

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

2.1 *Mentorship*

2.1.1 Definisi *Mentorship*

Mentorship adalah hubungan pembelajaran antara seorang mentor (pembimbing) dan mahasiswa magang (yang dibimbing) yang bertujuan untuk mendukung perkembangan profesional dan personal mahasiswa magang (Mullen & Klimaitis, 2021a). Mentor memberikan bimbingan, dukungan emosional, dan umpan balik yang konstruktif untuk membantu mahasiswa magang mencapai tujuan mereka. Dalam konteks magang, *mentorship* memainkan peran penting dalam membantu mahasiswa magang menyesuaikan diri dengan lingkungan kerja dan mengembangkan keterampilan yang diperlukan. Hubungan ini dapat bersifat formal atau informal dan terjadi di berbagai lingkungan, seperti pendidikan, organisasi, maupun komunitas profesional.

Praktik mentoring telah digunakan selama berabad-abad sebagai sarana untuk membantu individu yang lebih muda, termasuk mahasiswa magang, dalam mengembangkan kapasitas dan kemajuan karier mereka. Menurut Darwin dalam sebuah artikel yang dikutip oleh (Lucas & Dandar, 2021a), saat ini mentoring menempati posisi penting sebagai salah satu strategi utama untuk meningkatkan proses pembelajaran di tempat kerja. Harris dan koleganya bahkan menekankan bahwa “mentoring di tempat kerja merupakan faktor paling krusial dalam pembelajaran di lingkungan kerja” (Eby & Robertson, 2019). Dalam praktiknya, mentoring sering diterapkan dalam pengembangan profesional dan manajerial, meskipun penggunaannya dalam mendukung peserta pelatihan dengan upah rendah atau siswa magang pada jenjang kualifikasi sertifikat masih tergolong relatif baru.

Terdapat beragam definisi mengenai mentoring (Noe, n.d.) yang menunjukkan perbedaan penekanan terhadap hubungan antara mentor dan

mahasiswa magang. Definisi pertama lebih bersifat fungsional dan terbatas: mentoring dipandang sebagai proses hierarkis di mana individu yang lebih tua atau berpengalaman memberikan dukungan kepada mahasiswa magang untuk tujuan-tujuan tertentu, misalnya untuk menyesuaikan perilaku dan keterampilan mahasiswa magang dengan kebutuhan organisasi atau industri. Fokus utamanya adalah pada instruksi, pembelajaran, dan sikap kerja, tanpa menekankan aspek hubungan interpersonal yang setara antara kedua pihak.

Sebaliknya, definisi kedua memandang mahasiswa magang sebagai individu yang setara dan dihargai, yang kebetulan membutuhkan dukungan tertentu. Dalam model ini, hubungan mentoring lebih menyerupai pertemanan yang suportif secara umum dan tidak semata-mata bersifat teknis atau instruksional. Model ini memberikan pendekatan yang lebih luas terhadap peran mahasiswa magang dan sifat hubungan dalam mentoring. (Sunil, 2022) mencatat bahwa kedua model ini dapat ditemukan baik di tempat kerja komunitas Māori maupun Pākehā di Selandia Baru. Darwin dalam sebuah kutipan dalam sebuah penelitian yang dilakukan oleh (Sunil, 2022) juga mengemukakan bahwa kecenderungan terhadap salah satu pendekatan tersebut mungkin dipengaruhi oleh faktor gender.

Istilah "mentor" memiliki akar sejarah yang cukup panjang. Dalam artikel berjudul *Odyssey* yang dikutip oleh (Holland, 2010), Mentor merupakan seorang penasihat bijak dan setia yang dipercaya untuk melindungi Telemachus, putra Odysseus, selama sang ayah berperang di Troy. Sosok Mentor dalam kisah ini digambarkan sebagai seorang teman berpengalaman yang memberikan dukungan dan nasihat, yang dalam nilai-nilai tersebut mungkin dapat dihubungkan dengan prinsip mentoring, yaitu semangat membantu sesama secara tulus dan penuh tanggung jawab.

Dalam konteks tempat kerja tradisional di Eropa, hubungan antara mentor dan mahasiswa magang berkembang dengan dimensi kekuasaan yang lebih jelas. Darwin dalam penelitian oleh (Holland, 2010) menjelaskan bahwa hubungan ini sering kali ditandai oleh keterlibatan individu yang

lebih tua dan berpengaruh dalam organisasi, yang memberikan dukungan karier maupun dukungan psikososial kepada individu yang lebih muda dan belum memiliki posisi kuat dalam struktur organisasi. Fenomena serupa masih terlihat pada praktik mentoring modern, di mana mentor umumnya bekerja dengan individu yang memiliki status dan pendapatan lebih rendah dalam organisasi, dengan tujuan membantu mereka menyesuaikan diri terhadap norma dan nilai yang berlaku di tempat kerja serta mengembangkan pembelajaran formal dan informal.(Grapin et al., 2023a)

Lebih lanjut, beberapa penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa magang cenderung memiliki karakteristik kepribadian tertentu yang berkaitan dengan pandangan positif terhadap diri sendiri, sifat sosial, dan orientasi terhadap pencapaian menurut apa yang disampaikan oleh penelitian yang dilakukan (Newsome et al., 2021b) Menariknya, meskipun isu akses yang tidak merata terhadap mentoring, terutama untuk perempuan dan kelompok minoritas, sering menjadi bahan diskusi, data empiris menunjukkan bahwa jenis kelamin atau ras tidak secara signifikan memengaruhi kemungkinan seseorang menjadi mahasiswa magang (Newsome et al., 2021b) Sebaliknya, dalam penelitian oleh (Adebukola Olufunke Dagunduro et al., 2024)laki-laki sedikit lebih mungkin untuk menjadi mentor dibandingkan perempuan, meskipun perbedaannya tidak terlalu besar.

2.1.2 Fungsi dan Peran *Mentorship*

Dalam konteks kerja dan magang, *mentorship* memainkan peran penting dalam mempercepat proses pembelajaran dan adaptasi individu terhadap lingkungan kerja baru. Menurut Allen dalam (Carter & Youssef-Morgan, 2019a), *mentorship* dapat berfungsi dalam tiga aspek utama: (1) pengembangan karier, (2) dukungan psikososial, dan (3) peran sebagai model yang memberikan teladan kepada mahasiswa magang.

Fungsi mentor secara umum dikategorikan ke dalam dua aspek utama, yaitu dukungan terkait karier dan dukungan psikososial (Hamilton et al., 2019a). Dukungan terkait karier merujuk pada bantuan instrumental yang

membantu mahasiswa magang berkembang dalam organisasi dan karier mereka, seperti pemberian eksposur dan visibilitas kepada individu berpengaruh, pelatihan, peluang untuk tugas yang menantang, serta sponsorship, yang mencakup advokasi publik terhadap perilaku mahasiswa magang serta bertindak sebagai pendukung dalam kesempatan pengembangan dan promosi (Grocutt et al., 2022b). Sementara itu, dukungan psikososial lebih berfokus pada penguatan identitas, rasa kompetensi, dan keberhasilan mahasiswa magang di tempat kerja, yang dapat berupa konseling, persahabatan, serta penerimaan (Roberts et al., 2019a).

Proses mentoring umumnya berlangsung dalam empat fase (Giacumo et al., 2020a): (a) inisiasi (pemilihan mentor dan mahasiswa magang), (b) kultivasi (puncak manfaat mentoring, di mana kedua belah pihak merasakan manfaat hubungan tersebut), (c) pemisahan (hubungan berakhir akibat perubahan pekerjaan atau lokasi geografis), dan (d) redefinisi (hubungan mentoring berkembang menjadi persahabatan yang lebih sejajar). Durasi dan manifestasi dari fase-fase ini dapat bervariasi tergantung pada apakah hubungan mentoring bersifat informal atau formal. Mentoring informal merupakan bentuk klasik dari mentoring, di mana hubungan antara mentor dan mahasiswa magang berkembang secara alami tanpa campur tangan organisasi, biasanya berdasarkan kompetensi yang dirasakan serta kenyamanan interpersonal (Tinoco-Giraldo et al., 2020a). Sebaliknya, mentoring formal merupakan hubungan yang lebih terstruktur antara mentor yang berpengalaman dan mahasiswa magang yang kurang berpengalaman, yang difasilitasi oleh organisasi dengan tujuan tertentu. Perbedaan lainnya adalah dalam hal durasi, di mana mentoring informal umumnya berlangsung antara 5 hingga 7 tahun atau lebih lama (Ong & Siau, 2022a), sementara mentoring formal biasanya berlangsung selama satu tahun (Psychology, 2015). Baik mentor maupun mahasiswa magang cenderung lebih menyukai mentoring informal, karena memberikan kebebasan dalam memilih pasangan mentoring mereka sendiri (Grapin et al., 2023b). Selain itu,

mentoring informal lebih cenderung menghasilkan hasil yang positif, seperti dukungan instrumental dan psikososial yang lebih besar, serta lebih sedikit pengalaman mentoring yang negative. (Eby & Robertson, 2020).

2.1.3 Faktor *Mentorship* Mahasiswa Magang

Kualitas hubungan mentoring umumnya dikonseptualisasikan berdasarkan sejauh mana dukungan karier (misalnya, sponsor, tugas-tugas menantang, eksposur dan visibilitas, pelatihan, serta perlindungan) dan dukungan psikososial (seperti penerimaan dan pengakuan, menjadi panutan, konseling, dan pertemanan) diterima oleh mahasiswa magang atau diberikan oleh mentor menurut (Giacumo et al., 2020b). Selain bentuk-bentuk dukungan tersebut, indikator lain dari kualitas hubungan mentoring mencakup kepuasan mahasiswa magang terhadap mentor maupun kepuasan terhadap hubungan mentoring itu sendiri (Giacumo et al., 2020b). Penting dicatat bahwa kepuasan ini merupakan aspek yang berbeda dari sekadar menerima dukungan instrumental atau emosional dalam konteks kerja.

Penelitian meta analitik menunjukkan bahwa prediktor paling kuat dan konsisten terhadap persepsi mahasiswa magang mengenai kualitas hubungan mentoring baik dalam dimensi dukungan karier maupun psikososial adalah adanya persepsi kesamaan pada tingkat yang lebih dalam (deep level similarity), yaitu kesamaan dalam sikap, nilai, kepercayaan, atau kepribadian dalam (Fitzly et al., 2022). Persepsi mentor terhadap kesamaan dengan mahasiswa magang juga berkorelasi positif dengan banyaknya dukungan yang mereka nyatakan telah diberikan. (Roberts et al., 2019b).

Lebih jauh, persepsi mahasiswa magang terhadap kualitas hubungan dengan mentor cenderung meningkat apabila terdapat interaksi yang lebih sering, motivasi kerja yang tinggi (misalnya, jumlah jam kerja mingguan yang lebih banyak dan keterlibatan kerja yang lebih besar), evaluasi positif terhadap diri sendiri, serta tingkat modal sosial yang tinggi (Tinoco-Giraldo et al., 2020b). Selain itu, bentuk hubungan mentoring yang melibatkan atasan langsung (supervisory mentoring) dilaporkan memberikan lebih banyak dukungan dibandingkan hubungan mentoring non-supervisoris

(Perumalswami et al., 2020b). Demikian pula, hubungan yang berkembang secara informal umumnya memiliki kualitas yang lebih tinggi dibandingkan hubungan yang difasilitasi melalui program formal, walaupun perbedaan tersebut tidak terlalu besar (Perumalswami et al., 2020b).

