A két rangsor eltérő intézményi és mediakörnyezete a felhasználás módjaira is hatással lehet. A diákok és szüleik számára a listák csökkenthetik az iskolaválasztással együtt járó információs bizonytalanságot, és segíthetik a lehetséges intézmények körének szűkítését. A ranghely azonban csak akkor értelmezhető felelős döntéstámogató információként, ha az olvasó

azt is ismeri, hogy az adott sorrend milyen teljesítménydimenziókat foglal magában. A rangsor nem jeleníti meg teljeskörűen például az iskolai klímát, a pedagógiai hozzáadott értéket, az egyéni szükségletekhez való illeszkedést vagy a tanulók társadalmi összetételét. A nyilvános teljesítményinformációk ezért nem egyszerűen több információt adnak, hanem egyúttal meghatározzák, hogy a felhasználók mely tulajdonságokat tekintseék a minőség jelének (Haderlein, 2022; Schiff és Peskowitz, 2025).

A jelen tanulmány intézményi kontextuson ezért a rangsorkészítők szervezeti helyzetének, deklarált szerepének,

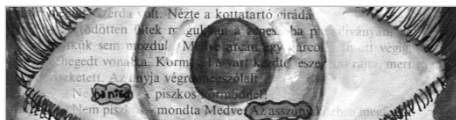
adatkapcsolatainak, publikációs csatornáinak és célközönségeinek leírását érti. Nem vállalkozik a rangsorok finanszírozási hátterének, szerkesztési alkufolyamatainak, politikai motivációinak vagy közpolitikai befolyásának oksági elemzésére; ezek vizsgálatához dokumentumelemzésre, készítői és intézményvezetői interjúkra, illetve felhasználói adatfelvételekre lenne szükség. E lehatárolás ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a rangsorokat politikailag vagy intézményileg semleges mérőeszközöknek tekinthetnénk.

A két lista összevetésének értelmezésekor végül azt is figyelembe kell venni, hogy a

nem jelenti azt, hogy a rangsorokat politikailag vagy intézményileg semleges mérőeszközöknek tekinthetnénk

HVG és az MCC–OH rangsora azonos, az Oktatási Hivatal által kezelt teljesítményadatokra támaszkodik. Egyezésük ezért nem két teljesen független mérés azonos eredményeként, hanem

részben közös adatbázisokra épülő, eltérő indikátor- és aggregációs logikák konvergenciájaként értelmezhető. Az eltérések ezzel szemben azt mutathatják meg, hogy a hasonló adatforrásokból kiinduló, de különböző intézményi és mérési konstrukciók miként alakítják át a „jó gimnázium” fogalmát. Erre az értelmezési keretre épülnek a következő részben megfogalmazott kutatási célok, kérdések és hipotézisek.



## II. A KUTATÁSRÓL

### KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A tanulmány általános célja annak feltárása, hogy a HVG és az MCC–OH 2025-ös és 2026-os gimnáziumi rangsora milyen mértékben azonosít hasonló intézményi elemzőnyt, illetve a két rangsor indikátorrendszere milyen eltérő teljesítményprofilokat emel ki. A vizsgálat nem arra irányul, hogy eldöntse, melyik rangsor ad „helyesebb” képet az iskolákról. A rangsorok ugyanis nem az iskolai minőség teljességét mérik, hanem annak

egy-egy, a készítőik által kiválasztott indikátorokkal operacionalizált változatát.

Az összehasonlítás tárgya ezért nem az iskolák általános értelemben vett minősége, hanem az, hogy a két mérési konstrukció mennyiben vezet egyezőt, illetve eltérőt besorolásokhoz.

A két rangsor összevetését különösen indokolttá teszi, hogy egyszerre mutatnak jelentős adatforrásbeli hasonlóságot és érdemi indikátorszerkezeti különbségeket. Mindkét rendszer felhasznál tanulói teljesítményhez és továbbtanuláshoz kapcsolódó országos adatokat, így az egyezésnek eleve van strukturális alapja. Az MCC–OH rangsora ugyanakkor olyan bemeneti, keresleti és versenyeredményességi mutatókat is beépít az összesített sorrendbe, amelyek a HVG főranglistájában nem, vagy nem azonos módon jelennek meg (HVG, 2024; 2025; *Matthias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal*, 2024; 2025). Az egyezés és az eltérés ezért

egyaránt informatív: az előbbi a közösen láthatóvá tett teljesítménydimenziókra, az utóbbi a rangsorspecifikus indikátor- és súlyozási logikákra utalhat.

A vizsgálat két, egymásra épülő elemzési cél köré szerveződik. Az első cél a rangsorok közötti egyezés kiterjedésének és szerkezetének feltárása. Ennek egyik dimenziója a halmozásintű átfedés: annak vizsgálata, hogy a két rangsorban milyen arányban jelennek meg ugyanazok az intézmények. A másik dimenzió a rangsorrendi egyezés, vagyis, hogy a mindkét listán szereplő iskolák rela-

tív pozíciója mennyire hasonló. A vizsgálat nemcsak a teljes TOP100-as mezőnyre, hanem a TOP50, TOP20 és TOP10 csoportokra is ki-

terjed. Ez lehetővé teszi annak megállapítását, hogy a rangsorok egyezése változik-e a lista szűkítésével, különösen akkor, amikor az elemzés a szélesebb élemezőnytől a legmagasabb rangpozíciók felé halad.

**K1 kutatási kérdés:** Milyen mértékben és milyen rangsorszinteken egyezik a HVG és az MCC–OH által kijelölt intézményi mezőny, illetve mennyire hasonló sorrendbe rendezik a két listán egyaránt szereplő gimnáziumokat?

A kérdés három összefüggő részt foglal magában: mekkora a listák intézményi átfedése; milyen erős a közös intézmények ranghelyei közötti együttjárás; valamint mely iskolák esetében figyelhetők meg a legnagyobb rangkülönbségek. Az utóbbi esetek

az egyezésnek eleve van strukturális alapja

nem egyszerűen mérési hibaként értelmezendők. Olyan módszertanilag informatív eltérések lehetnek, amelyek megmutatják, hogy egy adott intézmény teljesítményprofilja jobban illeszkedik az egyik rangsor indikátor- és aggregációs logikájához, mint a másikéhoz.

**H1 hipotézis:** A két rangsor között számottevő, de nem teljes és a vizsgált rangsor-szinttől függő egyezés várható.

A hipotézis szerint a TOP100-as mezőnyben jelentős intézményi átfedésnek és pozitív rangsorrendi kapcsolatnak kell megjelennie, mivel a rangsorok több közös teljesítménydimenziót és részben közös adatforrásokat használnak. Ugyanakkor az egyezés várhatóan csökken a lista szűkítésével, különösen a TOP10 szintjén. Az élmezőny pontos sorrendje ugyanis érzékenyebb lehet az indikátorok kiválasztására, standardizálására és aggregálására, valamint arra, hogy az MCC–OH a tanulói eredmények mellett a jelentkezési keresletet, a bemeneti szelekciót és az OKTV-eredményességet is figyelembe veszi. A H1 ezért nem egyetlen, előre kijelölt „közepes” egyezési értéket feltételez, hanem szintfüggő mintázatot: szélesebb körű konvergenciát a TOP100-ban és nagyobb rangorspecifikus eltéréseket a lista csúcán.

A második elemzési cél annak vizsgálata, hogy a rangsorok szerinti TOP10-es pozíción keresztül milyen indikátorprofilokat figyelhetünk meg. A „TOP10” ebben a tanulmányban kizárólag rangsoron belüli, operacionális kategória. Használata nem jelenti azt, hogy az érintett intézmények az

iskolai működés valamennyi lehetséges célja alapján Magyarország tíz „legjobb” gimnáziumának tekinthetők. A kategória azt jelöli, hogy az adott rangsor által kiválasztott és összesített indikátorok szerint mely iskolák foglalják el a tíz legmagasabb pozíciót.

Az elemzés mindkét rangsor TOP10-es csoportját, mindkét vizsgált évben külön-külön értékeli. Egyrészt azt vizsgálja, hogy az élmezőny intézményei átlagosan mely in-

dikátorokban foglalnak el különösen kedvező pozíciót. Másrészt iskolaszinten is feltárja a profilok szerkezetét: a TOP10-be

kerülés több dimenzióban egyidejűleg erős teljesítménnyel jár-e együtt, vagy egyes intézmények néhány kiugró mutatóval képesek ellensúlyozni más indikátorokban elfoglalt gyengébb relatív helyzetüket.

**K2 kutatási kérdés:** Milyen indikátorprofilok társulnak a HVG és az MCC–OH rangsoraiban a TOP10-es pozícióhoz, és az élmezőnybe kerülést inkább többdimenziós kiegyensúlyozottság vagy specializációs–kompenzációs teljesítménymintázat jellemzi?

Kiegyensúlyozott profilon azt értjük, hogy az intézmény több indikátorban egyszerre foglal el az adott rangsor mezőnyének átlagánál kedvezőbb pozíciót. Specializációs–kompenzációs profilról akkor beszélünk, ha az iskola néhány dimenzióban kiugróan erős, miközben más mutatókban átlagos vagy átlag alatti relatív helyzetet mutat, de az erős komponensek összességében mégis TOP10-es helyezéshez segítik. Ezek a profilok nem az iskola abszolút pedagógiai eredményességét vagy hozzáadott értékét

fejezik ki, hanem az adott rangsor indikátorrendszerén belüli relatív pozícióját.

**H2 hipotézis:** A TOP10-es intézmények körében több indikátorra kiterjedő kedvező teljesítményprofilok várhatók, ugyanakkor mindkét rangsorban megjelenhetnek specializációs–kompenzációs mintázatok.

Mindkét rangsor többdimenziós konstrukciót alkalmaz, így a legmagasabb összesített helyezések eléréséhez rendszerint nem elegendő egyetlen kiugró eredmény. A hipotézis ugyanakkor nem tételezi fel az élmezőny teljes homogenitását. Az indikátorok aggregálása lehetővé teszi, hogy egyes intézmények bizonyos területeken mutatott erősségeikkel ellensúlyozzák más dimenziók kedvezőtlenebb értékeit. Az MCC–OH rangsorában a szelekciós, keresleti és versenyeredményességi indikátorok jelenléte miatt várhatóan hangsúlyosabban jelenhetnek meg ilyen kompenzációs profilok, míg a HVG egymáshoz közelebb álló teljesítmény- és kimeneti mutatói valamivel kiegyensúlyozottabb élmezőnyt eredményezhetnek.

Mindkét kutatási kérdés összehasonlító és leíró jellegű. A vizsgálat nem méri közvetlenül, hogy a rangsorok miként befolyásolják a családok iskolaválasztását, az intézmények működését vagy az oktatáspolitikai döntéseket. Szintén nem állapítja meg, hogy az iskolák rangpozíciójából mekkora saját pedagógiai hozzájárulás, illetve mekkora szelekciós és társadalmiösszetétel-hatás következik. A rangsorok társadalmi és intézményi beágyazottsága ezért az eredmények értelmezési keretét alkotja, nem pedig a jelen empirikus elemzés közvetlenül tesztelt tárgya.

Az időbeli értelmezés hasonló óvatosságot igényel. Mivel az MCC–OH rangsora

2025-ben indult, az összehasonlítás csak két évre terjedhet ki. A mindkét évben megfigyelhető mintázatok rövid távú ismétlődésként értelmezhetőek, hosszabb távú stabilitásként azonban nem. A kutatási kérdések tehát kifejezetten a 2025–2026-os időablakra vonatkoznak; a tartós trendek vizsgálata csak a rangsor későbbi évfolyamainak bevonásával válik lehetővé.

## MÓDSZERTAN

A kutatás összehasonlító, másodlagos adatelemzés, amely két nyilvánosan közzétett magyar gimnáziumi rangsor intézményi helyezéseit és indikátorszintű pozícióit vizsgálja. Az elemzés a rangsorok készítői által publikált, intézményszinten aggregált adatokra támaszkodik; nem használ tanulói szintű adatokat, és nem rekonstruálja újra a rangsorok teljes pontszámítási eljárását.

### Adatforrások, vizsgálati időszak és elemzési minta

Az elemzés négy rangsorkiadvány adataira épül: a HVG *Középiskola 2025* és *Középiskola 2026* című kiadványaira, valamint az MCC–OH *Országos gimnáziumi rangsor 2025* és *Országos gimnáziumi rangsor 2026* című kiadványaira (HVG, 2024; 2025; *Mathias Corvinus Collegium* és *Oktatási Hivatal*, 2024; 2025). A továbbiakban a 2025 és 2026 megjelölés a rangsor címében szereplő évet, vagyis a rangsor évfolyamát jelenti, nem feltétlenül a kiadvány naptári megjelenési évét vagy az alapadatok keletkezésének időpontját.

A vizsgálati időszakot az összehasonlítható adatforrások rendelkezésre állása

határozta meg. Az MCC–OH rangsora 2025-ben indult, ezért a két rangsorrend-szer közvetlen összevetése jelenleg a 2025-ös és 2026-os rangsorévfolyamokra végezhető el. A két év adatait külön elemeztük; az évfolyamokat nem vontuk össze, és nem kezeltük egy hosszabb idősor elemeiként.<sup>2</sup>

A rangsorév nem azonos egyetlen egységes adatfelvételi évvel. A kompetenciamérési, érettségi, felvételi, továbbtanulási és versenyeredményességi indikátorok különböző tanévekhez, vizsgaidőszakokhoz és részben eltérő tanulói kohorszokhoz kapcsolódhatnak. A két azonos évjelölésű rangsor ezért sem feltétlenül ugyanazon időpontban keletkezett, teljesen azonos tartalmú alapadatokat dolgoz fel. A jelen elemzés a rangsorkészítők által az adott rangsorévhez rendelt adatokat az adott kiadvány részeként kezeli.

Mindegyik vizsgált kiadvány száz intézményt tartalmazó országos főrangsort közöl. A ranglista-szintű adatállomány így négy rangsor-év kombinációból – HVG 2025, HVG 2026, MCC–OH 2025 és MCC–OH 2026 –, összesen 400 rangsorpozícióból áll. Ez nem jelent 400 különböző intézményt, mivel ugyanaz az iskola több rangsorban és több évben is szerepelhet. Az elemzési egység ennek megfelelően az adott intézmény adott rangsorban és rangsorévben elfoglalt pozíciója.

A rangsorokhoz kapcsolódó egyéb tartalmakat – például az intézménybemutatókat, vármegyei és tematikus alrangsorokat, szerkesztőségi értékeléseket, valamint a

2026-os MCC–OH kiadvány kiegészítő rangsorait – nem vontuk be az elemzésbe. A vizsgálat kizárólag a két országos TOP100-as főrangsort és az azokhoz tartozó, a jelen kutatás adatállományában rögzített indikátorpozíciókat használja.

Az első kutatási kérdéshez (K1) két elemzési mintát különítettünk el. A halmazszintű összevetésben évenként a két teljes TOP100-as lista, valamint az ezekből képzett TOP10, TOP20 és TOP50 részhalmaz szerepel. A rangsorrendi kapcsolat vizsgálata ezzel szemben csak azokra az intézményekre terjed ki, amelyek az adott évben mindkét TOP100-as rangsorban megtalálhatók.

Az egyik rangsorban szereplő, de a másikkól hiányzó intézmények a halmazszintű összevetésben eltérésként jelennek meg, a rangkorrelációk számításába pedig nem kerülnek be.

A második kutatási kérdéshez (K2) négy rangsor-év szerinti élmézőnyt különítettünk el: a HVG 2025-ös, a HVG 2026-os, az MCC–OH 2025-ös és az MCC–OH 2026-os TOP10-es csoportját. Az átlagos indikátorprofilok elemzésében e négy csoportot külön kezeltük. Ha ugyanaz az iskola több csoportban is szerepelt, minden előfordulását az adott rangsorhoz és rangsorévhez kapcsolódó megfigyelésként vettük figyelembe. A hőtésképes összevetéshez ugyanakkor rangsoronként egyesítettük azoknak az intézményeknek a körét, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést értek el. Így az adott rangsor két-éves panelje azonos intézményi sorokat

a vizsgálat a két országos TOP 100-as főrangsort használja

<sup>2</sup> A jelen tanulmányban felhasznált 2025-ös és 2026-os HVG-adatok egy hosszabb, 2014–2026 közötti idősoros elemzésben is szerepelnek (Béres, 2026). Ezen tanulmány a HVG TOP100 térbeli és időbeli dinamikáját, a jelen elemzés pedig a HVG és az MCC–OH rangsorai közötti intézményi egyezést és az általuk kiemelt indikátorprofilokat vizsgálja.

tartalmaz, akkor is, ha valamely iskola csak az egyik évben tartozott a TOP10-be. Ez az eljárás az érintett intézmények két év közötti profilváltozásának leíró összevetését szolgálta.

### Vizsgált változók és indikátorok

Az adatállomány kétféle rangadatot tartalmaz. Az összesített intézményi ranghely azt mutatja meg, hogy az iskola az adott főrangsorban hányadik helyet foglalja el. Az indikátorrang az intézménynek az adott részmutató alapján közölt relatív pozícióját

jelöli. Mindkét esetben az alacsonyabb rangszám jelent kedvezőbb helyezést.

Az elemzés a kiadványokban közölt rangpozíciókat használja, nem pedig az indikátorok mögötti tanulói vagy intézményi nyers értékeket. Az indikátorrangok közötti különbség ezért relatív helyzetkülönbséget fejez ki; abból nem állapítható meg közvetlenül, hogy két iskola teljesítménye az eredeti mérési skálán milyen mértékben tér el egymástól. A vizsgált indikátorokat az 1. táblázat foglalja össze.

## 1. TÁBLÁZAT

A profilvizsgálatban felhasznált indikátorok

| Rangsor | Indikátor                                              | Az indikátor módszertani jellege          |
|---------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| HVG     | 10. évfolyamos matematikai kompetenciamérés            | standardizált tanulói teljesítmény        |
| HVG     | 10. évfolyamos szövegértési kompetenciamérés           | standardizált tanulói teljesítmény        |
| HVG     | magyar nyelv és irodalom érettségi eredménye           | érettségi kimenet                         |
| HVG     | matematikaérettségi eredménye                          | érettségi kimenet                         |
| HVG     | történelemérettségi eredménye                          | érettségi kimenet                         |
| HVG     | idegen nyelvi érettségi eredménye                      | érettségi kimenet                         |
| HVG     | felsőoktatási felvételi pontátlag                      | továbbtanuláshoz kapcsolódó kimenet       |
| MCC–OH  | jelentkezési, illetve túljelentkezési arány            | intézményi kereslet                       |
| MCC–OH  | központi felvételi pontszám                            | belépéskori tanulói teljesítmény          |
| MCC–OH  | matematikai és szövegértési kompetenciamérési eredmény | standardizált tanulói teljesítmény        |
| MCC–OH  | OKTV-döntősök mutatója                                 | tanulmányi versenyeredményesség           |
| MCC–OH  | érettségi vizsgák átlaga                               | érettségi kimenet                         |
| MCC–OH  | emelt szintű érettségi vizsgák aránya                  | érettségi részvételi és kimeneti jellemző |
| MCC–OH  | felsőoktatásban továbbtanulók aránya                   | továbbtanulási kimenet                    |

*Megjegyzés:* A harmadik oszlopban alkalmazott kategorizálás a jelen elemzés változóinak módszertani leírását szolgálja. Nem jelenti azt, hogy az egyes mutatók kizárólag az ott megnevezett intézményi folyamatot mérnék, és nem azonos a rangsorkészítők által megfogalmazott minőségértelmezéssel.

FORRÁS: saját szerkesztés

A két rangsor egyes indikátorai tartalmilag közel állnak egymáshoz, de operacionálisításuk és aggregálásuk nem feltétlenül azonos. Emiatt az indikátorrangokat elsődlegesen az adott rangsoron és rangsoréven belüli relatív pozícióként értelmeztük. Közvetlen számszerű megfelelést csak az azonos rangsor azonos módon képzett indikátorai között feltételeztünk; a különböző rangsorok hasonló nevű mutatóit nem kezeltük automatikusan azonos változóként.

A K1 elemzése az összesített intézményi ranghelyeket használja. A K2 elemzése az indikátorszintű rangpozíciókra épül. A TOP10-es csoportot kizárólag operacionális kategóriaként alkalmaztuk: azokat az intézményeket jelöli, amelyek az adott rangsor adott évfolyamában az első tíz hely valamelyikét foglalták el.

### Adat-előkészítés és intézményi megfeleltetés

A négy forrásból átvett adatokat egységes rangsor-év-intézmény szerkezetű adatállományban rögzítettük. Az intézmények összekapcsolásának elsődleges technikai kulcsa az OM-azonosító volt. Erre azért volt szükség, mert az intézménynevekben rövidítések, eltérő központosítás, fenntartói megnevezések, telephelyi elemek és időközben bekövetkezett névváltozások fordulhatnak elő.

Az OM-azonosító alapján létrehozott egyezéseket az intézmény neve és települése alapján is ellenőriztük. Ha egy OM-azonosítóhoz több szervezeti egység vagy eltérő telephelyi megjelölés kapcsolódott, a rangsorban önállóan szereplő konkrét intézményi egységet tekintettük elemzési egységnek. Az intézménynevek egységesítése kizárólag az adatforrások összekapcsolását szolgálta; a rangsorokban közölt ranghelyeket nem módosítottuk.

A kiadványokban szereplő összesített és indikátorszintű rangpozíciókat a közölt formában vettük át. Hiányzó indikátoradathoz nem rendeltünk becslést vagy mesterséges ranghelyet. Az ilyen megfigyelést az adott indikátorra vonatkozó számításban hiányzó értéként kezeltük, miközben az intézmény más, rendelkezésre álló adatai az elemzésben maradtak. A rangsorkészítők által közölt ranghelyeket és esetleges holtversenyeket nem számítottuk újra.

az esetleges holtversenyeket  
nem számítottuk újra

### Elemzési eljárás

Az elemzés két egymásra épülő részből áll. Az első rész a rangsorok által kijelölt intézményi kör és a közös intézmények sorrendjének egyezését vizsgálja. A második rész a rangsorok TOP10-es csoportjaihoz kapcsolódó indikátorprofilokat hasonlítja össze.

A K1 kutatási kérdéshez először azt vizsgáltuk, hogy a HVG és az MCC–OH adott évi TOP10, TOP20, TOP50 és TOP100 csoportjaiban hány közös intézmény szerepel. Jelölje  $A_{k,y}$  a HVG,  $B_{k,y}$  pedig az MCC–OH adott  $y$  évhez és  $k$  rangsorkategóriához tartozó intézményhalmazát, ahol  $k \in \{10, 20, 50, 100\}$ . Az átfedést Jaccard-index segítségével írjuk le. Ez a két halmaz metszetének nagyságát a két lista által együttesen lefedett intézményi körhöz viszonyítjuk:

$$J_{k,y} = \frac{|A_{k,y} \cap B_{k,y}|}{|A_{k,y} \cup B_{k,y}|}$$

A mutató 0 és 1 közötti értéket vehet fel. A 0 teljes elkülönülést, az 1 teljes halmazazonosságot jelent. A halmazszintű egyezés azonban nem mutatja meg, hogy a két rangsor a közös iskolákat milyen sorrendbe rendezi. A rangsorrendi kapcsolatot ezért az adott évben mindkét TOP100-as listán szereplő intézmények körében Spearman-féle rangkorrelációval ( $\rho$ ) és Kendall-féle rangkorrelációval ( $\tau_b$ ) vizsgáltuk. A Spearman-együttható a ranghelyek közötti monoton kapcsolat erősségét, a Kendall-együttható pedig a páronkénti sorrendi egyezések és eltérések viszonyát fejezi ki. A két mutató együttes használata csökkenti annak kockázatát, hogy a rangsorrendi kapcsolat értékelése egyetlen korrelációs mérőszámtól függjön.