Faktor-faktor lain seperti lamanya hubungan mentoring, kinerja mahasiswa magang, kualitas sumber daya manusia (human capital) dari mentor, dan kesamaan pengalaman (misalnya, dalam bidang fungsional, jabatan, atau lingkungan organisasi) juga berperan dalam menentukan dimensi tertentu dari kualitas hubungan mentoring, meskipun kekuatan pengaruhnya dapat bervariasi termasuk factor gender (Eby & Robertson, 2025).

Dalam hal gender, sejumlah studi menunjukkan bahwa jenis kelamin baik dari pihak mahasiswa magang maupun mentor tidak secara signifikan berkorelasi dengan jumlah dukungan mentoring yang diterima maupun dengan tingkat kepuasan terhadap hubungan mentoring itu sendiri (Eby & Robertson, 2025). Namun demikian, terdapat kecenderungan bahwa mahasiswa magang melaporkan tingkat dukungan karier dan dukungan psikososial (Eby & Robertson, 2025) yang sedikit lebih tinggi ketika mentor mereka berasal dari kelompok non-minoritas.

Penelitian terkait hubungan mentoring lintas ras dan lintas gender masih terbatas. Studi awal menemukan bahwa dyad mentoring yang tidak serupa secara rasial (Ivey & Dupré, 2022b) atau gender ((Mullen & Klimaitis, 2021b) cenderung memberikan dukungan psikososial yang lebih rendah. Namun, temuan meta-analitik terbaru menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan yang signifikan dalam persepsi kualitas hubungan mentoring berdasarkan kesamaan karakteristik permukaan (seperti ras atau gender) antara mentor dan mahasiswa magang (Eby & Robertson, 2025).

Baik mentor maupun mahasiswa magang memperoleh manfaat dari adanya dukungan mentoring yang tinggi serta hubungan mentoring yang berkualitas. Bagi mahasiswa magang, hasil positif meliputi sikap kerja dan karier yang lebih baik, peningkatan pembelajaran, keberhasilan karier baik

secara objektif maupun subjektif, peningkatan kinerja, serta penurunan stres kerja (Carter & Youssef-Morgan, 2019b). Sementara itu, bagi mentor, memberikan dukungan mentoring yang lebih besar dikaitkan dengan penilaian kinerja yang lebih tinggi dari atasan mereka, sikap kerja yang lebih positif, serta keberhasilan karier secara objektif maupun subjektif (Eby & Robertson, 2025).

Dua pendekatan utama dalam praktik mentoring paternalistik dan relasional menunjukkan perbedaan mendasar. Pendekatan paternalistik cenderung mempertahankan jarak hierarkis antara mentor yang memiliki pengetahuan dan mahasiswa magang sebagai penerima. Sebaliknya, mentoring relasional menekankan pentingnya kualitas hubungan antara mentor dan mahasiswa magang, dengan proses mentoring yang didefinisikan melalui relasi interpersonal dan saling percaya (Hamilton et al., 2019b). Ragins dan Verbos dalam (Hamilton et al., 2019b) berpendapat bahwa mentoring relasional merupakan bentuk tertinggi dari praktik mentoring karena mendorong proses empatik dan pemberdayaan yang memperkuat pertumbuhan dan pengembangan pribadi bagi kedua belah pihak. Hubungan mentoring relasional diyakini mampu mendorong perkembangan psikologis, penciptaan identitas baru, serta peningkatan sumber daya dan pengetahuan individu (Tinoco-Giraldo et al., 2020b).

Pendekatan relasional ini sering dikaitkan dengan mentor Perempuan (Adebukola Olufunke Dagunduro et al., 2024), yang lebih cenderung mengedepankan pembagian kekuasaan secara kolektif dan pembelajaran bersama, dibandingkan dengan dominasi satu pihak terhadap pihak lainnya. Darwin mengemukakan bahwa perempuan lebih mungkin untuk menghargai kemandirian yang saling bergantung (interdependensi) dibandingkan ketergantungan satu arah, serta mengutamakan kedekatan emosional dibandingkan jarak hierarkis. Meskipun gagasan tentang pembagian kekuasaan oleh perempuan dalam dunia kerja masih menjadi perdebatan, studi di industri media pada umumnya menunjukkan bahwa perempuan memiliki sikap dan keterampilan mentoring yang lebih sesuai

dibandingkan laki-laki (Holland, 2010). Namun demikian, McKeen dan Bujaki seperti dikutip oleh (Sunil, 2022) menemukan bahwa perempuan cenderung memiliki kekuasaan struktural yang lebih rendah dalam organisasi, sehingga lebih jarang berada dalam posisi sebagai mentor. Di sisi lain, perempuan mahasiswa magang lebih sering dibandingkan laki-laki berada dalam hubungan mentoring lintas gender.

Penelitian menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan signifikan antara gender mahasiswa magang maupun gender mentor terhadap kualitas hubungan atau tingkat mentoring yang diterima (L. Lin et al., 2021b). Namun, mahasiswa magang yang memiliki mentor dari kelompok non-minoritas cenderung melaporkan tingkat dukungan karier dan dukungan psikososial yang lebih (Eby & Robertson, 2019). Meskipun studi awal menunjukkan bahwa dyad mentor-mahasiswa magang yang berbeda ras atau gender memberikan dukungan psikososial yang lebih rendah (Grapin et al., 2023a), meta-analisis terbaru menunjukkan bahwa kesamaan karakteristik permukaan seperti ras atau gender tidak secara konsisten memengaruhi kualitas relasi mentoring (Carter & Youssef-Morgan, 2019b).

Mahasiswa magang yang mendapatkan dukungan mentoring berkualitas tinggi umumnya menunjukkan sikap kerja dan karier yang lebih positif, peningkatan pembelajaran, serta keberhasilan karier baik secara objektif maupun subjektif, disertai peningkatan performa dan penurunan stres kerja ((Eby & Robertson, 2025). Di sisi lain, mentor yang terlibat secara aktif dalam memberikan dukungan mentoring juga memperoleh manfaat berupa penilaian kinerja yang lebih tinggi dari atasan, sikap kerja yang lebih positif, serta persepsi keberhasilan karier yang lebih baik (Lao et al., 2022a).

Pendekatan paternalistik dalam mentoring mempertahankan jarak hierarkis antara mentor dan mahasiswa magang, sedangkan mentoring relasional menekankan hubungan dua arah yang bersifat saling menguatkan. Ragins dan Verbos seperti yang dikutip dalam (Grocutt et al., 2022a) berargumen bahwa mentoring relasional merupakan bentuk mentoring

dengan kualitas tertinggi karena mampu membangun proses empatik dan memberdayakan yang memperkaya pertumbuhan pribadi kedua belah pihak. Pendekatan ini menekankan pentingnya pembelajaran bersama, saling ketergantungan, dan intimasi relasional, karakteristik yang menurut beberapa peneliti lebih cenderung dimiliki oleh mentor Perempuan Darwin pada penelitiannya pada tahun 2000 dan dicantumkan oleh Holland dalam penelitiannya (Holland, 2010). Namun, Sunil pada (Sunil, 2022) mencatat bahwa perempuan umumnya memiliki akses kekuasaan yang lebih rendah sehingga lebih jarang berada pada posisi sebagai mentor. Mereka juga menemukan bahwa perempuan mahasiswa magang lebih sering terlibat dalam hubungan mentoring lintas-gender dibandingkan dengan laki-laki.

2.1.4 *Mentorship* pada Mahasiswa Magang dalam Perspektif Dunia Pendidikan

Model mentoring remaja dari Rhodes (2002, 2005) memberikan perspektif relasional yang mendalam, yang juga relevan dalam konteks tempat kerja. Dalam model ini, hubungan interpersonal yang erat antara mentor dan mahasiswa magang menjadi fondasi dari efektivitas mentoring. Rhodes menekankan tiga elemen utama: kepercayaan, empati, dan mutualitas, yang semuanya berkembang melalui komunikasi terbuka dan pertukaran pengalaman yang tulus (Nakkula & Harris, 2005). Hubungan mentoring yang ditandai dengan kedekatan interpersonal dapat memberikan dukungan emosional yang berperan sebagai koreksi terhadap pengalaman pengasuhan yang kurang mendukung (Olds et al., 1997), serta mendukung perkembangan kognitif melalui interaksi sosial yang konstruktif (Vygotsky, 1978). Proses ini juga berkontribusi terhadap pembentukan identitas diri mahasiswa magang melalui modeling perilaku dan refleksi penilaian diri (Kohut, 1984; Meade, 1934).

Dari sisi struktur tempat kerja, mentoring di tempat kerja dapat dibedakan menjadi mentoring formal dan informal. Mentoring formal adalah hubungan yang difasilitasi secara langsung oleh organisasi, di mana pasangan mentor-mahasiswa magang ditentukan secara administratif dan

hubungan dikembangkan dalam kerangka yang dirancang (Baugh & Fagenson, 2007). Sebaliknya, mentoring informal muncul secara spontan tanpa dukungan struktural dari organisasi. Meskipun mentoring informal sering dianggap lebih otentik dan fleksibel, mentoring formal memiliki keuntungan dari segi konsistensi dan perencanaan. Keduanya menawarkan manfaat yang berbeda, tergantung pada konteks dan kualitas hubungan yang terbangun.

Secara keseluruhan, kesamaan antara mentoring remaja dan mentoring di tempat kerja terletak pada fokus terhadap perkembangan mahasiswa magang, baik dalam aspek instrumental (karier) maupun emosional (psikososial), serta peran sentral mentor sebagai model peran. Model Rhodes dan penelitian Kram (1985) (Lao et al., 2022a) sama-sama menekankan pentingnya proses identifikasi dan pengembangan identitas sebagai komponen utama dari pengalaman mentoring yang efektif.

Meskipun proses penunjukan mentor dapat dilakukan secara formal maupun informal, individu yang berperan sebagai mentor umumnya berasal dari kalangan profesional yang berpengalaman, seperti pekerja terampil, pemimpin tim, supervisor, administrator, manajer, dan dalam beberapa konteks kerja, bisa juga mencakup tokoh adat atau rekan kerja senior. Selain itu, mentoring juga bisa melibatkan pihak luar organisasi, seperti fasilitator pelatihan industri atau anggota komunitas yang memiliki keahlian khusus. (Lao et al., 2022a).

Mentoring biasanya terjadi ketika seseorang pertama kali bergabung ke dalam suatu organisasi yaitu saat mereka sangat membutuhkan bimbingan dan dukungan. (Lucas & Dandar, 2021a)) mengemukakan bahwa proses mentoring berkembang melalui beberapa tahap, yaitu:

- Tahap inisiasi (hingga 1 tahun),
- Tahap kultivasi (tahun ke-2 sampai ke-5),
- Tahap pemisahan (berlangsung antara 6 bulan hingga 2 tahun), dan
- Tahap redefinisi, yaitu ketika hubungan mentor-mentee berkembang menjadi lebih setara dan menyerupai hubungan antar rekan sejawat.