A korrelációs együtthatókat leíró mutatóként értelmeztük. Mivel az adatállomány nem véletlen mintavétellel létrehozott iskolaminta, hanem a nyilvánosan közölt

TOP100-as rangsorok teljes, de eleve selektált intézményi köre, az elemzés nem épül populációs következtetést szolgáló szignifikanciaszámításokra. A H1 értékeléséhez nem rendeltünk előre univerzális „gyenge”, „közepes” vagy „erős” küszöbértékeket; az átfedési mutatók és a rangkorrelációk év és rangsorszint szerinti mintázatait együttesen értelmezzük.

A rangsorrendi kapcsolatot rang–rang szórásdiagramokon is megjelenítettük. A vízszintes tengelyen a HVG-, a függőleges tengelyen az MCC–OH-helyezés szerepel, mindkét esetben 1 jelöli a legkedvezőbb pozíciót. Az átlóhoz közeli pontok kisebb, az átlótól távolabb elhelyezkedő pontok nagyobb rangkülönbséget jeleznek. A közös intézményekre rangkülönbséget is számítottunk:

$$\Delta r_i = r_{i,HVG} - r_{i,MCC-OH}$$

A pozitív érték azt jelenti, hogy az intézmény számszerű ranghelye a HVG-ben magasabb – vagyis kedvezőtlenebb –, mint az MCC–OH-rangsorban; a negatív érték ennek ellenkezőjét jelzi. A rangsorok között

leginkább eltérő helyzetű intézményeket az abszolút rangkülönbség,  $|\Delta r_i|$ , alapján azonosítottuk. Ezeket nem formális statisztikai outlierként, hanem a két rangsor közötti legnagyobb leíró eltérések példáiként kezeljük.

A K2 kutatási kérdés elemzése két lépésből áll. Elsőként minden rangsor–év TOP10-es csoportjára kiszámítottuk az indikátorrangok számtani átlagát. Az átlagos indikátorrang azt mutatja meg, hogy az

---

a rangsorrendi kapcsolatot  
rang–rang szórásdiagramo-  
kon is megjelenítettük

---

adott TOP10-es csoport az egyes mutatók alapján átlagosan milyen relatív helyzetet foglal el. Mivel az alacsonyabb indikátor-rang kedvezőbb pozíciót jelent, az átlagok értelmezése is ezt az irányt követi.

Az átlagos profilok kizárólag az adott rangsoron belül értelmezhetők. A HVG és az MCC–OH indikátorkészlete részben eltér, ezért az átlagos indikátorrangokat nem egy közös látens minőségskála értékeiként hasonlítjuk össze. Az összevetés célja annak leírása, hogy az egyes rangsorok TOP10-es csoportjaiban mely indikátorokhoz kapcsolódnak egyenletesebb, illetve változatosabb relatív pozíciók.

Második lépésként az intézményi profilok belső szerkezetét rangalapú standardizálással vizsgáltuk.

Erre azért volt szükség, mert a különböző indikátorok rangeloszlása és értéktartománya eltérhet. Az indikátorrangokat először olyan irányba fordítottuk, hogy a nagyobb érték jelezze a kedvezőbb helyzetet:

$$x_{ijy} = -r_{ijy}$$

– ahol  $r_{ijy}$  az  $i$  intézmény  $j$  indikátor szerinti ranghelye az adott  $y$  rangsorévben. Ezt követően az értékeket minden indikátorban, rangsorban és évben külön standardizáltuk, az adott TOP100-as adatállomány rendelkezésre álló megfigyelései alapján:

$$z_{ijy} = \frac{x_{ijy} - \bar{x}_{jy}}{s_{jy}}$$

– ahol  $\bar{x}_{jy}$  az adott indikátor fordított rangértékeinek átlaga,  $s_{jy}$  pedig azok szórása az adott rangsorévben. A pozitív  $z$ -érték az adott TOP100-as mezőny átlagánál

kedvezőbb, a negatív érték annál kedvezőtlenebb relatív indikátorpozíciót jelent.

A standardizált érték nem abszolút teljesítményt és nem pedagógiai hozzáadott értéket, hanem a vizsgált rangsoréven belüli relatív helyzetet fejez ki.

Az intézményi profilokat hőtérképen jelenítettük meg. Az egyes sorok az intézményeket, az oszlopok az adott rangsor indikátorait, a cellák pedig a standardizált rangértékeket mutatják. A HVG és az MCC–OH esetében külön-külön azoknak az intézményeknek az egyesített körét ábráztuk, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban leg-

alább egyszer TOP10-es

helyezést értek el. Az adott rangsor 2025-ös és 2026-os paneljén így azonos intézményi kör szerepel, ami lehetővé teszi a

standardizált profilok két év közötti közvetlen, leíró összevetését. A panelen való megjelenés ezért nem jelenti szükségszerűen azt, hogy az intézmény mindkét vizsgált évben TOP10-es volt.

## EREDMÉNYEK

Az eredmények bemutatása a két kutatási kérdés és az ezekhez kapcsolódó elemzési lépések sorrendjét követi. Először a HVG és az MCC–OH rangsorainak intézményi átfedését, a közös intézmények rangsorrendi egyezését és a legnagyobb rangkülönbségeket mutatjuk be. Ezt követően előbb a négy rangsor–év TOP10-es csoportjának átlagos indikátorprofiljait, majd rangsoronként a 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést elérő intézmények standardizált profiljait vizsgáljuk.

**Egy nyelvet beszélnek-e a rangsorok?  
A rangsorok intézményi átfedése**

Az intézményi átfedés mindkét vizsgált évben a rangsorszint bővítésével növekedett (2. táblázat). A TOP10-es csoportokban 2025-ben és 2026-ban egyaránt hat közös intézmény szerepelt. Ez 60%-os átfedési aránynak, 0,429-es Jaccard-indexnek felel meg. Mindkét évben további négy intézmény kizárólag a HVG, négy pedig kizárólag az MCC–OH TOP10-es csoportjában jelent meg.

A TOP20-as csoportokban mindkét évben 14 közös intézményt azonosítottunk, ami 70%-os átfedési arányt és 0,538-as Jaccard-indexet jelentett. A TOP50-ben

2025-ben 40 közös intézmény szerepelt; az átfedési arány 80%, a Jaccard-index 0,667 volt. A megfelelő 2026-os értékek valamivel alacsonyabbak voltak: a két TOP50-es csoport metszete 38 intézményből állt, ami 76%-os átfedési aránynak és 0,613-as Jaccard-indexnek felelt meg.

A TOP100-as listák metszete 2025-ben 85, 2026-ban 84 intézményből állt. Az átfedési arány ennek megfelelően 85%, illetve 84%, a Jaccard-index pedig 0,739, illetve 0,724 volt. Ez azt is jelenti, hogy 2025-ben listánként 15, 2026-ban listánként 16 olyan intézmény szerepelt, amely a másik TOP100-as rangsorban nem jelent meg. A két lista szimmetrikus különbsége így 2025-ben 30, 2026-ban 32 intézményből állt.

2. TÁBLÁZAT

A HVG és az MCC–OH rangsorainak intézményi átfedése rangsorszintenként, 2025–2026

| Év   | Rangsorszint<br>(TOP <i>k</i> ) | Közös intézmények<br>száma | Jaccard-együtt-<br>ható | Átfedési arány<br>(%) |
|------|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 2025 | 10                              | 6                          | 0,429                   | 60,0                  |
|      | 20                              | 14                         | 0,538                   | 70,0                  |
|      | 50                              | 40                         | 0,667                   | 80,0                  |
|      | 100                             | 85                         | 0,739                   | 85,0                  |
| 2026 | 10                              | 6                          | 0,429                   | 60,0                  |
|      | 20                              | 14                         | 0,538                   | 70,0                  |
|      | 50                              | 38                         | 0,613                   | 76,0                  |
|      | 100                             | 84                         | 0,724                   | 84,0                  |

*Megjegyzés:* Az átfedési arány a közös intézmények számát az adott rangsorszint elemszámához viszonyítja. A Jaccard-index nevezője a két rangsorcsoport egyesített intézményhalmazának elemszáma.

FORRÁS: saját szerkesztés

## A közös intézmények rangsorrendi egyezése

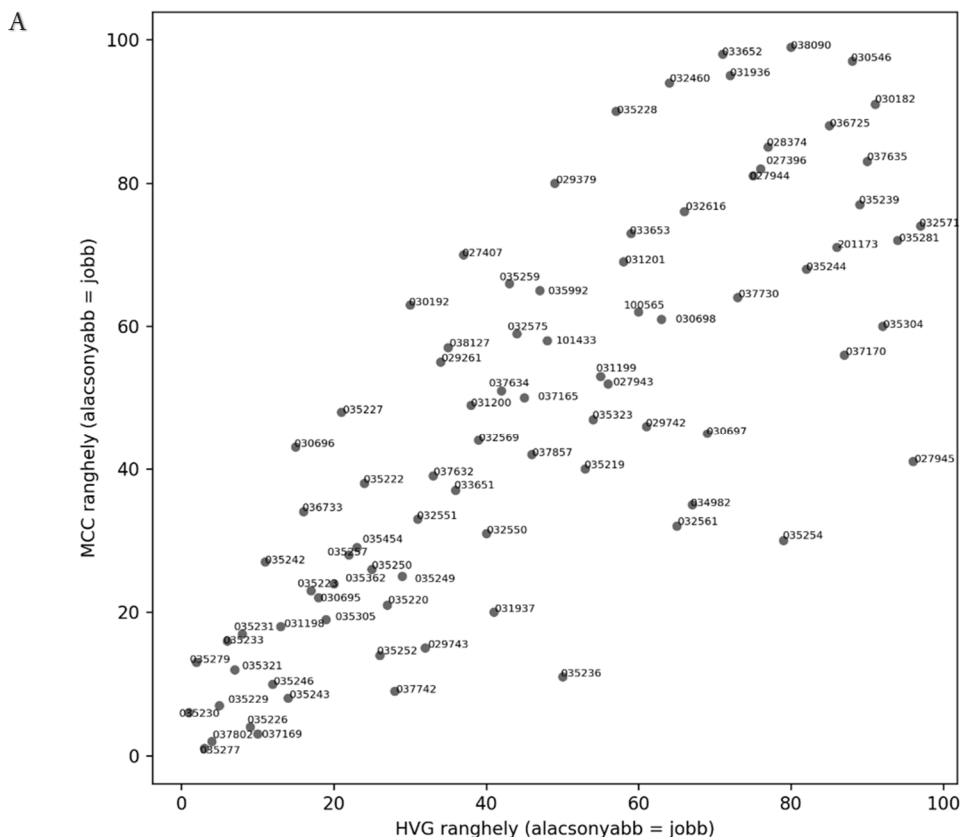
A rangsorrendi egyezést az adott évben mindkét TOP100-as listán szereplő intézmények körében vizsgáltuk. A közös intézményi minta 2025-ben  $n = 85$ , 2026-ban  $n = 84$  intézményből állt. A Spearman-féle rangkorreláció 2025-ben  $\rho = 0,801$ , a Kendall-féle együttható pedig  $\tau_b = 0,606$  volt. A megfelelő 2026-os értékek  $\rho = 0,741$  és  $\tau_b = 0,551$  voltak. Mindkét