Dalam praktiknya, bentuk pembelajaran selama mentoring mencakup penceritaan pengalaman (storytelling), pemberian contoh (modelling), dan penjelasan langsung (explaining).

Billett, merujuk pada teori guided learning yang awalnya dikembangkan oleh Rogoff pada studi literatur dalam (Newsome et al., 2021b), menjelaskan bahwa pembelajaran dalam konteks kerja terjadi ketika rekan kerja yang lebih berpengalaman menggunakan strategi khusus untuk membimbing dan memantau perkembangan pengetahuan dari individu yang kurang terampil (dalam hal ini mahasiswa magang). Pendekatan ini menekankan tanggung jawab pada pihak mahasiswa magang (mentee) untuk secara aktif terlibat dalam proses berpikir dan bertindak yang mendalam agar terjadi pembelajaran yang bermakna. (Newsome et al., 2021b).

Model tradisional mentoring di tempat kerja seringkali digambarkan sebagai hubungan formal satu-lawan-satu antara individu yang lebih senior dan individu yang lebih junior. Sejumlah studi menunjukkan bahwa pengetahuan konseptual, seperti pemahaman terhadap dasar pelaksanaan tugas dan rahasia praktis atau tricks of the trade, seringkali sulit diperoleh tanpa adanya bimbingan langsung dari rekan kerja yang lebih berpengalaman (Grapin et al., 2023a). Pengetahuan semacam ini umumnya diwariskan melalui interaksi langsung dalam bentuk cerita atau demonstrasi.

Namun, Vaughan dan Billett (Grapin et al., 2023a) mencatat bahwa tanggung jawab untuk mentoring tidak selalu berada pada satu orang saja. Dalam banyak kasus, mentoring dapat didistribusikan kepada beberapa individu. Ragins dan Kram 2007 dalam sebuah artikel (Holland, 2010) menyebutkan juga menegaskan bahwa setiap individu cenderung memiliki distributed mentoring, yaitu jaringan mentor dari berbagai latar belakang yang memberikan dukungan berbeda-beda. Hal ini sejalan dengan temuan Lave dan Wenger juga dalam (Holland, 2010) menyatakan bahwa pembelajaran dalam komunitas praktik lebih sering terjadi secara kolektif daripada bergantung pada satu orang mentor saja.

Beberapa penelitian berpendapat bahwa pendekatan distributed mentoring (mentoring yang tersebar) cenderung lebih berhasil di tempat kerja dibandingkan model satu-lawan-satu. Sebagai contoh, McManus dan Russell dalam kajiannya tentang hubungan peer mentoring menegaskan bahwa “berulang kali para peneliti menyarankan bahwa individu yang memiliki banyak sumber dukungan akan lebih mampu berkembang dibandingkan mereka yang hanya memiliki satu sumber dukungan” (Holland, 2010). Artinya, meskipun telah terbentuk hubungan formal antara mentor dan mahasiswa magang, dukungan informal tetap dapat hadir dan berjalan secara bersamaan.

Eraut mengamati bahwa mentor yang ditunjuk secara formal seringkali mendapat bantuan dari individu lain yang bersikap suportif, dalam proses yang disebut sebagai distributed apprenticeship atau magang yang tersebar (Holland, 2010).

Namun, konsep distributed mentoring kadang disalahartikan sebagai peer mentoring. (Mullen & Klimaitis, 2021b) mengulas tantangan dalam penerapan peer learning terutama bila peer didefinisikan sebagai individu dengan status dan tingkat pengetahuan yang setara. Menurut mereka, jika definisi peer adalah setara dalam segala hal, maka berbagai bentuk pembelajaran seperti pelatihan, transfer pengetahuan, atau instruksi dari pihak yang lebih ahli akan terdiskualifikasi dari konsep peer learning. Oleh karena itu, mereka menyimpulkan bahwa peer learning lebih cocok dikategorikan sebagai proses pembelajaran informal, meskipun sesekali ada pekerja yang diminta menyampaikan materi kepada rekan sejawatnya (Hamilton et al., 2019b).

Model peer mentoring seperti ini dinilai sebagai bentuk mentoring yang lemah karena seorang mentor seharusnya memiliki lebih banyak pengalaman di beberapa aspek dibandingkan mentee atau mahasiswa magang. Jika seorang rekan sejawat tidak memiliki keunggulan pengalaman dibandingkan mahasiswa magang, maka perannya lebih cocok disebut sebagai peer support dibandingkan mentoring. (Hamilton et al., 2019b)

Darwin dalam (Holland, 2010) menyarankan pendekatan co-mentoring, yaitu hubungan kemitraan yang saling mendukung dan saling menantang antara individu-individu yang setara. Namun demikian, peer mentoring atau peer support sering kali tidak mendapatkan pengakuan formal dan tidak dimonitor secara sistematis. Hal ini dapat mempengaruhi efektivitas waktu dan kualitas dukungan antar pembelajar.

Kurangnya dukungan untuk pengembangan profesional merupakan salah satu tantangan yang dihadapi para mentor. (Holland, 2010) mencatat bahwa para mentor di perusahaan umumnya dipilih berdasarkan keahlian teknis mereka dalam bidang pekerjaan, bukan karena keterampilan mentoring. Padahal, kegiatan mentoring membutuhkan seperangkat keterampilan yang berbeda. Banyak mentor di tempat kerja melaporkan bahwa mereka merasa kesulitan menjalankan peran tersebut. Billett mengidentifikasi bahwa tantangan utama yang dihadapi mentor adalah tingginya tuntutan peran serta kurangnya persiapan. Menurut (Holland, 2010), persiapan yang ideal bagi mentor mencakup pemahaman terhadap tujuan dari berbagai strategi pembelajaran serta kesempatan untuk melatih strategi-strategi tersebut sebelum diterapkan secara langsung. Faktor-faktor yang dapat mendukung efektivitas penggunaan strategi antara lain adalah pelatihan dan praktik, dukungan dari rekan kerja, pengalaman menggunakan strategi pembelajaran, serta kemampuan mengamati dan memahami kebutuhan peserta didik atau mahasiswa magang.

Dalam penelitiannya, (Holland, 2010) menemukan bahwa mentor yang ia pelajari hanya diberikan dua sesi pelatihan selama tiga jam mengenai teknik guided learning, yang mencakup metode modelling, coaching, penggunaan diagram, pertanyaan reflektif, dan penjelasan. Namun, durasi pelatihan ini terbukti tidak memadai, sehingga pelatihan tambahan diberikan di tengah proyek. Berdasarkan temuannya, Billett menyarankan agar pelatihan mentor mencakup setidaknya dua sesi berdurasi empat jam. Pelatihan ini sebaiknya difokuskan pada penguasaan teknik guided learning seperti modelling, coaching, diskusi kelompok,

pengembangan pengetahuan konseptual, penggunaan diagram, serta pertanyaan mendalam.(Holland, 2010).

Billett mempertanyakan apakah kegiatan mentoring seharusnya dianggap sebagai bagian yang wajar dari tanggung jawab kerja yang dibayar bagi para mentor di tempat kerja, atau apakah seharusnya diberikan kompensasi tambahan secara terpisah. Ia juga menyoroti potensi masalah keamanan kerja, dengan merujuk pada praktik mentoring di Jepang di mana pekerja senior diharapkan membantu pengembangan staf junior, tetapi secara sistem juga dilindungi agar posisi mereka tidak tergantikan oleh mahasiswa magang atau junior. Harris et al. (2009) menegaskan bahwa para pekerja memerlukan waktu kerja yang dibayar untuk mempelajari bagaimana menjadi mentor yang efektif. Mereka menambahkan bahwa ketika seorang mentor telah ditugaskan mendampingi seorang mahasiswa magang, keduanya juga membutuhkan waktu terstruktur untuk membangun dan menjaga hubungan mentoring serta mendukung proses pembelajaran yang terjadi. Namun, hal ini tentu berdampak pada melambatnya produktivitas atau layanan yang diberikan di tempat kerja. Oleh karena itu, perubahan alokasi waktu kerja ini perlu difasilitasi dan didukung oleh manajemen (Hamilton et al., 2019b).

Dalam studi Billett dalam (Hamilton et al., 2019b), seluruh delapan mentor menyatakan bahwa proses mentoring yang mereka lakukan dinilai efektif. Meski begitu, salah satu mentor mengungkapkan tantangan dalam menemukan waktu yang cukup untuk menjalankan peran tersebut secara optimal. Beberapa mentor lainnya juga mengidentifikasi berbagai tantangan seperti keterbatasan waktu, terganggunya alur produksi, kesulitan mempertahankan minat mahasiswa magang, serta kesiapan pribadi mereka sebagai mentor. (Eby & Robertson, 2025) mengingatkan bahwa hubungan mentoring juga berpotensi merusak apabila tidak dijalankan dengan tepat. Hal ini bisa berupa manipulasi, perundungan, sabotase karier, pengkhianatan, atau pelecehan. Mereka menemukan bahwa ketidakcocokan nilai, kepribadian, dan gaya kerja antara mentor dan mahasiswa magang

dapat menyebabkan pengabaian atau penyalahgunaan kekuasaan oleh mentor.

Secara umum, Billett menyatakan bahwa lingkungan kerja yang suportif secara signifikan meningkatkan peluang keberhasilan proses mentoring dan mempermudah implementasinya (Hamilton et al., 2019b). Ia menegaskan bahwa mahasiswa magang memperoleh manfaat nyata dari proses mentoring di tempat kerja karena mereka dapat mempelajari pengetahuan yang tidak mungkin diperoleh hanya melalui pembelajaran mandiri.

(Grapin et al., 2023a) menekankan pentingnya proses pencocokan (matching) yang tepat di awal hubungan mentoring. Mereka mengidentifikasi tiga metode utama dalam mencocokkan mentor dan mahasiswa magang, yaitu: pencocokan oleh administrator, berdasarkan pilihan, dan berbasis asesmen.

- Pencocokan oleh administrator biasanya selaras dengan tujuan organisasi dan bersifat lebih fungsional.
- Pencocokan berbasis pilihan memungkinkan mahasiswa magang memilih sendiri mentornya. Dalam beberapa kasus, hubungan ini ditinjau ulang setelah enam bulan, dan mahasiswa dapat memilih mentor lain. Pendekatan ini, termasuk yang dilakukan lewat acara seperti speed dating, dipercaya dapat meningkatkan rasa kepemilikan psikologis dan komitmen dari mahasiswa magang, serta memberikan dampak positif pada mentor karena merasa terpilih.
- Pencocokan berbasis asesmen dilakukan berdasarkan informasi hasil asesmen, agar mentor dan mahasiswa magang dapat dipasangkan secara lebih tepat. Namun, proses yang dianggap tidak demokratis justru dapat menimbulkan resistensi. Billett dalam penelitian Holland pada tahun 2010 mencatat bahwa beberapa mahasiswa magang dalam studinya merasa tersinggung karena merasa lebih berpengalaman dari mentor yang ditunjuk untuk mereka (Holland, 2010).

(Hamilton et al., 2019b) menyebutkan bahwa mentor yang mampu membangun hubungan berbasis kepercayaan dapat mendorong keterlibatan aktif mahasiswa magang dalam proses belajar, baik di dalam maupun di luar pekerjaan. Dalam studi Hughes (2004), kepercayaan dan identitas menjadi dua faktor utama dalam memilih dan mempertahankan figur pendukung pembelajaran di tempat kerja. Ia menemukan bahwa bila supervisor berperan sebagai mentor, akan muncul dilema kepercayaan. Mahasiswa magang perlu percaya pada mentor untuk dapat membuka diri dan merefleksikan proses belajar yang kompleks dan tidak pasti. Namun di sisi lain, sebagai atasan, supervisor juga menuntut kepercayaan dari mahasiswa magang, sehingga mahasiswa merasa harus menjaga citra sebagai pekerja kompeten. Hal ini dapat menghambat kemauan mereka untuk menunjukkan kelemahan atau kesulitan belajar.

Meskipun supervisor dapat membentuk dan memotivasi proses belajar, Hamilton mencatat bahwa mereka cenderung tidak terlibat langsung dalam pembelajaran mahasiswa magang. Jarak ini dianggap wajar dalam peran pengawasan, tetapi tidak sesuai dalam konteks mentoring. Oleh karena itu, Hughes menyarankan agar organisasi mempertimbangkan peran fasilitator pembelajaran yang relatif independen dari jalur manajerial, agar hubungan mentoring berbasis kepercayaan dapat terbentuk secara efektif.(Hamilton et al., 2019b).

Eraut (2007) memperingatkan bahwa kurangnya kepercayaan terhadap dukungan pembelajaran yang diberikan organisasi dapat berujung pada rendahnya komitmen mahasiswa magang terhadap organisasi itu sendiri(Ivey & Dupré, 2022b). Sedangkan Darwin (2000) juga menyoroti bahwa pembelajaran seharusnya dipandang sebagai proses aktif, dinamis, dan partisipatif, yang mendorong rasa ingin tahu dan keterlibatan timbal balik. Praktik mentoring yang sepenuhnya bergantung pada struktur kekuasaan tidak lagi relevan dalam lingkungan kerja saat ini(Ivey & Dupré, 2022b). Lalu Keesing-Styles (2006) menegaskan bahwa keterlibatan aktif adalah komponen penting dalam pembelajaran. Ia menyatakan bahwa

proses pembelajaran yang bermakna menuntut keterlibatan penuh dari pembelajar dan memberikan ruang bagi agensi mereka. Pembelajaran semacam ini bersifat terus-menerus, penuh tanya, ambigu, tidak pasti, dan sering kali tidak konsisten, sebuah proses yang lebih organik daripada linear.(Ivey & Dupré, 2022b).

Dalam meta-analisis mereka, (Wang et al., 2020) menyatakan bahwa studi yang mengeksplorasi dampak positif mentoring terhadap mahasiswa magang dapat dikategorikan menjadi dua jenis: (a) studi yang membandingkan hasil antara individu yang mendapatkan mentoring dan yang tidak, dan (b) studi yang meneliti hubungan antara fungsi mentoring dengan hasil yang diperoleh mahasiswa magang. Hasil mentoring bagi mahasiswa magang dapat dikategorikan menjadi dua aspek: hasil karier objektif dan hasil karier subjektif.

Dalam aspek objektif, penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa magang yang mendapatkan mentoring lebih cenderung mengalami percepatan promosi atau kenaikan jabatan (Ivey & Dupré, 2022a), peningkatan pendapatan, evaluasi kinerja yang lebih baik, serta peningkatan posisi dan pengaruh dalam. Sedangkan dalam aspek subjektif, mentoring dikaitkan dengan peningkatan komitmen organisasi, kepuasan kerja, kepuasan karier, serta ekspektasi terhadap kemajuan karier(Newsome et al., 2021a). Selain itu, mentoring juga berkontribusi pada penurunan niat untuk berpindah kerja, konflik kerja-keluarga, serta alienasi di tempat kerja (Grapin et al., 2023b). Dari perspektif kesejahteraan dan kesehatan mental, mentoring dikaitkan dengan tingkat kesejahteraan yang lebih tinggi (Lao et al., 2022b) serta penurunan tingkat stres peran dan burnout (Thomas & Lankau, 2009).

Selain manfaat bagi mahasiswa magang, mentoring juga memberikan keuntungan bagi mentor. Penelitian menunjukkan bahwa mentor memperoleh akses informasi dan umpan balik sosial yang lebih luas (Mullen & Klimaitis, 2021a), peningkatan kinerja kerja pengembangan kepemimpinan transformasional, serta peningkatan kepuasan dan

pemenuhan pribadi. Selain itu, mentor yang berhasil juga mendapatkan respek dari rekan kerja dan organisasi. Dalam meta-analisis yang dilakukan oleh Ghosh dan Reio dalam (Perumalswami et al., 2020a), ditemukan bahwa mentor yang berperan aktif dalam hubungan mentoring cenderung lebih puas dan lebih berkomitmen dibandingkan mereka yang tidak pernah menjadi mentor.

2.1.5 *Mentorship* dari perspektif Psikologi Pendidikan

2.1.6 Dimensi *Mentorship*

Menurut (Grocutt et al., 2022b), *mentorship* memiliki beberapa dimensi yaitu;

1. *Role Modelling*

Mentor bertindak sebagai contoh dalam aspek nilai, etika kerja, dan perilaku profesional yang dapat ditiru oleh mahasiswa magang. Melalui pengamatan dan interaksi langsung, mahasiswa magang belajar bagaimana menjalankan peran mereka dengan baik.

2. *Acceptance & Confirmation*

Mentor memberikan dukungan emosional dengan menerima dan mengakui kompetensi serta identitas mahasiswa magang. Hal ini membantu mahasiswa magang merasa dihargai dan meningkatkan kepercayaan diri mereka dalam menghadapi tantangan profesional.

3. *Counseling*

Mentor menyediakan ruang bagi mahasiswa magang untuk mendiskusikan berbagai permasalahan pribadi maupun profesional yang mereka hadapi. Dalam hal ini, mentor memberikan nasihat dan solusi terhadap hambatan yang bisa mengganggu perkembangan karier atau kesejahteraan emosional mahasiswa magang.

4. *Friendship*

Hubungan mentor dan mahasiswa magang yang bersifat informal dan mendukung dapat meningkatkan kenyamanan dalam bekerja atau belajar. Persahabatan ini menciptakan lingkungan yang positif, di mana mahasiswa

magang merasa nyaman untuk bertanya, meminta saran, dan berbagi pengalaman.

2.2 *Growth Mindset*

2.2.1 Definisi *Growth Mindset*

Growth mindset telah diidentifikasi sebagai faktor krusial yang berhubungan dengan proses motivasional, pencapaian, serta kesejahteraan (Dweck, 2015). Selain itu, *growth mindset* juga berperan penting dalam pengembangan keahlian dan keunggulan individu di berbagai bidang (Mesler et al., 2021a). Dalam konteks profesional dan akademik, terdapat interaksi kompleks antara berbagai faktor seperti latihan yang disengaja (deliberate practice), semangat berprestasi (passion for achievement) (Sigmundsson et al., 2020b), ketekunan (grit), *growth mindset*, serta dukungan dari pihak lain yang signifikan seperti guru, pelatih, dan mentor (Sigmundsson & Haga, 2024a). Kombinasi faktor-faktor ini menjadi prasyarat esensial bagi individu untuk tetap fokus, terlibat dalam latihan yang cukup, serta pada akhirnya mencapai tingkat keahlian yang lebih tinggi (Burnette et al., 2023). Intervensi yang Dweck lakukan (Yeager et al., 2021b) berakar pada teori mindset, suatu konsep yang membagi keyakinan tentang potensi manusia menjadi dua: keyakinan bahwa kecerdasan dapat berkembang *growth mindset* dan keyakinan bahwa kecerdasan bersifat tetap *fixed mindset* (*Growth Mindsets: Ideas from Carol Dweck*, 2020). Siswa dengan *growth mindset* meyakini bahwa kecerdasan bersifat fleksibel dan dapat dikembangkan melalui usaha. Mereka memaknai tantangan sebagai sarana belajar dan memanfaatkan kritik sebagai panduan untuk meraih target. Di sisi lain, siswa dengan *fixed mindset* menganggap kecerdasan sebagai bawaan yang tidak bisa diubah. Saat mengalami kesulitan, mereka cenderung kehilangan motivasi, merasa tidak mampu, dan menghindari keterlibatan.

Berdasarkan bukti kuat bahwa *growth mindset* berkaitan dengan kemampuan mengelola diri dan kesuksesan meraih tujuan (Burnette et al., 2018), sejumlah studi meneliti efektivitas intervensi mindset berkembang

dalam meningkatkan prestasi akademik (Ng, 2018a). Contohnya, intervensi ini terbukti meningkatkan skor ujian standar pada kelompok yang terstigmatisasi, seperti siswi perempuan dalam bidang matematika (Carol Dweck, 2015). Sayangnya, meskipun riset tentang dampak mindset terhadap prestasi akademik semakin banyak, masih jarang penelitian yang menyelidiki perannya dalam membentuk sikap belajar yang konstruktif.

Growth mindset dapat didefinisikan sebagai sekumpulan keyakinan mengenai kemampuan, atribut, dan karakteristik diri, seperti kecerdasan dan kepribadian (Carol Dweck, 2015). Berdasarkan model Implicit Theories of Intelligence yang dikembangkan oleh Dweck, individu memiliki teori yang berbeda mengenai sifat kecerdasan (Carol Dweck, 2015). Teori ini terbagi menjadi dua kerangka utama: *fixed mindset* dan *growth mindset*. Individu dengan *fixed mindset* cenderung percaya bahwa kemampuan dan karakteristik seseorang bersifat tetap dan tidak dapat berubah, sementara individu dengan *growth mindset* meyakini bahwa kualitas diri dapat berkembang melalui usaha dan pengalaman belajar (Yeager et al., 2021b)

2.2.2 Konsep *Growth Mindset*

Dweck (*Growth Mindsets: Ideas from Carol Dweck*, 2020) mengkaji fenomena di mana sebagian siswa tetap termotivasi belajar meski menghadapi materi sulit, sementara lainnya cemas atau menolak tantangan. Teori mindset yang ia kembangkan memperkenalkan dua kutub: *fixed mindset* dan *growth mindset*. Spektrum ini menjelaskan bahwa seseorang bisa memiliki kombinasi mindset berbeda pada bidang berbeda. Misalnya, seorang siswa mungkin pesimis terhadap kemampuan akademisnya *fixed mindset* tetapi optimis dalam pengembangan keterampilan olahraga *growth mindset*. Siswa *fixed mindset* meyakini kecerdasan sebagai sifat bawaan yang statis (Johnston, 2017). Kegagalan, dalam pandangan mereka, adalah bukti ketidakmampuan intelektual. Bahkan, ketika sudah berusaha keras namun tetap gagal, mereka menyimpulkan bahwa kecerdasan merekalah yang kurang (Dweck, 2020). Mereka juga cenderung menolak kritik membangun dan merasa tidak nyaman melihat keberhasilan orang lain (Park

et al., 2020). Untuk membela diri, mereka kerap menyalahkan pihak luar. Contohnya, saat gagal ujian, mereka mungkin berdalih, “Guru tidak menjelaskan materi ini,” atau, “Ini di luar bahan belajar.” Dengan demikian, mereka menolak mengakui bahwa kegagalan berasal dari keterbatasan diri sendiri (Dweck, 2020).