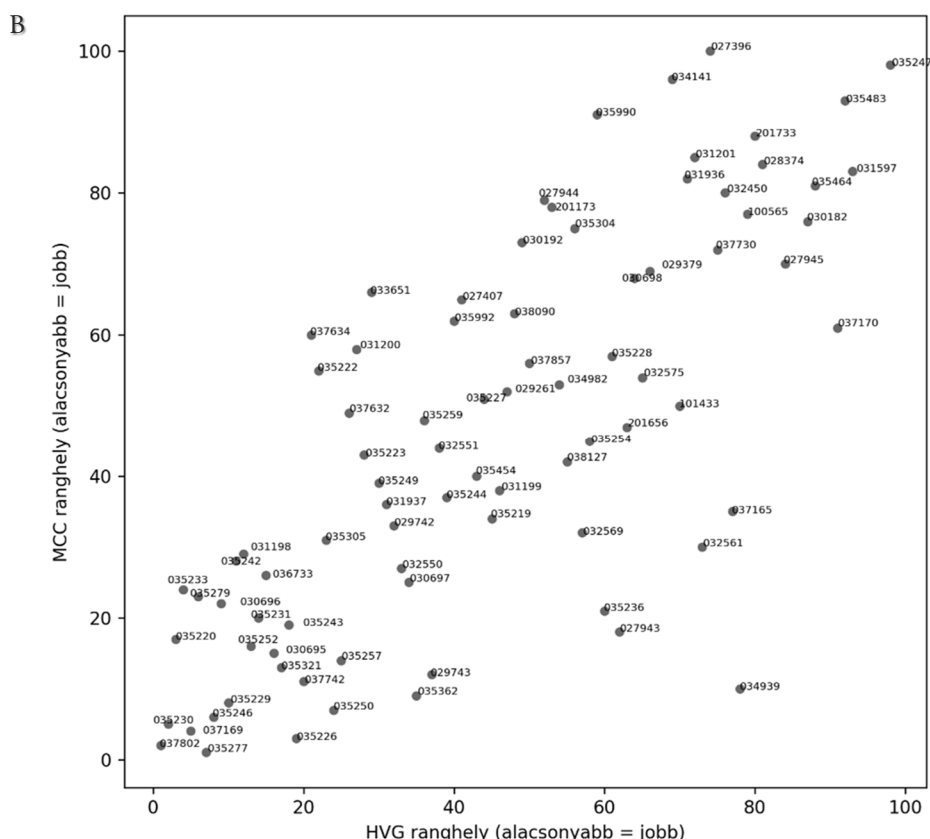
együttható pozitív rangsorrendi kapcsolatot mutatott; értékük 2026-ban alacsonyabb volt, mint 2025-ben.

A rang–rang szórásdiagramokon a pontok mindkét évben az átló környezetében koncentráálódtak, ugyanakkor az átlótól távolabb elhelyezkedő intézmények is megjelentek (1. ábra). A két rangsor tehát a közös TOP100-as intézményi körön belül részben hasonló sorrendet alakított ki, de az egyedi ranghelyek nem estek teljesen egybe.

## 1. ÁBRA

A HVG és az MCC–OH gimnáziumi rangsorok ranghelyeinek összevetése a közös TOP100-as mezőnyben (A: 2025; B: 2026)





*Megjegyzés:* A vízszintes tengely a HVG-, a függőleges tengely az MCC–OH-helyezést mutatja; mindkét tengelyen 1 jelöli a legkedvezőbb pozíciót. Minden pont egy intézményt jelöl, a feliratok az OM-azonosítókat tartalmazzák. Az átlóhoz közeli pontok kisebb rangkülönbséget, ezáltal nagyobb rangsorrendi egyezést jeleznek.

FORRÁS: saját szerkesztés

### A legnagyobb rangkülönbségek

A közös TOP100-as intézményi körben a két ranghely különbségét a  $\Delta r$  képlettel határoztuk meg. A pozitív érték az MCC–OH-ban, a negatív érték a HVG-ben elfoglalt kedvezőbb relatív pozíciót jelzi. Az évenkénti legnagyobb pozitív és negatív rangkülönbségeket a 3. táblázat foglalja össze.

A legnagyobb abszolút rangkülönbség 2025-ben a Kecskeméti Bolyai János Gimnáziumnál jelent meg: az intézmény a HVG-rangsorban a 96., az MCC–OH-rangsorban a 41. helyet foglalta el, így  $\Delta r = 55$  volt. A Kispesti Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium esetében 49, a Kőbányai Szent László Gimnáziumnál 39 helynyi, ugyancsak az MCC–OH-ban kedvezőbb eltérést azonosítottunk.

A HVG-ben kedvezőbb 2025-ös rangkülönbségek közül három intézmény egyaránt 33 helynyi eltérést mutatott: a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola, a Pécsi Janus Pannonius Gimnázium és az Újpesti Babits Mihály Gimnázium.

A 2026-os rangsorok legnagyobb eltérése a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnáziumnál jelent meg. Az intézmény a HVG-rangsorban a 78., az

MCC–OH-rangsorban a 10. helyen szerepelt, így a rangkülönbség 68 hely volt. A Kecskeméti Bányai Júlia Gimnáziumnál 44, a Gödöllői Török Ignác Gimnáziumnál 43 helynyi, az MCC–OH-ban kedvezőbb eltérést találtunk. Az ellenkező irányú rangkülönbségek közül a Keszthelyi Vajda János Gimnázium 39, a Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium 37, a Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium pedig 33 helyel szerepelt előrébb a HVG-rangsorban.

### 3. TÁBLÁZAT

A két rangsor közötti legnagyobb pozitív és negatív rangkülönbségek

| Rang-sorév | Intézmény                                                       | HVG-rang | MCC–OH-rang | $\Delta r$ |
|------------|-----------------------------------------------------------------|----------|-------------|------------|
| 2025       | Kecskeméti Bolyai János Gimnázium                               | 96       | 41          | 55         |
|            | Kispesti Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tan-<br>nyelvű Gimnázium | 79       | 30          | 49         |
|            | Kőbányai Szent László Gimnázium                                 | 50       | 11          | 39         |
|            | Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola     | 30       | 63          | -33        |
|            | Pécsi Janus Pannonius Gimnázium                                 | 37       | 70          | -33        |
|            | Újpesti Babits Mihály Gimnázium                                 | 57       | 90          | -33        |
| 2026       | Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium      | 78       | 10          | 68         |
|            | Kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium                               | 62       | 18          | 44         |
|            | Gödöllői Török Ignác Gimnázium                                  | 73       | 30          | 43         |
|            | Keszthelyi Vajda János Gimnázium                                | 21       | 60          | -39        |
|            | Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium                               | 29       | 66          | -37        |
|            | Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium              | 22       | 55          | -33        |

*Megjegyzés:* A pozitív  $\Delta r$  az MCC–OH-, a negatív érték a HVG-rangsorban elfoglalt kedvezőbb helyezést jelzi. A táblázat mindkét irányban a három legnagyobb rangkülönbséget tartalmazza; az azonos abszolút eltéréssel rendelkező 2025-ös intézményeket egyaránt felüntetettük.

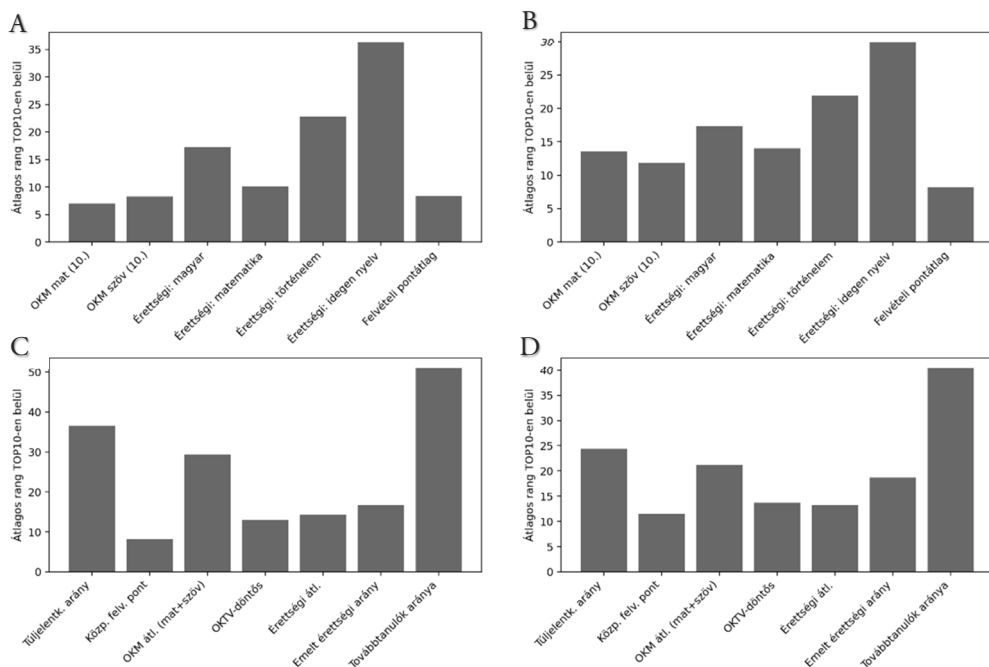
## A TOP10-es csoportok átlagos indikátorprofiljai

A négy rangsor–év TOP10-es csoportjának átlagos indikátorrangjait a 2. ábra mutatja

be. Az alacsonyabb átlagos indikátorrang kedvezőbb relatív pozíciót jelent. A HVG és az MCC–OH mutatói részben eltérő tartalmúak, ezért a panelek nem egyetlen közös mérési skála elemeit ábrázolják.

## 2. ÁBRA

A TOP10-es csoportok átlagos indikátorrangjai: HVG 2025 (A), HVG 2026 (B), MCC–OH 2025 (C) és MCC–OH 2026 (D)



**Megjegyzés:** Az oszlopok az adott rangsorév TOP10-es csoportjának átlagos indikátorrangját mutatják; az alacsonyabb érték kedvezőbb relatív pozíciót jelent. A panelek közötti összevetés az átlagprofilok szerkezetére, nem pedig az eltérő tartalmú indikátorok abszolút értékeinek közvetlen összehasonlítására irányul.

**FORRÁS:** saját szerkesztés

A HVG 2025-ös TOP10-es csoportjában a matematikai kompetenciamérés átlagos ranghelye 7,0, a szövegértési kompetenciamérésé 8,3, a felsőoktatási felvételi pontátlagáé pedig 8,4 volt.

A matematikaérettségihez 10,1, a magyarárettségihez 17,3, a történelemérettségihez 22,8 átlagos ranghely tartozott. A hét indikátor közül az idegen nyelvi érettségi mutatta a legmagasabb, vagyis a legkevésbé

kedvező átlagos ranghelyet, 36,3-as értékkel. Az egyedi intézményi ranghelyek ebben az indikátorban 11 és 87 között változtak.

A HVG 2026-os TOP10-es csoportjában a felsőoktatási felvételi pontátlag átlagos ranghelye 8,2 volt. Ezt a szövegértési kompetenciamérés 11,8-as, a matematikai kompetenciamérés 13,6-os és a matematikaérettségi 14,0-s átlagos ranghelye követte. A magyarérettségi átlaga 17,3, a történelemérettségé 21,9 volt. Az idegen nyelvi érettségéhez 29,9-es átlagos ranghely tartozott; az intézményi értékek ebben az évben 6 és 67 között helyezkedtek el.

Az MCC–OH 2025-ös TOP10-es csoportjában a központi felvételi pontszámhoz tartozott a legalacsonyabb átlagos ranghely, 8,2-es értékkel.

Az OKTV-döntősök mutatójának átlaga 13,1, az érettségi vizsgák átlagáé 14,3, az emelt szintű érettségik arányáé 16,7

volt. Az összevont kompetenciamérési indikátor átlagos ranghelye 29,3, a túljelentkezési arányé 36,5, a felsőoktatásban továbbtanulók arányáé pedig 51,0 volt. Az átlagok mögött több indikátorban széles intézményi tartomány jelent meg: a kompetenciamérési ranghelyek 1 és 184, a túljelentkezési ranghelyek 1 és 126, a továbbtanulási ranghelyek pedig 8 és 111 között változtak.

A 2026-os MCC–OH TOP10-es csoportban a központi felvételi pontszám átlagos ranghelye 11,5, az érettségi vizsgák átlagáé 13,3, az OKTV-döntősök mutatójáé 13,7, az emelt szintű érettségik arányáé pedig 18,7 volt. Az összevont kompetenciamérési indikátorhoz 21,2, a túljelentkezési arányhoz 24,4, a felsőoktatásban továbbtanulók arányához 40,4-es átlagos ranghely tartozott. A továbbtanulási indikátor intézményi ranghelyei 8 és 110 között változtak.