Sejumlah studi mengungkapkan bahwa keyakinan akan kemampuan intelektual yang bisa dikembangkan *growth mindset* menghasilkan kinerja akademik lebih baik dibanding keyakinan bahwa kecerdasan bersifat tetap *fixed mindset* (Dweck, 2020). Temuan ini didukung bukti bahwa mindset memengaruhi kebiasaan belajar yang berdampak pada prestasi (Dweck, 2020). Siswa *fixed mindset* menghindari tantangan karena takut kegagalan akan “membuktikan” ketidakmampuan mereka. Sebaliknya, siswa *growth mindset* justru melihat tantangan sebagai sarana peningkatan kompetensi ((Dweck, 2020)) dan aktif mengeksplorasi peluang belajar yang sulit (Dweck, 2020). Akibatnya, mereka cenderung meraih nilai lebih tinggi, khususnya dalam situasi sulit (Dweck, 2020). Lebih lanjut, eksperimen lapangan, termasuk dua studi acak terkontrol buta dengan partisipan lebih dari 1.500 orang, menegaskan bahwa *growth mindset* secara langsung meningkatkan prestasi. Intervensi berbasis teori ini terbukti efektif membantu siswa, terutama dari latar belakang penuh hambatan, mengadopsi *growth mindset* dan mencapai hasil akademik lebih baik (Dweck, 2020).

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa *growth mindset* bersifat dinamis dan dapat dipengaruhi oleh faktor usia. Dweck dan Leggett (Dweck, 2020) mengemukakan bahwa pembentukan pola pikir dimulai sejak masa kanak-kanak dan berkembang seiring bertambahnya usia. Pada masa remaja dan dewasa awal, seperti yang dialami oleh mahasiswa magang, *growth mindset* masih bersifat plastis dan dapat dipengaruhi secara signifikan oleh pengalaman belajar maupun lingkungan sosial.

Konsep bahwa kecerdasan dan fungsi otak bersifat fleksibel belakangan populer di dunia Pendidikan (Limeri et al., 2020a) memicu banyak sekolah mengadopsi program *growth mindset* untuk memupuk

keyakinan ini pada siswa. Teori ini menyatakan bahwa siswa yang yakin kemampuan mereka bisa dikembangkan akan cenderung bersikap adaptif—seperti memaknai kegagalan sebagai tantangan sementara, bereksperimen dengan metode belajar, atau aktif mencari bantuan—sehingga prestasi mereka meningkat secara bertahap, sesuai temuan beberapa penelitian. Namun, sejumlah pihak meragukan efektivitas intervensi ini, mengkritik hasilnya yang minim dan inkonsisten. Misalnya, eksperimen besar di Inggris yang melatih guru mengajar *growth mindset* gagal menunjukkan dampak signifikan (Sigmundsson & Haga, 2024b). Meta-analisis (Han & Stieha, 2020) tahun 2020 terhadap 43 uji coba acak bahkan menyimpulkan bahwa alokasi sumber daya mungkin lebih tepat dialihkan ke program lain. Debat ini juga menyoroti pertanyaan mendasar: seberapa besar dan dalam kondisi apa faktor motivasi seperti mindset benar-benar memengaruhi performa akademik di kehidupan nyata (Han & Stieha, 2020)

Proses pembentukan fixed mindset atau *growth mindset* pada anak dipengaruhi oleh pola asuh. Penelitian Haimovitz dan Dweck (*Growth Mindsets: Ideas from Carol Dweck*, 2020) mengungkap bahwa cara orang tua memaknai kegagalan, apakah sebagai pemicu belajar (failure-is-enhancing) atau penghambat (failure is debilitating) membentuk respons mereka terhadap kegagalan anak, yang kemudian memengaruhi mindset anak. Orang tua dengan failure is enhancing mindset lebih sering mengajak anak menganalisis penyebab kegagalan, mencari solusi, dan mendorongnya meminta bantuan. Anak-anak mereka (kelas 4-5 SD) juga melaporkan bahwa orang tua lebih menghargai usaha daripada nilai semata. Sebaliknya, orang tua yang takut kegagalan akan cenderung merespons dengan kekhawatiran berlebihan tentang bakat anak atau memberikan penghiburan tanpa arahan konkret (*Growth Mindsets: Ideas from Carol Dweck*, 2020). Eksperimen Dweck dan Yeager (Yeager et al., 2021b) pada mahasiswa memperlihatkan kekuatan kata "belum" (yet). Partisipan yang menerima umpan balik seperti "Anda belum menguasai topik ini" (dibandingkan tanpa "belum") merasa lebih termotivasi dan mengadopsi *growth mindset*. Hal ini

menunjukkan bahwa bahasa yang menekankan potensi perkembangan seperti mengubah "Saya tidak bisa" menjadi "Saya belum bisa" dapat menjadi contoh praktis bagi orang tua dan pendidik dalam merespons tantangan.

Grit (ketekunan) dalam *growth mindset* merupakan dua konsep yang awalnya diteliti secara terpisah. Keduanya sama-sama mendorong hasil positif: *growth mindset* membuat individu memilih tantangan untuk belajar (Cimpian dkk., 2007), sementara grit mendorong kegigihan dalam mencapai tujuan. Saat gagal, pemilik *growth mindset* lebih fokus pada perbaikan strategi, sedangkan fixed mindset menganggap kegagalan sebagai bukti ketidakmampuan (Miller, 2019) Meski berkorelasi lemah ($r_s = 0,13-0,18$).

Duckworth (2016) dan Dweck (2017) (Rhew et al., 2018a) menyarankan hubungan timbal balik: *growth mindset* memicu grit dengan membentuk keyakinan bahwa usaha berbuah hasil, sementara grit yang konsisten (misal: latihan intensif) dapat memperkuat *growth mindset* melalui pengalaman peningkatan keterampilan. Fenomena "perubahan perilaku mengubah keyakinan" juga terlihat dalam terapi depresi, di mana modifikasi aktivitas harian mampu mengubah pola pikir (Dimidjian dkk., 2006). Dengan demikian, ketekunan dalam meraih tujuan mungkin menjadi "bukti nyata" yang memperkuat keyakinan akan kelenturan kemampuan.

Konsep *parenting* adalah pekerjaan dan ketrampilan orangtua dalam mengasuh anak. Menurut Nuraini dan Rahmawati, (2022) menyatakan bahwa *parenting* adalah keahlian dan pekerjaan orang tua dalam mengasuh anak. *Parenting* mencakup berbagai gaya pengasuhan, seperti otoritatif, otoriter, permisif, dan tidak terlibat, yang masing-masing memiliki dampak berbeda pada perkembangan anak. Menurut Yuliana dan Fitri, (2023) *parenting* melibatkan aspek-aspek seperti kedisiplinan, keterlibatan emosional, dan dukungan akademis. Keterlibatan aktif orang tua di setiap aspek kehidupan anak sangat penting untuk mengoptimalkan perkembangan mereka. Merujuk pada pandangan para ahli tersebut, dapat disimpulkan bahwa *parenting* merupakan perpaduan antara peran dan keterampilan

orang tua dalam mendidik anak, yang mencakup berbagai pendekatan pengasuhan serta melibatkan aspek penting seperti kedisiplinan, keterikatan emosional, dan dukungan dalam bidang akademik. Setiap pola asuh memiliki dampak yang berbeda terhadap perkembangan anak, sehingga partisipasi orang tua yang aktif dan sesuai dengan kebutuhan anak menjadi faktor krusial dalam mengoptimalkan pertumbuhan dan pembentukan karakter secara holistik.

2.2.3 Faktor Perkembangan *Growth Mindset*

Menurut Shim dan Ryan (Ong & Siau, 2022b), mahasiswa tahun pertama mengalami transisi penting dalam kehidupan akademik dan sosial yang berpotensi memperkuat atau bahkan melemahkan *growth mindset*. Dalam konteks ini, peran dukungan sosial seperti mentor menjadi krusial. King (Ong & Siau, 2022b) menambahkan bahwa *growth mindset* dapat menular secara sosial (*social contagion*), di mana mahasiswa yang berada dalam lingkungan yang mendukung pembelajaran dan pengembangan diri lebih cenderung mempertahankan atau mengembangkan pola pikir berkembang.

Namun, fleksibilitas *growth mindset* cenderung menurun seiring bertambahnya usia. menemukan bahwa intervensi penguatan *growth mindset* lebih efektif pada usia muda dibandingkan usia dewasa. Hal ini disebabkan oleh kecenderungan individu yang lebih tua untuk menghindari informasi yang bertentangan dengan pandangan mereka yang sudah mapan (*information avoidance*). Artinya, usia menjadi faktor penting dalam efektivitas pengembangan *growth mindset* (Miller, 2019).

Dari berbagai temuan tersebut, dapat disimpulkan bahwa masa remaja akhir hingga awal dewasa merupakan periode kritis dalam penguatan *growth mindset*. Oleh karena itu, intervensi seperti program *mentorship* dan penguatan *intrinsic motivation* pada mahasiswa magang menjadi penting untuk mendorong mindset berkembang yang berkelanjutan.

Dalam konteks profesional, termasuk di tempat kerja, mindset yang dimiliki seseorang dapat memengaruhi tujuan yang mereka tetapkan serta

bagaimana mereka mengevaluasi diri dalam proses kerja. Individu dengan *fixed mindset* sering kali berorientasi pada tujuan kinerja (*performance goals*) dan menganggap pencapaian sebagai indikator utama kompetensi mereka, bukan proses atau usaha yang dilakukan. Hal ini dapat mengarah pada pola belajar yang maladaptif, di mana individu menghindari tantangan demi mengurangi risiko kegagalan (Richardson et al., 2021a). Sebaliknya, individu dengan *growth mindset* lebih cenderung memiliki orientasi pada tujuan belajar (*learning goals*) yang bertujuan untuk meningkatkan kompetensi. Mereka mengadopsi pola belajar yang lebih adaptif, melihat kegagalan sebagai tantangan dan kesempatan untuk bertumbuh (Richardson et al., 2021a)

Mitos seputar generasi Milenial di lingkungan kerja seringkali mengklaim bahwa otak mereka secara biologis berbeda dari generasi sebelumnya, sehingga memerlukan strategi manajemen khusus. Klaim ini keliru menurut (Mesler et al., 2021b) Secara struktur, otak Milenial identik dengan generasi mana pun otak manusia hampir tidak berevolusi selama dua juta tahun. Yang berubah adalah cara mereka berinteraksi dengan informasi: Milenial terbiasa mengonsumsi data dari banyak sumber digital secara simultan, suatu hal yang baru dalam sejarah manusia. Padahal, otak kita tidak dirancang untuk memproses perubahan mindset hanya melalui informasi verbal atau teoritis. (Lim et al., n.d.)

Proses perubahan perilaku berakar di bagian otak primitif (seperti amigdala) yang tidak memahami bahasa, tetapi belajar melalui pengalaman konkret. Misalnya, nenek moyang kita belajar menghindari bahaya bukan dari penjelasan, tetapi dari pengalaman nyata seperti lolos dari predator (King, 2020). Dalam konteks modern, untuk menggeser *fixed mindset* ke *growth mindset*, dibutuhkan simulasi atau aktivitas yang memungkinkan individu "merasakan" dampak pola pikir mereka, lalu mengalami langsung manfaat pola pikir alternatif. Pelatihan konvensional di ruang seminar sering gagal karena hanya menyentuh lapisan kognitif permukaan. Sebaliknya, metode eksperiensial seperti role-play atau

simulasi interaktif akan mengaktifkan lobus frontal, area otak yang bertanggung jawab atas pengambilan keputusan dan perubahan perilaku berkelanjutan (King, 2020). Bagi praktisi HR, insight ini vital dalam merancang program pengembangan karyawan magang yang efektif.