### Az intézményszintű profilok hőtéreképes összevetése

Az átlagos indikátorrangok nem mutatják meg, hogy az egyes intézmények mennyire

egyenletes vagy eltérő belső profillal rendelkeznek. Az intézményszintű standardizált rangértékeket ezért hőtéreképeken is megjelenítettük (3. ábra).

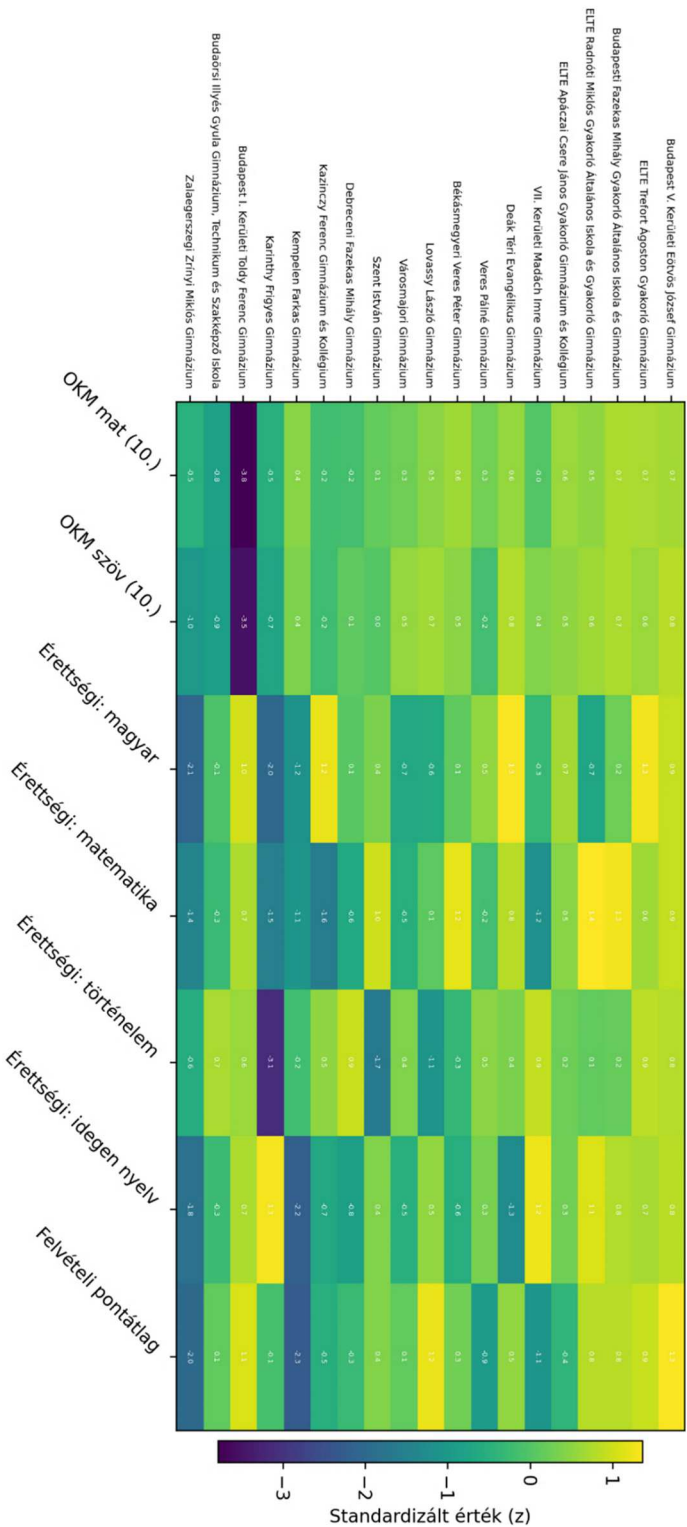
Az ábra rangsoronként

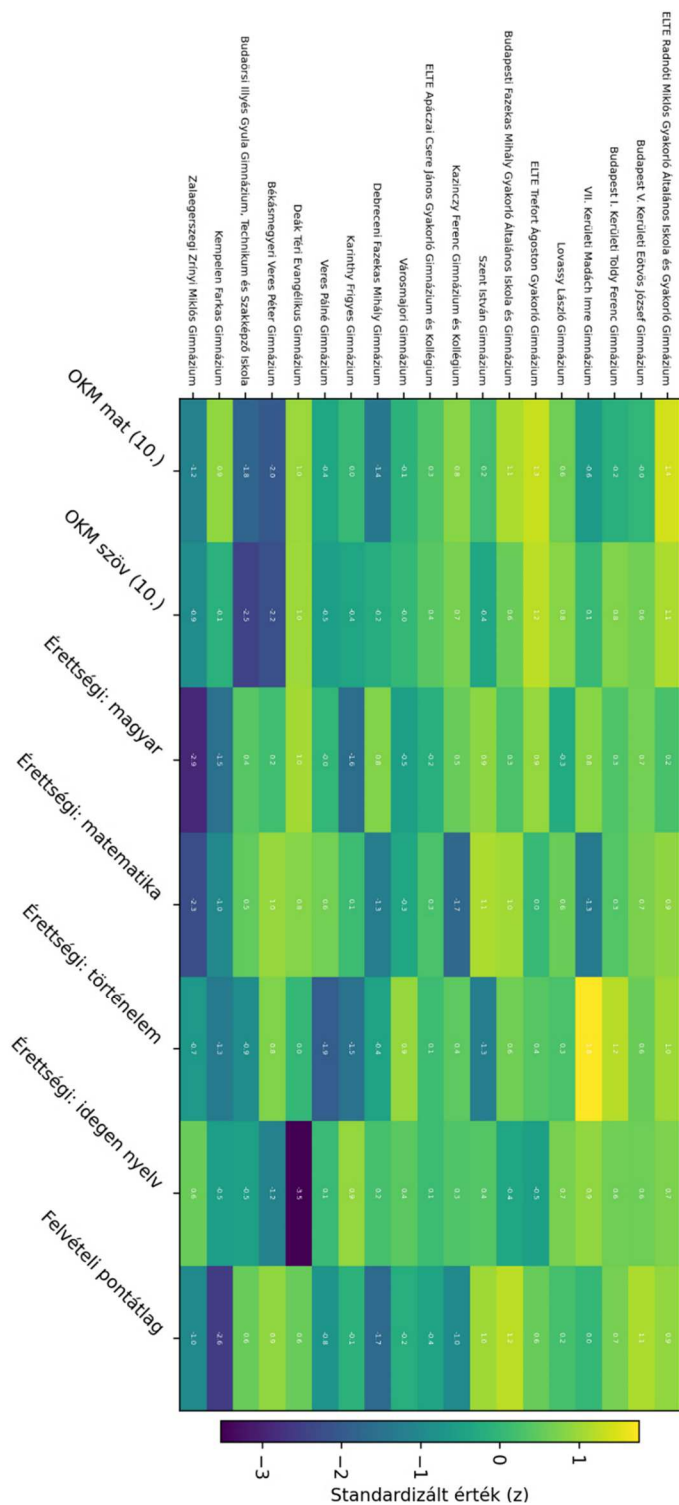
azoknak az intézményeknek az egyesített körét tartalmazza, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer bekerültek az adott rangsor TOP10-es csoportjába. Nem minden megjelenített iskola volt tehát mindkét évben TOP10-es; az ábra az érintett intézmények két év közötti összevetését is lehetővé teszi.

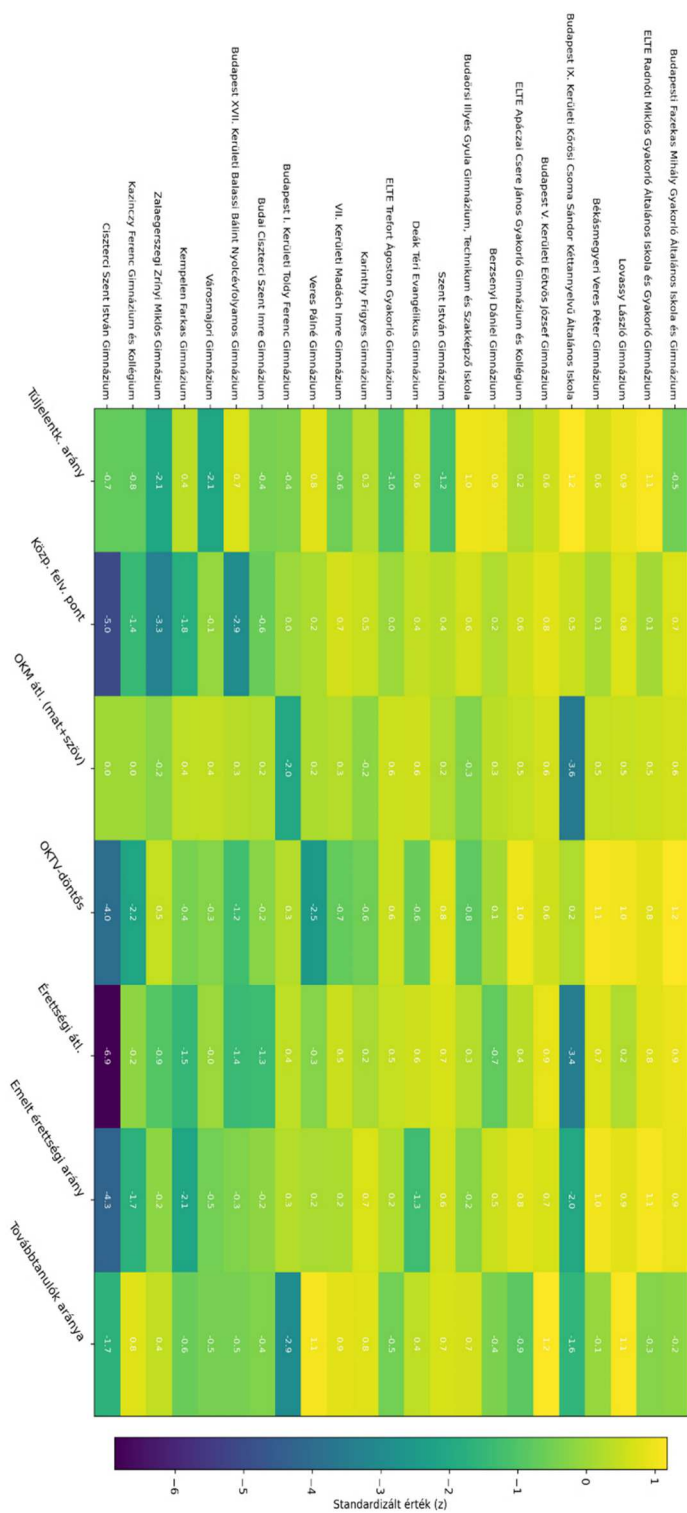
nem minden megjelenített iskola volt mindkét évben TOP10-es

3. ÁBRA

A 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést elérő intézmények standardizált indikátorprofiljai: HVG 2025 (A), HVG 2026 (B), MCC–OH 2025 (C) és MCC–OH 2026 (D)