Dalam konteks dunia kerja, *growth mindset* tidak hanya memengaruhi pencapaian individu tetapi juga *work engagement*, *intrinsic motivation*, serta efektivitas *mentorship*. Individu dengan *growth mindset* cenderung lebih berorientasi pada pengembangan diri, lebih terbuka terhadap umpan balik dari mentor, dan lebih termotivasi secara intrinsik untuk belajar dan berkembang dalam lingkungan kerja mereka (Ng, 2018b). Selain itu, *mentorship* yang efektif dapat membantu individu mengembangkan *growth mindset* dengan memberikan dukungan, tantangan, serta lingkungan yang memungkinkan eksplorasi dan refleksi diri (Rhew et al., 2018b).

Lebih jauh lagi, *mindset* tidak hanya berpengaruh pada performa individu tetapi juga pada aspek kesejahteraan psikologis dan keterlibatan dalam pekerjaan. Schleider dan Weisz dalam (Lim et al., 2020) menemukan bahwa intervensi untuk mengembangkan *growth mindset* dapat meningkatkan kesejahteraan psikologis, mengurangi gejala depresi, serta meningkatkan kontrol perilaku. Demikian pula, (Limeri et al., 2020b) menemukan bahwa intervensi *growth mindset* pada remaja dapat meningkatkan ketahanan psikologis (*resilience*) serta keterlibatan dalam lingkungan sekolah dan kerja.

Dalam konteks transisi profesional atau akademik, *growth mindset* berperan dalam menentukan apakah seseorang melihat tantangan sebagai hambatan yang menunjukkan ketidakmampuan mereka *fixed mindset* atau sebagai bagian dari proses perkembangan *growth mindset* (Richardson et al., 2021b).

2.2.4 *Growth Mindset* dari perspektif Psikologi Pendidikan

Dalam psikologi pendidikan, *growth mindset* dipahami sebagai keyakinan bahwa kemampuan dapat dikembangkan melalui usaha, strategi yang tepat, dan dukungan lingkungan belajar (Richardson et al., 2021a).

Growth mindset tidak hanya terkait dengan kemampuan akademik, tetapi juga bagaimana mahasiswa memaknai proses belajar, menghadapi tantangan, serta merespons kegagalan.

Psikologi pendidikan menekankan bahwa *mindset* berkembang melalui interaksi antara diri dan lingkungan belajar. Mentor yang memberi umpan balik konstruktif, mendorong proses refleksi, serta menekankan perkembangan daripada hasil akan membantu mahasiswa mengembangkan pola pikir berkembang (Miller, 2019).. Dalam konteks magang, *growth mindset* bukan hanya hasil dari pengalaman individu, tetapi merupakan produk dari lingkungan belajar yang didesain oleh mentor, sehingga mentorship, motivasi, dan engagement menjadi faktor penting yang mempengaruhi perkembangan *mindset* mahasiswa.

2.2.5 Dimensi *Growth Mindset*

Masa remaja akhir hingga dewasa mula merupakan periode kritis untuk membangun *growth mindset* (King, 2020). Pada fase ini, tekanan psikologis sering meningkat, sementara motivasi belajar, kepercayaan diri, dan prestasi akademik rentan menurun (Miller, 2019)). Penelitian menunjukkan bahwa penurunan ini berpotensi memengaruhi kesuksesan jangka panjang. Oleh karena itu, mengidentifikasi faktor yang mendorong ketangguhan dan pertumbuhan positif menjadi prioritas. Dalam konteks magang, *growth mindset* membantu mahasiswa magang mengatasi tekanan dan ketidakpastian di lingkungan kerja yang baru. Berikut dimensi *Growth Mindset* menurut Dweck dalam (Sigmundsson & Haga, 2024a);

1. *Effort Belief*

Keyakinan bahwa usaha yang dilakukan dapat meningkatkan kemampuan adalah prinsip utama dalam *growth mindset*. Menurut (Dweck, 2015), individu dengan *growth mindset* percaya bahwa kecerdasan dan keterampilan bukanlah atribut yang tetap, tetapi dapat berkembang melalui latihan dan dedikasi. Keyakinan ini memotivasi individu untuk terus bekerja keras, mencari strategi baru, dan tidak mudah menyerah dalam menghadapi kesulitan. Dalam konteks pendidikan dan dunia kerja, individu yang

memiliki keyakinan pada usaha lebih cenderung bertahan dalam situasi sulit dan menemukan cara efektif untuk meningkatkan keterampilannya. Individu yang memiliki keyakinan bahwa usaha dapat membawa perubahan akan lebih termotivasi untuk mencoba berbagai pendekatan dalam menyelesaikan tugas. Mereka juga tidak mudah menyerah ketika menemui hambatan, tetapi justru mencari solusi yang lebih baik. Dalam lingkungan kerja, misalnya, seorang mahasiswa magang yang memiliki keyakinan ini akan lebih proaktif dalam mengikuti pelatihan atau meminta bimbingan dari mentor untuk meningkatkan kemampuannya.

2. *Embracing Challenges*

Menerima tantangan berarti memiliki kemauan untuk menghadapi kesulitan dengan sikap positif dan belajar dari pengalaman tersebut. (Dweck, 2015)) menyatakan bahwa individu dengan *growth mindset* melihat tantangan sebagai kesempatan untuk berkembang, bukan sebagai hambatan yang harus dihindari. Mereka tidak takut menghadapi tugas yang sulit atau mencoba hal baru, karena mereka percaya bahwa melalui pengalaman tersebut, mereka dapat meningkatkan kemampuan mereka. Orang yang memiliki dimensi ini cenderung mengambil risiko yang diperlukan untuk berkembang, seperti mengikuti proyek yang lebih kompleks, mencoba metode baru dalam belajar, atau bahkan keluar dari zona nyaman mereka. Dalam dunia akademik, misalnya, mahasiswa dengan sikap ini akan lebih berani mengikuti kompetisi ilmiah atau mencoba magang di tempat yang menuntut kemampuan tinggi. Dalam dunia kerja, individu ini akan lebih terbuka terhadap tugas yang menantang dan tidak menghindari pekerjaan yang kompleks, karena mereka yakin bahwa dengan berusaha dan belajar, mereka akan mampu menyelesaikannya.

3. *Grit*

Ketekunan atau *grit* mengacu pada kemampuan individu untuk tetap bertahan dalam mencapai tujuan jangka panjang, meskipun menghadapi kegagalan atau hambatan. (Dweck, 2015) menjelaskan bahwa individu dengan tingkat ketekunan yang tinggi tidak mudah menyerah saat

menghadapi kesulitan, tetapi justru semakin gigih dalam menyelesaikan tugas atau mencapai tujuannya. Ketekunan merupakan aspek penting dalam *growth mindset*, karena individu yang memiliki pola pikir ini tidak melihat kegagalan sebagai tanda bahwa mereka tidak berbakat atau tidak mampu, tetapi sebagai kesempatan untuk belajar dan berkembang. Mereka akan mencari cara untuk memperbaiki strategi mereka, menerima umpan balik dengan terbuka, dan terus berusaha hingga mencapai hasil yang diinginkan. Dalam dunia kerja dan akademik, ketekunan sangat berperan dalam menentukan keberhasilan seseorang. Mahasiswa yang gigih akan lebih cenderung menyelesaikan studinya meskipun menghadapi tantangan akademik, sementara seorang profesional dengan ketekunan tinggi akan mampu mengatasi hambatan dalam pekerjaannya dan mencapai kesuksesan jangka panjang. Oleh karena itu, ketekunan tidak hanya berkaitan dengan usaha yang terus-menerus, tetapi juga dengan kemampuan untuk bangkit kembali setelah mengalami kegagalan

2.3 *Intrinsic Motivation*

2.3.1 Definisi *Intrinsic Motivation*

Motivasi belajar dalam akademik tentunya merupakan faktor kunci yang memengaruhi kesuksesan akademik. Studi menunjukkan bahwa kombinasi *intrinsic motivation* (dorongan internal) dan ekstrinsik (imbalance eksternal) diperlukan untuk mempertahankan kinerja siswa. Namun, data OECD mengkhawatirkan: hampir separuh siswa kehilangan minat saat mengerjakan tugas, dan lebih dari sepertiga menghindari tantangan. Masalah ini diperparah oleh tren penurunan *intrinsic motivation* sebesar 14% pada remaja usia 17-20 tahun (Mesler et al., 2021b), serta tingginya angka ketidakhadiran di kelas (27%) akibat kurangnya keterlibatan (OECD, 2019).

Berdasarkan teori self-determination yang dikemukakan oleh Deci & Ryan dikutip dalam (Zheng et al., 2023b), motivasi ekstrinsik seperti mengejar nilai tinggi atau penghargaan cenderung bersifat sementara. Misalnya, sistem pemberian hadiah (operant conditioning) mungkin efektif

dalam jangka pendek, tetapi tidak membangun kemandirian belajar (Richardson et al., 2021a). Di sisi lain, *intrinsic motivation*, yang berfokus pada pemenuhan kebutuhan psikologis (otonomi, kompetensi, relasi), terbukti meningkatkan prestasi akademik secara signifikan. Sayangnya, tidak semua tugas menarik secara alami bagi siswa. Di sinilah gamification (misal: sistem poin, tantangan kelompok, atau simulasi interaktif) dapat menjadi jembatan—mengubah aktivitas monoton menjadi pengalaman yang memicu keterlibatan intrinsik. *Intrinsic motivation* adalah dorongan internal untuk melakukan sesuatu karena kepuasan pribadi atau minat alami, bukan karena imbalan eksternal (Reynolds, 2006). *Intrinsic motivation* telah dikaitkan dengan peningkatan kinerja, kreativitas, dan ketahanan dalam menghadapi tantangan. Dalam konteks magang, *intrinsic motivation* dapat dipengaruhi oleh *mentorship* dan berkontribusi pada pembentukan *growth mindset*. *Intrinsic motivation* merujuk pada perilaku yang didorong oleh penghargaan internal. Dengan kata lain, motivasi untuk melakukan suatu perilaku muncul dari dalam diri individu karena secara alami memberikan kepuasan. Hal ini berbeda dengan motivasi ekstrinsik, yang melibatkan keterlibatan dalam suatu perilaku untuk mendapatkan penghargaan eksternal atau menghindari hukuman. Pertimbangkan sejenak motivasi Anda untuk membaca artikel ini. Jika Anda membacanya karena tertarik dengan psikologi dan hanya ingin mengetahui lebih banyak tentang topik motivasi, maka Anda bertindak berdasarkan *intrinsic motivation*. Namun, jika Anda membacanya karena Anda harus mempelajari informasi ini untuk pelajaran dan menghindari mendapatkan nilai buruk, maka Anda bertindak berdasarkan motivasi ekstrinsik. Bukti awal untuk perbedaan antara kedua jenis motivasi ini berasal dari studi eksperimental yang menunjukkan bahwa penghargaan yang bersifat nyata dapat merusak *intrinsic motivation* (Cherry, 2017a). Artinya, bertentangan dengan gagasan bahwa *intrinsic motivation* dan ekstrinsik bersifat aditif atau secara sinergis positif (misalnya, (Zheng et al., 2023a)) penelitian menunjukkan bahwa orang mengalami minat yang lebih sedikit dan menunjukkan keterlibatan yang

lebih sedikit dalam aktivitas yang awalnya mereka lakukan dengan *intrinsic motivation* setelah menerima penghargaan nyata untuk melakukan aktivitas tersebut (Fishbach & Woolley, 2022).