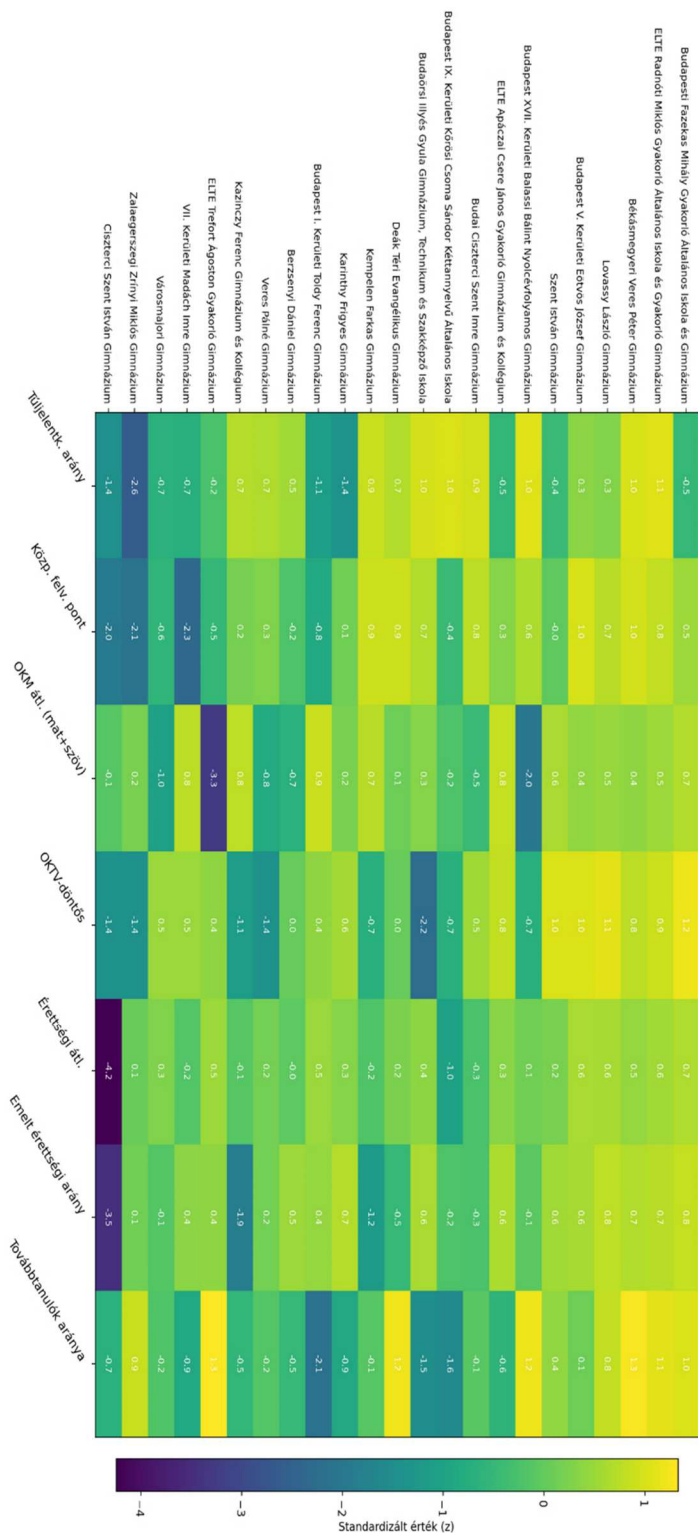






*Megjegyzés:* A sorok azokat az intézményeket tartalmazzák, amelyek az adott rangsorban 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést értek el. A pozitív standardizált érték az adott indikátor összehasonlítási átlagánál kedvezőbb, a negatív érték annál kedvezőtlenebb relatív rangpozíciót jelent.

FORRÁS: saját szerkesztés



A HVG 2025-ös paneljén több intézmény – köztük a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium – valamennyi vagy csaknem valamennyi indikátorban pozitív standardizált értéket mutatott. Ezekben az esetekben az élmezőnybeli helyezés több, egyidejűleg kedvező relatív indikátorpozícióval társult.

A panel ugyanakkor ettől eltérő profilokat is tartalmazott. A VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium 2025-ben a történelem- és az idegen nyelvi érettségi indikátorában kedvezőbb, míg a matematikaérettségi és a felsőoktatási felvételi pontátlag alapján kedvezőtlenebb relatív pozíciót foglalt el. A Deák Téri Evangélikus Gimnázium több pozitív indikátorérték mellett az idegen nyelvi érettségi dimenziójában mutatott negatív standardizált értéket. A HVG TOP10-es csoportján belül tehát egyaránt megjelentek egyenletesebb és erősebben tagolt intézményi profilok.

A HVG 2026-os paneljén szintén több indikátorra kiterjedő kedvező profilok és vegyesebb mintázatok egyaránt előfordultak. A VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium például a történelem- és az idegen nyelvi érettségi mutatójában pozitív, a matematikaérettségi és a matematikai kompetenciamérés dimenziójában negatív standardizált értéket mutatott. Az intézmény mindkét évben TOP10-es volt, miközben profiljának belső szerkezete nem vált teljesen kiegyensúlyozottá.

Az MCC–OH 2025-ös paneljén több intézmény – például a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium és a Lovassy László Gimnázium – csaknem valamennyi indikátorban pozitív standardizált pozíciót mutatott. Ezzel szemben a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium profiljában a túljelentkezési arány, a központi felvételi pontszám és az OKTV-mutató pozitív, míg az összevont kompetenciamérési, az érettségiátlag, az emelt szintű érettségi és a továbbtanulási indikátor negatív standardizált értéket vett fel. Ez az eset kifejezetten tagolt, specializációs–kompenzációs jellegű profilt mutatott.

Az MCC–OH 2026-os paneljén a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium esetében a túljelentkezési arányhoz pozitív, a többi indikátorhoz negatív standardizált érték kapcsolódott. A Budapest XVII. Kerületi Balassi

Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium profiljában a túljelentkezési arány, a központi felvételi pontszám, az érettségiátlag és a továbbtanulási arány kedvezőbb, az összevont kompetenciamérési és az OKTV-mutató kedvezőtlenebb relatív pozíciót jelzett. Az MCC–OH TOP10-es csoportjában így a több indikátorra kiterjedő pozitív profilok mellett olyan intézmények is megjelentek, amelyek kedvező és kedvezőtlen relatív indikátorpozíciókat egyaránt mutattak.

A hőtérképek alapján mindkét rangsorban és mindkét vizsgált évben azonosíthatók voltak több indikátorban egyidejűleg kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok. Ezek azonban nem alkottak kizárólagos mintázatot: mind a HVG-, mind az MCC–

kedvező és kedvezőtlen  
relatív indikátorpozíciókat  
egyenlőképpen mutattak

OH-rangsorban megjelentek olyan TOP10-es intézmények, amelyek profiljában pozitív és negatív standardizált értékek egyaránt előfordultak. A hőtérképes eredmények ezért leíró értelemben összhangban állnak a H2 várakozásával: a kiegyensúlyozott profilok mellett specializációs–kompenzációs esetek is jelen voltak.

## DISZKUSSZIÓ

A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy a HVG és MCC–OH rangsor milyen mértékben azonosít hasonló intézményi élmézönyt, és milyen indikátorprofilok társulnak a helyezésekhez. Az eredmények legfontosabb tanulsága nem egyszerűen az, hogy a két vizsgált rangsor „hasznoló” vagy „eltérő”, hanem az, hogy az egyezés attól függ, milyen pontosságú állítást várunk egy rangsortól. A HVG és az MCC–OH nagyjából ugyanazt a tágabb gimnáziumi élmézönyt teszi láthatóvá, az intézmények pontos sorrendje és különösen a TOP10 összetétele azonban már lényegesen érzékenyebb a rangsor módszertanára.

Ez a megkülönböztetés összhangban áll *Leckie és Goldstein* (2009; 2011) iskolai teljesítménytáblákkal kapcsolatos eredményeivel. A szerzők kimutatták, hogy az ordinális listák nagyobb pontosság benyomását keltetik, mint amennyit az alapadatok és az intézményi teljesítmények bizonytalansága valójában lehetővé tesz. Vizsgálatuk elsősorban arra irányult, hogy a korábbi rangsoradatok mennyire alkalmasak az iskolák későbbi teljesítményének előrejelzésére. Jelen kutatás más oldalról egészíti ki ezt a

problémát: még ugyanazon időszakra vonatkozó és részben azonos hivatalos adatforrásokra támaszkodó listák esetében is számottevően eltérhet az élmézöny pontos sorrendje.

A TOP100 magas átfedése kétféleképpen értelmezhető. Egyrészt kézenfekvő magyarázat a közös adatforrások és a részben átfedő teljesítménydimenziók használata. Másrészt azonban elképzelhető, hogy a két rangsor egy már korábban kialakult és társadalmilag is beágyazott intézményi hierarchiát képez le. A portugál középiskolai rangsorokat vizsgáló *Neves és mtsai.* (2012) arra hívták fel a figyelmet, hogy a nyers vizsgaeredményekből kialakított sorrendek könnyen természetes teljesítménykülönb-

ségként jeleníthetik meg azt, ami részben az iskolák eltérő társadalmi összetételéből és szelekciós helyzetéből következik.

Ebből a nézőpontból a HVG és az MCC–OH közös intézményi magja nem feltétlenül két független minőségmérés azonos eredménye, hanem annak a jele is lehet, hogy a magas előzetes teljesítményű és kedvezőbb erőforrásokkal rendelkező tanulók tartósan ugyanazon intézményi körben koncentrálnak.

A jelen vizsgálat nem tartalmazott tanulói háttéradatokat, ezért ezt az értelmezést közvetlenül nem lehetett tesztelni. A magas rangsorközi egyezésből mindenesetre nem következik, hogy a két lista az iskolák pedagógiai hozzáadott értékét azonosítaná. Ez különbözteti meg a vizsgált magyar rangsorokat például a francia IVAL-rendszerrel, amely a tényleges eredményeket a tanulói előzmények és társadalmi jellemzők alapján becsült várható teljesítménnyel is összeveti

tartósan ugyanazon intézményi körben koncentrálnak

(Evain, 2022), illetve az ausztrál *My School* felülettől, amely lehetővé teszi a hasonló társadalmi-oktatási háttérű tanulókat oktató iskolák összehasonlítását (ACARA, é. n.). A HVG és az MCC–OH közötti konvergencia ezért elsősorban a megfigyelt eredmények és a hozzájuk kapcsolódó szelekciós, keresleti és versenyteljesítmények szintjén értelmezhető, nem pedig a kontextustól megtisztított intézményi hatás szintjén.

Az angol rangsorok fejlődése ugyancsak releváns összehasonlítási alap. *Leckie és Goldstein* (2017) bemutatták, hogy az iskolák értékelése érdemben megváltozhat attól függően, hogy nyers eredményt, hozzáadott értéket, kontextuális hozzáadott értéket vagy előrehaladási mutatót alkalmaznak. A HVG és az MCC–OH közötti

eltérések ennek egy magyarországi, két párhuzamos rangsor között megjelenő változatát mutatják. Nem arról van szó, hogy ugyanazokat az eredményeket az egyik rangsor

helyesen, a másik hibásan olvasná, hanem arról, hogy a két rendszer nem teljesen ugyanazt a kérdést teszi fel az adatértelmezés során. A HVG indikátorrendszere nagyobb láthatóságot ad a kompetencia-, érettségi és felsőoktatási kimeneteknek, míg az MCC–OH ezek mellett az intézmény iránti keresletet, a bekerülő tanulók felvételi teljesítményét és az országos tanulmányi versenyeken elért eredményeket is beemeli az összesített értékelésbe.

A TOP10 indikátorprofiljai alapján egyik rangsor élmezőnye sem értelmezhető úgy, mint minden vizsgált dimenzióban egységesen kiemelkedő intézmények homogén csoportja. A HVG élmezőnye a felsőoktatási

felvételi pontátlag és a kompetenciamérési eredmények alapján mutatott következetesen kedvező pozíciót, miközben az idegen nyelvi érettségi lényegesen változatosabb képzet adott. Az MCC–OH TOP10-ében a központi felvételi eredmény és az OKTV-szereplés bizonyult egyenletesebben kedvezőnek, míg a továbbtanulási arány és az összevont kompetenciaeredmény több intézménynél kevésbé illeszkedett a TOP10-es pozícióhoz. Ez arra utal, hogy az összesített ranghely többféle teljesítménykonfigurációból is létrejöhet. A rangsor így nemcsak elfedi az egyes indikátorok közötti különbségeket, hanem az aggregáció révén lehetővé teszi azok kölcsönös kompenzációját is.