Intrinsic motivation merujuk pada keinginan seseorang untuk terlibat dalam suatu aktivitas karena rasa ingin tahu, kesenangan, atau kepuasan pribadi bukan karena tekanan atau imbalan eksternal (Deci & Ryan, 2000). Konsep ini menjadi fondasi alami proses pembelajaran manusia, berbeda dengan sistem instruksi yang bersifat memaksa (Ryan & Deci, 2017). Motivasi jenis ini terutama vital dalam situasi yang menuntut konsistensi usaha, seperti menyelesaikan proyek riset jangka panjang atau menguasai keterampilan kompleks (Stanko-Kaczmarek, 2012). Penelitian menunjukkan bahwa *intrinsic motivation* berkorelasi kuat dengan partisipasi aktif siswa di kelas (Herlambang et al., 2021) dan peningkatan nilai akademik (Xu et al., 2021). Dalam kerangka teori psikologi, motivasi ini sering dipelajari sebagai produk dari dua pendekatan: Achievement Goal Theory (yang fokus pada tujuan penguasaan kompetensi) dan Implicit Theories (keyakinan individu tentang potensi perubahan diri) (Herlambang et al., 2021). Singapura, sebagai negara dengan sistem pendidikan berorientasi masa depan, secara eksplisit memasukkan *intrinsic motivation* dalam kebijakan pendidikannya. Misalnya, kurikulum dirancang untuk memicu rasa ingin tahu alami siswa, sehingga mendorong budaya belajar mandiri sepanjang hayat (Y. J. Lin & Wang, 2021). Studi ini menjadikan *intrinsic motivation* sebagai indikator kunci untuk mengevaluasi efektivitas strategi pembelajaran inovatif.

Teori Self-Determination (SDT; (Auger & Woodman, 2016a)) telah muncul sebagai kerangka utama dalam mempelajari *intrinsic motivation*. *Intrinsic motivation* sering kali dinilai secara perilaku dalam hal aktivitas yang dilakukan secara bebas, dan secara eksperiensial melalui kuesioner self-report yang menggali alasan keterlibatan seseorang dalam aktivitas, serta keadaan afektif spesifik seperti minat, rasa ingin tahu, dan kesenangan. *Intrinsic motivation* juga telah dinilai di laboratorium melalui pengkodean

perilaku eksploratori dan manipulatif tertentu serta ekspresi wajah yang menunjukkan keterlibatan yang tertarik (Di Domenico & Ryan, 2017a). Sejak demonstrasi awal tentang efek merusak, banyak studi eksperimental dan lapangan telah menemukan bahwa *intrinsic motivation* terkait dengan peningkatan pembelajaran, kinerja, kreativitas, dan pengalaman afektif. Lebih lanjut, banyak penelitian dalam SDT telah mengkaji faktor-faktor situasional (misalnya, jenis penghargaan, umpan balik, gaya komunikasi) yang dapat merusak atau memfasilitasi ekspresi *intrinsic motivation* (Rhew et al., 2018b). Penelitian-penelitian ini telah menunjukkan dengan jelas bahwa meskipun *intrinsic motivation* merupakan fungsi pertumbuhan psikologis sepanjang hidup, ekspresinya tidak bersifat otomatis; *intrinsic motivation* bergantung pada dukungan lingkungan untuk kebutuhan psikologis dasar, terutama yang berkaitan dengan kompetensi (merasa efektif) dan otonomi (merasa memiliki kendali).

Di lingkungan organisasi, kinerja karyawan juga sama halnya dengan siswa (sehingga menjadi karyawan magang) dipengaruhi oleh dua jenis motivasi: intrinsik (berasal dari dalam diri) dan ekstrinsik (berasal dari luar). *Intrinsic motivation* muncul ketika seseorang merasa tertantang atau tertarik secara alami pada suatu pekerjaan, tanpa perlu insentif eksternal. Sebaliknya, motivasi ekstrinsik digerakkan oleh imbalan seperti bonus, penghargaan, atau tekanan sosial (Deci & Ryan, 1985). Penelitian menunjukkan bahwa *intrinsic motivation* tidak hanya mendorong kreativitas, tetapi juga menjadi saluran bagi kepemimpinan untuk menumbuhkan budaya inovasi. Contohnya, pemimpin yang mampu menciptakan lingkungan kerja yang memberdayakan dapat memicu karyawan untuk berpikir "di luar kotak" dan berani mencoba metode baru (Kotera et al., 2023). Karyawan dengan *intrinsic motivation* tinggi juga memiliki kelenturan kognitif—mereka mudah beradaptasi dengan masalah kompleks dan gigih mencari solusi inovatif (Morris et al., 2022) menegaskan bahwa motivasi ini menjadi fondasi perilaku produktif, seperti

eksperimen berisiko atau eksplorasi ide radikal, yang pada akhirnya menghasilkan terobosan inovatif

2.3.2 Faktor Pendukung *Intrinsic Motivation*

Intrinsic motivation, atau dorongan internal untuk melakukan suatu aktivitas karena ketertarikan atau kepuasan pribadi, dapat ditingkatkan melalui berbagai strategi yang melibatkan interaksi antara individu, lingkungan kerja, dan kebijakan organisasi (Siyal et al., 2021). Salah satu faktor yang sering menjadi perdebatan adalah pemberian imbalan ekstrinsik. Meskipun imbalan eksternal seperti bonus atau penghargaan materi sering dianggap berpotensi mengurangi *intrinsic motivation*, penelitian menunjukkan bahwa hal ini sangat bergantung pada persepsi individu. Imbalan ekstrinsik justru dapat memperkuat *intrinsic motivation* jika karyawan merasa otonom (memiliki kendali atas pekerjaan) dan kompeten (merasa mampu) saat menerimanya. Contohnya termasuk imbalan yang tidak terkait langsung dengan tugas spesifik (task-noncontingent rewards), imbalan tak terduga yang diberikan secara spontan, atau imbalan berbasis pencapaian yang transparan. Kunci utamanya adalah memastikan bahwa imbalan tidak dirasakan sebagai alat kontrol, melainkan sebagai apresiasi atas usaha dan kompetensi (Siyal et al., 2021).

Selain itu, kecepatan pemberian imbalan juga berperan penting. Memberikan penghargaan segera setelah suatu tugas atau proyek selesai dapat memperkuat hubungan kognitif antara usaha yang dikeluarkan dan hasil yang diterima. Misalnya, apresiasi langsung dari atasan setelah presentasi berhasil lebih berdampak daripada evaluasi kinerja bulanan yang bersifat generik. Hal ini menciptakan pengalaman positif yang memicu keinginan untuk terus berprestasi (Kotera et al., 2023).

Lingkungan organisasi juga menjadi faktor penentu. Distribusi imbalan yang tidak terlalu terkontrol, serta iklim kerja yang mendukung kebutuhan psikologis dasar karyawan seperti otonomi, kompetensi, dan relasi dapat menumbuhkan *intrinsic motivation*. Contohnya, organisasi yang menerapkan sistem evaluasi positif (fokus pada pembelajaran dari

kesalahan), menunjukkan komitmen terhadap pengembangan karyawan melalui program pelatihan, atau membangun budaya saling mendukung antartim. Lingkungan seperti ini memungkinkan karyawan merasa aman untuk bereksperimen dan mengambil inisiatif.

Budaya organisasi dan nilai-nilai yang dianut dinilai (Jiménez-Valverde et al., 2025) juga berpengaruh. Norma sosial yang mendorong perilaku proaktif seperti inisiatif, kolaborasi, dan tanggung jawab dapat membentuk sikap karyawan untuk lebih termotivasi secara internal. Di perusahaan rintisan (start-up), misalnya, budaya yang menghargai eksperimen dan pembelajaran cepat sering kali menghasilkan karyawan yang lebih adaptif dan berkomitmen.

Faktor lain (Shin & Bolkan, 2021) yang tak kalah penting adalah rasa aman di tempat kerja. Karyawan yang merasa didukung secara emosional dan psikologis, misalnya, bebas mengemukakan pendapat tanpa takut dihakimi, cenderung memiliki *intrinsic motivation* yang lebih tinggi. Rasa aman ini menciptakan fondasi untuk kreativitas dan inovasi, karena individu tidak terbebani oleh kecemasan akan kegagalan.

Kesadaran diri karyawan tentang motif, emosi, dan nilai pribadi juga berperan. Program pengembangan seperti pelatihan emotional intelligence atau sesi refleksi kinerja dapat membantu karyawan memahami apa yang mendorong mereka secara internal. Pemahaman ini memungkinkan mereka menyelaraskan pekerjaan dengan tujuan hidup, sehingga meningkatkan keterlibatan (engagement). (Salamah, n.d.)

Kepedulian organisasi terhadap kesejahteraan karyawan juga menjadi faktor krusial. Investasi dalam bentuk pelatihan berkualitas, fasilitas kesehatan mental, atau program keseimbangan kerja-hidup (work-life balance) tidak hanya meningkatkan loyalitas, tetapi juga memicu rasa memiliki (ownership) terhadap pekerjaan. Ketika karyawan merasa dihargai sebagai manusia utuh, bukan sekadar sumber daya, *intrinsic motivation* mereka secara alami terdorong. (Asigigan & Samur, 2021)

Desain pekerjaan yang dinamis dan memenuhi kebutuhan psikologis turut berkontribusi. Pekerjaan yang memungkinkan karyawan menggunakan kreativitas, mengembangkan keterampilan baru, atau memiliki otonomi dalam pengambilan Keputusan seperti proyek stretch assignments yang menantang dapat meningkatkan kepuasan intrinsik. Rotasi peran atau kolaborasi lintas tim juga membantu menghindari kejenuhan dan mempertahankan rasa penasaran(Cherry, 2017b).

Fleksibilitas kerja, seperti opsi blended working (kombinasi kerja remote dan onsite), terutama bermanfaat bagi karyawan dengan kebutuhan otonomi tinggi. Kemampuan mengatur jadwal dan lokasi kerja sesuai preferensi pribadi dapat mengurangi stres dan meningkatkan fokus pada tujuan pekerjaan.(Di Domenico & Ryan, 2017b)

Umpan balik dari atasan atau rekan juga memainkan peran strategis. Umpan balik positif yang spesifik, misalnya, memuji cara karyawan menyelesaikan masalah secara inovatif, lebih efektif daripada pujian umum. Sementara itu, umpan balik negatif yang disampaikan dengan empati dan disertai solusi konkret (misal: "Data ini bisa diperkuat dengan grafik visual") justru dapat memicu motivasi untuk memperbaiki diri, asalkan tidak bersifat menghakimi.(Auger & Woodman, 2016b)

Terakhir, sifat tugas itu sendiri sangat menentukan. Tugas yang menarik, menantang, dan bermakna seperti proyek yang sesuai dengan minat pribadi atau berkontribusi langsung pada tujuan organisasi—secara alami memicu *intrinsic motivation*. Tantangan yang "cukup sulit" tetapi masih dalam batas kemampuan karyawan (optimal challenge) dapat menciptakan kondisi flow saat individu sepenuhnya terlibat dan menikmati proses bekerja.(Roslan, 2022)

Dengan demikian, peningkatan *intrinsic motivation* memerlukan pendekatan holistik yang memperhatikan aspek psikologis, budaya organisasi, desain pekerjaan, dan sistem penghargaan. Kombinasi ini tidak hanya mendorong kinerja, tetapi juga menciptakan lingkungan kerja yang berkelanjutan dan manusiawi.