A hőtérképek megmutatják, hogy a pozíciók mögött egyaránt találhatók több dimenzióban kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok és olyan konfigurációk, amelyekben néhány erősebb komponens más területek kevésbé kedvező

relatív helyzetével társul. A kiegyensúlyozott profilok jelenléte részben magyarázhatja, hogy egyes intézmények mindkét rangsorban az élmezőnybe kerülnek: azok az iskolák, amelyek a két lista közös teljesítménydimenzióiban egyaránt kedvezően szerepelnek, kevésbé érzékenyek az indikátorkészlet különbségeire. Ezzel szemben a vegyes profilú iskolák helyezése erősebben függhet attól, hogy az adott rangsor pontosan mely dimenziókat teszi az összesített értékelés részévé.

Érdekes példa ebből a szempontból a Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium esete. A 2026-os rangsorok között tapasztalt jelentős pozíciókülönbség az MCC–OH

---

a HVG indikátorrendszere nagyobb láthatóságot ad a kompetencia-, érettségi és felsőoktatási kimeneteknek

---

hőterképén egy olyan profillal társult, amelyben a túljelentkezés mutatója kifejezetten kedvező volt, miközben több más dimenzió az élmény összehasonlítási átlagához képest kevésbé kedvezően alakult. Ez nem bizonyítja, hogy a túljelentkezési mutató önmagában hozta létre az MCC–OH TOP10-es pozícióját, de jól szemlélteti, hogy a jelentkezési kereslet bevonása milyen típusú intézményi erősséget tehet láthatóvá.

A keresleti mutató tartalmilag különbözik az érettségi vagy kompetenciaeredményektől. A túljelentkezés nemcsak az iskola működésének valamely következménye lehet, hanem a korábbi reputációt, a földrajzi elhelyezkedést, a képzési kínálatot, a családok információit és a felvételi várakozásokat is magában foglalhatja. Ha a népszerűség az összesített rangsor egyik komponensévé válik, akkor a reputáció rész-

ben maga is minőségindikátorként épül be a sorrendbe. Ez potenciálisan körkörös folyamatot hozhat létre: a kedvező hírnév

növelheti a jelentkezési keresletet, a kereslet javíthatja a ranghelyet, a magas ranghely pedig tovább erősítheti a hírnevet. A szülők iskolaminőség-észlelését vizsgáló kísérletek szerint az értékelés módja és a rendelkezésre bocsátott teljesítményinformáció valóban befolyásolhatja, hogy a családok mely intézményeket tekintik vonzónak (Haderlein, 2022; Schiff és Peskowitz, 2025). A jelen kutatás azonban ennek a visszacsatolásnak sem az irányát, sem a nagyságát nem vizsgálta, ezért azt lehetséges következményként, nem pedig igazolt oksági eredményként lehet megfogalmazni.

A felvételi és keresleti indikátorok magyarországi értelmezéséhez elengedhetetlen

a korai és társadalmi szelekció figyelembevételével. Horn (2013) azt találta, hogy a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók korábbi teljesítményük kontrollálása után is nagyobb valószínűséggel kerülnek korai szelekciót alkalmazó gimnáziumi programokba. Berényi (2022) eredményei pedig azt mutatták, hogy a felvételi szelekció már jóval a vizsga előtt megkezdődik: az előkészítésben való részvétel, a jelentkezés melletti kitartás, a szülői stratégiák és az önkizárás egyaránt alakítja, kik jutnak el ténylegesen a felvételiig. Ebben a közegben a központi felvételi pontszám és a túljelentkezés nem társadalmilag semleges bemeneti indikátor. Részben megjelenhetnek bennük a tanulók családi erőforrásai, a felkészülés lehetőségei és az intézményi szelekció különbségei is.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy kizárólag az MCC–OH rangsora lenne érzékeny a társadalmi összetételre.

A HVG által használt kompetencia-, érettségi és felsőoktatási felvételi eredményekben szintén megjelenhet a korábbi teljesítmény, a családi háttér és a kortárs csoport hatása. A különbség inkább az, hogy az MCC–OH bizonyos szelekciós és keresleti jellemzőket közvetlenül is az összesített értékelés részévé tesz, míg a HVG esetében ezek elsősorban a kimeneti eredményekbe beépülve, közvetetten jelenhetnek meg. A két rangsor tehát nem a szelekció jelenlétét és hiányát illetően különbözik, hanem abban, hogy a szelekcióhoz kapcsolódó folyamatok milyen módon válnak láthatóvá a rangsorban.

Ebből következően a közös rangsorolási élmény sem értelmezhető kizárólag az

nem a szelekció jelenlétét és hiányát illetően különbözik

iskolák pedagógiai teljesítményének eredményeként, de nem redukálható pusztán a társadalmi reprodukcióra sem. A magas kiemelési eredményekben egyszerre lehet jelen az intézmény pedagógiai munkája, a tanulók előzetes teljesítménye, a családi háttér, a kortárs csoport, a képzési program és a felvételi szelekció. A jelen adatok ezek hatását nem választják szét. A legpontosabb értelmezés ezért az, hogy a rangsorok az intézményeknek a magyar gimnáziumi szelekciós és teljesítményrendszerben elfoglalt összetett pozícióját mutatják, nem pedig tiszta iskolahatást mérnek. Ez összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek a nyers eredmények, a tanulói összetétel és az intézményi hozzájárulás elválasztásának szükségességét hangsúlyozzák (*Leckie és*

*Goldstein*, 2009, 2017;

*Perry*, 2017; *Veenstra és Kuyper*, 2004).

Az eredmények intézményi szempontból azt is megmutatják, hogy a hivatalos adatforrás nem határozza meg automatikusan az egyetlen lehetséges rangsort. Ezt az amerikai ESSA elemzése is alátámasztja: az azonos szövetségi kereteken belül kialakított állami rendszerek eltérő indikátorsúlyozási és minősítési logikákat követhetnek, vagyis ugyanaz a szabályozási környezet többféle teljesítményértelmezést is lehetővé tesz (*Portz és Beauchamp*, 2022). A HVG és az MCC–OH részben ugyanazokból, az Oktatási Hivatal által kezelt adatokból kiindulva alakít ki szélesebb körben hasonló, az élményben azonban érzékelhetően eltérő sorrendet. A hivatalos alapadatok növelhetik az indikátorok ellenőrizhetőségét, de nem szüntetik meg az indikátorválasztás és az aggregáció mérlegelési

döntéseit. A két rangsor közötti eltérések ezért közvetlen empirikus ellenpéldát adnak arra a feltételezésre, hogy a „közhiteles” adatokból szükségszerűen egyetlen objektív intézményi sorrend következne.

A rangsorok eltérő előállítói környezete azért releváns, mert a létrehozott pozíciók eltérő kommunikációs és intézményi csatornákon kerülnek nyilvánosságra. A HVG elsősorban iskolaválasztást támogató szerkesztőségi termékként közli listáját, míg az MCC–OH rangsorához intézményi elismérések, rendezvények és szakmai programok is kapcsolódnak. A portugál tapasztalatok szerint az iskolavezetők akkor is reputációs és szervezeti következményeket társíthatnak a rangsorokhoz, ha módszertani fenntartásaik vannak velük szemben; az észlelt hatások között a szülői kereslet és az intézményen belüli reakciók is megjelentek (*Neves és mtsai.*, 2014). A magyar rangsorok esetében ilyen hatások jelen

vizsgálatból nem állapíthatók meg, de a TOP10 összetételének eltérése miatt a kérdés empirikusan releváns: ugyanaz az iskola az egyik nyilvánosságban „országos TOP10-es” intézményként jelenhet meg, miközben a másik rangsorban ettől lényegesen távolabb helyezkedik el.

A két lista összevetése ezért a rangsorok felhasználása szempontjából is következményekkel jár. A szélesebb élményben elfoglalt hely kevésbé függ a rangsor készítőjétől, mint az egyedi rangpozíció vagy a TOP10-tagság. Az iskolaválasztó családok számára ezért az indikátorprofil valószínűleg informatívabb, mint önmagában az összesített helyezés. A rangsorok ugyanis eltérő

az iskolaválasztó családok számára az indikátorprofil informatívabb, mint önmagában az összesített helyezés

kérdésekre adnak választ: egy iskola lehet különösen erős a tanulmányi kimenetekben, más intézmény pedig a felvételi kereslet, a versenyeredmények vagy bizonyos tárgyi teljesítmények révén kerülhet előkelőbb pozícióba. Hogy ezek közül melyik relevánsabb, az a felhasználó céljától is függ, és nem dönthető el általánosan egyetlen összeített sorrend alapján.

A francia és ausztrál példák azt mutatják, hogy az iskolai teljesítményelemzések nyilvános bemutatása nemcsak rangsor formájában képzelhető el. Hasonló óvatosságra intenek a német tartományi teljesítménykülönbségekről szóló elemzések is, amelyek szerint a nyers összehasonlítások jelentős részben társadalmi és migrációs háttérkülönbségeket tükrözhetnek, nem pedig közvetlenül az oktatáspolitikai vagy intézményi minőség különbségeit (*Bruckmeier és mtsai., 2014*). A kontextualizált mutatók, az intézményi adatprofilok és a hasonló tanulói összetételű iskolákhoz történő viszonyítás kevésbé látványos, de pontosabban megmutathatja, hogy egy intézmény miben erős, és milyen körülmények között éri el eredményeit. A jelen vizsgálatban feltárt profilheterogenitás amellet szól, hogy a magyar rangsorokban is nagyobb hangsúlyt kaphatna az összesített helyezés mellett az indikátorprofil, a társadalmi kontextus és az egymáshoz közeli helyezések bizonytalanságának bemutatása. A HVG csoportosított rangsora ebbe az irányba tett lépésként értelmezhető, mert jelzi, hogy az élmezőny egyes intézményei között nem feltétlenül állapítható meg tartalmilag jelentős különbség (*Balla, 2025*).

nagyobb hangsúlyt kaphatna az indikátorprofil, a társadalmi kontextus és az egymáshoz közeli helyezések bizonytalanságának bemutatása

A hipotéziseket illetően, a H1 alátámasztást nyert: a két rangsor közötti egyezés számottevő, de nem teljes, és az élmezőny szűkítésével érzékelhetően csökken. Ennek értelmezése azonban nem merül ki a közös és eltérő iskolák megszámlálásában. A szélesebb körű konvergencia részben a közös adatforrásokat, részben pedig a magyar gimnáziumi rendszer tartósan szelektív intézményi hierarchiáját tükrözheti; a TOP10 eltérései pedig azt mutatják, hogy e hierarchia legfelső részének pontos sorrendje módszer-tanfűgő.

A H2 fő állítása leíró értelemben alátámasztást nyert: mindkét rangsorban megjelentek több dimenzióban kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok, mellettük pedig specializációs–kompenzációs mintázatok is. A hőtésképes elemzés ugyanakkor nem alkalmas annak eldöntésére, hogy a kiegyensúlyozott profilok számszerűen dominálnak-e, illetve, hogy a kompenzációs mintázatok az MCC–OH rangsorában gyakoribbak-e, mint a HVG-ben. A tartalmilag fontos eredmény ezért nem egyetlen tipikus TOP10-profil azonosítása, hanem annak kimutatása, hogy az élmezőnybe kerülés többféle indikátorkombinációval társulhat, és a két rangsor nem pontosan ugyanazokat a kombinációkat emeli ki.

Összességében a két rangsor összehasonlítása egyszerre mutatott ki egy viszonylag robusztus intézményi élmezőnyt és egy módszertanilag érzékeny belső sorrendet. Ez nem teszi használhatatlanná a rangsorokat, de leszűkíti az általuk megalapozható állításokat. A listák alkalmasak lehetnek arra,

hogyan meghatározott indikátorok szerint kiemelkedő intézményi kört azonosítsanak. Nem alkalmasak azonban annak eldöntésére, hogy melyik iskola nyújtja a legnagyobb pedagógiai hozzáadott értéket, melyik működik a leghatékonyabban, vagy melyik tekinthető valamennyi pedagógiai és társadalmi cél alapján a „legjobbnek”. A két vizsgált évben ismétlődő mintázatok rövid távú szerkezeti hasonlóságot jeleznek, de hosszabb idősor nélkül sem az intézményi pozíciók tartóssága, sem a rangsorok közötti egyezés változásának iránya nem állapítható meg.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS, TÁMOGATÁS

A szerző hálásan köszöni a kézirat beadása előtt Andl Helga szakmai véleményét, a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete által szervezett HuCER 2026 konferencia résztvevőinek hozzászólásait, valamint a két anonim bíráló konstruktív javaslatait és kritikáit, amelyek alapján a kézirat végleges változata elkészült. A kutatás a 2025-2.1.1-EKÖP számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az EKÖP-25-3-I-PTE-412 kódszámú egyetemi kutatói ösztöndíj programjának finanszírozásában valósult meg.

## IRODALOM

- 121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2013-121-20-22> (2026. 07. 19.).
2021. évi IX. törvény a közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványokról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2021-9-00-00> (2026. 07. 19.).
- Andor M. és Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás* [Iskolakultúra könyvek 3.]. Iskolakultúra, Pécs.
- Angrist, J., Hull, P. és Walters, C. (2023): Methods for measuring school effectiveness. In: E. A. Hanushek, S. Machin és L. Woessmann (szerk.): *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 7). North-Holland, Amsterdam. 1–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2023.03.001>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (é. n.): *About My School*. My School. Letöltés: <https://myschool.edu.au/about-my-school> (2026. 07. 19.).
- Balla I. (2025. 10. 27.): *Ezek az ország legjobb gimnáziumai 2026-ra – mutatjuk a HVG százas listáját és a térképeket*. HVG. Letöltés: [https://hvg.hu/360/20251027\\_hvg-top-100-gimnazium-kozepiskolai-rangsor-2026-oktatas-felveteli](https://hvg.hu/360/20251027_hvg-top-100-gimnazium-kozepiskolai-rangsor-2026-oktatas-felveteli) (2026. 07. 19.).
- Bekele, M. S. és Kenea, A. (2024): DETERMINANTS OF PARENTAL SCHOOL CHOICE: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE. *IJJET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*. **8**. 1. sz., 20–34. DOI: <https://doi.org/10.24071/ijet.v8i1.7296>
- Bell, D. és Burns, L. (2022): Creating a Composite Index to Target Recruitment of UK Students from Areas of Low Participation in Higher Education. *Applied Spatial Analysis and Policy*. **15**. 3. sz., 847–872. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12061-021-09423-1>
- Berényi E. (2025): Korlátok, kötöttségek és cselekvési lehetőségek: Helyi oktatási gyakorlatok és a humán tőke. In: Kollányi Z., Kucsera C., Orosz É. és Asztalos P. (szerk.): *Humán tőke, társadalmi-gazdasági fejlődés: Kulcskérdések Magyarországon*. ELTE Eötvös, Budapest. 89–98.
- Berényi E. (2022): Social selection step by step: The case of the early selective grammar schools in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, **8**. 2. sz., 59–79. DOI: <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848>

- Béres A. (2026): Stabil elit vagy forgóajtó? A HVG TOP100 középiskolai rangsor térbeli és dinamikai mintázatai (2014–2026). *Iskolakultúra*. Megjelenés alatt.
- Biesta, G. (2009): Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. **21**. 1. sz., 33–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bruckmeier, K., Fischer, G.-B. és Wigger, B. U. (2014): Schulleistungsunterschiede zwischen den deutschen Ländern. *Wirtschaftsdienst*. **94**. 6. sz., 439–443. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10273-014-1693-7>
- Demski, D. és Racherbäumer, K. (2017): What data do practitioners use and why? Evidence from Germany comparing schools in different contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. **3**. 1. sz., 82–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1320934>
- Department for Education. (é. n.): *Compare the performance of schools and colleges in England*. GOV.UK. Letöltés: <https://www.gov.uk/school-performance-tables> (2026. 07. 19.).
- Espeland, W. N. és Sauder, M. (2007): Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*. **113**. 1. sz., 1–40. DOI: <https://doi.org/10.1086/517897>
- Evain, F. (2022). *Performance indicators of upper secondary schools (IVAL): From internal management to the general public*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Letöltés: <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/IVAL%20-%20Performance%20indicators%20of%20upper%20secondary%20schools-328440.pdf> (2026. 07. 19.).
- Fehérvári A. és Híves T. (2017): Trajectories in Hungarian education—Transition to secondary school. *The New Educational Review*. **48**. 2. sz., 154–166. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12>
- Gurzó K. és Horn D. (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. *Közgazdasági Szemle*. **62**. 10. sz., 1070–1096. DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2015.10.1070>
- Haderlein, S. A. K. (2022): How Do Parents Evaluate and Select Schools? Evidence From a Survey Experiment. *American Educational Research Journal*. **59**. 2. sz., 381–414. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312211046360>
- Horn, D. (2013): Diverging performances: The detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*. **32**, 25–43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.002>
- Hricsovinyi J. és Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes J. B. és Szűcs N. (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- HVG. (2024): Középiskola 2025: A 100 legjobb gimnázium. *HVG*.
- HVG. (2025): Középiskola 2026: A 100 legjobb gimnázium. *HVG*.
- Kersha, Y. (2020): School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, **4**., 85–112. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
- Kertesi G. és Kézdi G. (2013): *School segregation, school choice and educational policies in 100 Hungarian towns* (Budapest Working Papers on the Labour Market, BWP–2013/12). Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences. Letöltés: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108482/1/bwp1312.pdf> (2026. 06. 17.).
- Kiss M. (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*. **2016**. 4. sz., 46–72. DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.4.46>
- Kultusminiszerkonferenz. (é. n.): *Verfahren zur Qualitätssicherung auf Schulebene*. Letöltés: <https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/vertiefende-bildungsinhalte/bildungsmonitoring/verfahren-zur-qualitaetssicherung-auf-schulebene.html> (2026. 07. 19.).
- Leckie, G. és Goldstein, H. (2009): The Limitations of using School League Tables to Inform School Choice. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*. **172**. 4. sz., 835–851. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2009.00597.x>

- Leckie, G. és Goldstein, H. (2011): A Note on ‘The Limitations of School League Tables to Inform School Choice.’ *Journal of the Royal Statistical Society A: Statistics in Society*. **174**. 3. sz., 833–836. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2010.00688.x>
- Leckie, G. és Goldstein, H. (2017): The evolution of school league tables in England 1992–2016: ‘Contextual value-added’, ‘expected progress’ and ‘progress 8’. *British Educational Research Journal*. **43**. 2. sz., 193–212. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3264>
- Lingard, B. (2010): Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*. **51**. 2. sz., 129–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508481003731026>
- Lu, B., Anders, J., Siddiqui, N. és Shao, X. (2024): How do academic selection systems affect pupils’ educational attainment? New evidence from an analysis of large-scale data on England. *Educational Review*. **76**. 5. sz., 1285–1306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2240977>
- Martínez, J. F., Schweig, J. és Goldschmidt, P. (2016): Approaches for Combining Multiple Measures of Teacher Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. **38**. 4. sz., 738–756. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737166666166>
- Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal (2024): Országos gimnáziumi rangsor 2025. *Mandiner* [különszám].
- Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal (2025): Országos gimnáziumi rangsor 2026. *Mandiner* [különszám].
- Mathias Corvinus Collegium. (é. n.): *Országos gimnáziumi rangsor*. Letöltés: <https://gimnaziumirangsor.hu/> (2026. 07. 19.).
- Maw, J. (1999): League tables and the press -value added? *The Curriculum Journal*. **10**. 1. sz., 3–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/0958517990100102>
- Munoz-Chereau, B., González, Á. és Meyers, C. V. (2022): How are the ‘losers’ of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. **52**. 7. sz., 1125–1144. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851593>
- Neves, T., Pereira, M. J. és Nata, G. (2012): One-dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalises inequalities. *International Journal on School Disaffection*. **9**. 1. sz., 7–22. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJSD.09.1.02>
- Neves, T., Pereira, M. J. és Nata, G. (2014): Head teachers’ perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*. **18**. 2. sz., 211–225. DOI: <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.926829>
- Núñez-Regueiro, F. és Bressoux, P. (2022): Évaluer l’action éducative des lycées à travers les IVAL: quand le « bruit » s’immisce dans l’administration de la preuve [Assessing High Schools’ Educational Impact Using Valued-Added Indicators: When “Noise” Interferes with Evidence]. *Revue française de sociologie*. **63**. 2. sz., 257–282. DOI: <https://doi.org/10.3917/rfs.632.0257>
- Ozga, J. (2009): Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*. **24**. 2. sz., 149–162. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Perry, T. (2017): Inter-method reliability of school effectiveness measures: a comparison of value-added and regression discontinuity estimates. *School Effectiveness and School Improvement*. **28**. 1. sz., 22–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1203799>
- Portz, J. (2021): Beyond Test Scores: “School Quality or Student Success” in State ESSA Plans. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **123**. 6. sz., 1–36. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146812112300603>
- Portz, J. és Beauchamp, N. (2022): Educational Accountability and State ESSA Plans. *Educational Policy*. **36**. 3. sz., 717–747. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904820917364>
- Ramsteck, C., Muslic, B., Graf, T., Maier, U. és Kuper, H. (2015): Data-based school improvement: The role of principals and school supervisory authorities within the context of low-stakes mandatory proficiency testing in four German states. *International Journal of Educational Management*. **29**. 6. sz., 766–789. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0109>

- Schiff, K. J. és Peskowitz, Z. (2025): Assessing the Impact of Informational Interventions on Perceptions of School Quality. *American Educational Research Journal*. **62**. 3. sz., 572–610. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312251315740>
- Shehatta, I. és Mahmood, K. (2016): Correlation among top 100 universities in the major six global rankings: policy implications. *Scientometrics*. **109**. 2. sz., 1231–1254. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2065-4>
- Soland, J. (2021): Are Schools Deemed Effective Based on Overall Student Growth Also Closing Achievement Gaps? Examining the Black–White Gap by School. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **123**. 12. sz., 211–236. DOI: <https://doi.org/10.1177/01614681211070876>
- Sun, M., Kennedy, A. I. és Anderson, E. M. (2020): The multidimensionality of school performance: Using multiple measures for school accountability and improvement. *Education Policy Analysis Archives*. **28**. 89. sz. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4689>
- Thompson, G., Adie, L. és Klenowski, V. (2018): Validity and participation: Implications for school comparison of Australia's National Assessment Program. *Journal of Education Policy*. **33**. 6. sz., 759–777. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1373407>
- U.S. Department of Education. (2025. 01. 14.). *What is the Every Student Succeeds Act?* Letöltés: <https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/esea/what-is-the-every-student-succeeds-act> (2026. 07. 19.).
- van Vught, F. A. és Westerheijden, D. F. (2012): Impact of Rankings. In: van Vught, F. A. és Ziegele, F. (szerk.): *Multidimensional Ranking* (Vol. 37). Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York. 71–81. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-3005-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-3005-2_5)
- Veenstra, R. és Kuyper, H. (2004): Effective Students and Families: The Importance of Individual Characteristics for Achievement in High School. *Educational Research and Evaluation*. **10**. 1. sz., 41–70. DOI: <https://doi.org/10.1076/edre.10.1.41.26302>
- West, A. és Pennell, H. (2000): Publishing school examination results in England: Incentives and consequences. *Educational Studies*. **26**. 4. sz., 423–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690020003629>
- Wiggins, A. és Tymms, P. (2002): Dysfunctional Effects of League Tables: A Comparison Between English and Scottish Primary Schools. *Public Money and Management*. **22**. 1. sz., 43–48. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9302.00295>
- Wilson, D., Croxson, B. és Atkinson, A. (2006): “WHAT GETS MEASURED GETS DONE.” *Policy Studies*, **27**. 2. sz., 153–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/01442870600637995>
- Wind, S. A. és Jones, E. (2019): Not Just Generalizability: A Case for Multifaceted Latent Trait Models in Teacher Observation Systems. *Educational Researcher*. **48**. 8. sz., 521–533. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X19874084>