2.3.3 Faktor Penghambat *Intrinsic Motivation*

Intrinsic motivation, atau dorongan internal (Liu, 2021) dalam suatu aktivitas karena ketertarikan atau kepuasan pribadi, dapat terkikis oleh berbagai praktik yang mengabaikan kebutuhan psikologis dasar seperti otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Salah satu faktor utama yang melemahkan *intrinsic motivation* adalah pemberian imbalan ekstrinsik yang tidak tepat. Jenis imbalan seperti engagement-contingent rewards (imbalan hanya karena kehadiran atau partisipasi), completion-contingent rewards (imbalan hanya setelah menyelesaikan tugas), atau performance-contingent rewards (imbalan berdasarkan peringkat atau perbandingan kinerja) sering kali mengubah persepsi karyawan tentang pekerjaan (Kant & Asefa, 2022). Alih-alih melihat tugas sebagai kesempatan untuk belajar atau berkembang, karyawan mulai memandangnya sebagai transaksi "usaha vs. imbalan". Imbalan yang diharapkan (expected rewards), seperti bonus rutin yang diprediksi, juga dapat mengurangi rasa otonomi karena karyawan merasa dipaksa untuk bekerja demi imbalan eksternal, bukan kepuasan internal. Selain itu, standar kinerja yang normatif (misal: target kaku tanpa fleksibilitas) atau prosedur imbalan yang ambigu dan berulang seperti sistem evaluasi yang tidak transparan atau tugas monoton yang tidak menantang dapat membuat karyawan kehilangan minat dan merasa pekerjaan mereka tidak bermakna (Fishbach & Woolley, 2025).

Faktor kedua (Pranawengtias, 2022) yang berdampak negatif adalah penundaan pemberian imbalan. Ketika penghargaan atau pengakuan diberikan jauh setelah penyelesaian tugas, hubungan kognitif antara usaha dan hasil menjadi kabur. Misalnya, bonus tahunan yang diberikan enam bulan setelah proyek selesai mungkin tidak lagi dirasakan sebagai apresiasi atas kerja keras spesifik, melainkan sekadar "hak" rutin. Keterlambatan ini mengganggu proses psikologis alami di mana otak menghubungkan tindakan dengan konsekuensi langsung, sehingga mengurangi dorongan internal untuk berinisiatif atau mengambil risiko. Dalam jangka panjang, karyawan mungkin mengadopsi pola kerja yang minimalis hanya memenuhi

syarat dasar untuk menghindari hukuman, bukan berusaha mencapai potensi maksimal.

Faktor terakhir yang dapat merusak *intrinsic motivation* adalah pemberian umpan balik negatif dalam konteks perbandingan sosial (Augustyniak et al., 2016b). Ketika karyawan menerima kritik yang tidak konstruktif terutama jika disampaikan di depan rekan yang justru dipuji efek psikologisnya bisa sangat merusak. Contohnya, seorang karyawan yang dinilai "kurang inovatif" dalam rapat tim tanpa diberi arahan spesifik atau standar yang jelas mungkin merasa dipermalukan, bukan termotivasi. Umpan balik negatif yang hanya menyoroti kegagalan, tanpa menyertakan solusi atau pengakuan atas usaha, dapat memicu perasaan tidak mampu (incompetence) dan kehilangan kontrol (lack of autonomy). Hal ini diperparah jika budaya organisasi mengedepankan kompetisi ketimbang kolaborasi, di mana kesuksesan satu individu dianggap sebagai kegagalan orang lain. (Augustyniak et al., 2016b)

Pemahaman atas faktor-faktor ini penting bagi manajemen dan praktisi SDM karena kesalahan dalam mendesain sistem imbalan, penjadwalan pengakuan, atau metode umpan balik dapat secara tidak sengaja merusak motivasi intrinsik yang justru menjadi kunci inovasi dan keterlibatan jangka panjang. Sebagai contoh, organisasi yang terlalu mengandalkan imbalan berbasis kinerja (performance-contingent rewards) mungkin melihat peningkatan produktivitas jangka pendek, tetapi berisiko kehilangan kreativitas karyawan yang lebih termotivasi oleh rasa ingin tahu alami. Demikian pula, penundaan imbalan atau umpan balik yang tidak empatis dapat menciptakan lingkungan kerja yang transaksional, di mana karyawan hanya bekerja untuk "cek gaji", bukan untuk kontribusi bermakna. (Abdullah et al., n.d.)

Untuk mencegah hal ini, organisasi perlu merancang sistem yang seimbang. Misalnya, mengganti imbalan berbasis kontrol dengan pengakuan spontan (unexpected rewards) yang menekankan apresiasi atas usaha, bukan sekadar hasil. Umpan balik negatif harus difokuskan pada

perilaku, bukan karakter individu, dan selalu disertai dengan panduan perbaikan. Selain itu, menciptakan ruang aman di mana kegagalan dilihat sebagai bagian dari proses belajar bukan alasan untuk hukuman dapat memulihkan rasa otonomi dan kompetensi. Dengan demikian, pemahaman mendalam tentang faktor-faktor perusak *intrinsic motivation* tidak hanya membantu menghindari jebakan manajerial, tetapi juga membangun budaya organisasi yang berkelanjutan dan manusiawi. (Ahmad, 2021)

2.3.4 *Intrinsic Motivation* dari perspektif Psikologi Pendidikan

Dalam psikologi pendidikan, *intrinsic motivation* adalah proses internal yang mendorong individu untuk terlibat dalam aktivitas belajar karena ketertarikan dan nilai personal terhadap aktivitas tersebut (Deci & Ryan, *Self-Determination Theory*) (Di Domenico & Ryan, 2017b). Dalam konteks pendidikan, motivasi intrinsik dikembangkan melalui lingkungan belajar yang menyediakan otonomi, kompetensi, dan relasi sosial yang suportif.

Pada mahasiswa magang, motivasi intrinsik bukan hanya berkaitan dengan minat terhadap tugas, tetapi juga bagaimana mereka memaknai pengalaman magang sebagai kesempatan berkembang (Kant & Asefa, 2022). Perspektif psikologi pendidikan menekankan bahwa ketika mentor memberikan otonomi (misalnya mendorong mahasiswa mengambil keputusan sendiri), membangun rasa kompetensi (memberi tantangan yang sesuai), serta menciptakan relasi suportif, maka mahasiswa akan mengalami peningkatan dorongan belajar yang bersifat internal.

Dengan demikian, *intrinsic motivation* dalam psikologi pendidikan dianggap sebagai mediator penting yang menjelaskan bagaimana lingkungan belajar (dalam hal ini mentorship) dapat mendorong perkembangan kompetensi dan mindset mahasiswa magang.

2.3.5 Dimensi *Intrinsic Motivation*

Dimensi yang terdapat pada *intrinsic motivation* menurut (Reynolds, 2006), meliputi:

1. Otonomi

Otonomi mengacu pada perasaan memiliki kendali atas tindakan dan keputusan yang diambil dalam suatu aktivitas. Deci & Ryan (Reynolds, 2006) dalam teori Self-Determination Theory (SDT) menyatakan bahwa individu akan lebih termotivasi ketika mereka merasa memiliki kebebasan dalam menentukan cara mereka bekerja atau belajar. Otonomi memungkinkan seseorang untuk menjalankan tugas dengan pendekatan yang mereka anggap paling sesuai, tanpa merasa tertekan oleh kontrol eksternal yang berlebihan. Dalam lingkungan kerja atau akademik, individu yang memiliki tingkat otonomi yang tinggi cenderung lebih kreatif dan termotivasi karena mereka merasa keputusan yang mereka buat memiliki dampak langsung terhadap hasil yang diperoleh. Misalnya, mahasiswa yang diberi kebebasan dalam memilih metode belajar yang sesuai dengan gaya mereka akan lebih antusias dalam mengeksplorasi materi dibandingkan dengan mereka yang hanya diberi instruksi kaku. Begitu pula di dunia kerja, mahasiswa magang yang diberi ruang untuk menentukan cara menyelesaikan tugasnya akan merasa lebih berdaya dan memiliki kepuasan kerja yang lebih tinggi dibandingkan mereka yang terus-menerus dipantau dan diarahkan tanpa fleksibilitas. Otonomi juga berperan dalam meningkatkan tanggung jawab dan inisiatif seseorang. Ketika seseorang merasa bahwa tindakan mereka benar-benar berarti dan memiliki pengaruh terhadap perkembangan pribadi atau profesional mereka, maka mereka akan lebih bersemangat dalam menjalankan tugas-tugas mereka. Oleh karena itu, menciptakan lingkungan yang mendukung otonomi menjadi salah satu cara efektif untuk meningkatkan *intrinsic motivation* individu.

2. Kompetensi

Kompetensi mengacu pada keyakinan individu bahwa mereka mampu menyelesaikan tugas atau tantangan yang diberikan dengan baik. Bandura (Fishbach & Woolley, 2022) dalam teori Self-Efficacy menyatakan bahwa individu dengan tingkat kepercayaan diri yang tinggi terhadap kemampuannya cenderung lebih gigih dalam menghadapi tantangan dan

lebih termotivasi untuk terus belajar serta meningkatkan keterampilan mereka. Perasaan kompeten memberikan dorongan bagi seseorang untuk terlibat dalam aktivitas yang lebih menantang karena mereka yakin bahwa mereka memiliki kapasitas untuk berhasil. Dalam dunia akademik, mahasiswa yang merasa mampu memahami materi perkuliahan akan lebih antusias dalam mengikuti pembelajaran, mengajukan pertanyaan, serta mencari sumber tambahan untuk memperdalam pemahaman mereka. Sebaliknya, individu yang merasa kurang kompeten cenderung menghindari tugas-tugas yang sulit dan mengalami demotivasi. Di lingkungan kerja, kompetensi berperan dalam meningkatkan produktivitas dan kepuasan kerja. Mahasiswa magang yang merasa kompeten dalam perannya akan lebih percaya diri dalam mengambil keputusan, menyelesaikan tugas dengan lebih efisien, serta lebih siap dalam menghadapi tantangan yang muncul. Oleh karena itu, organisasi atau institusi perlu menciptakan sistem dukungan yang dapat meningkatkan kompetensi individu, seperti pelatihan, umpan balik konstruktif, dan kesempatan untuk mengembangkan keterampilan baru.

3. Keterkaitan

Keterkaitan merujuk pada perasaan terhubung dengan orang lain dalam lingkungan kerja atau akademik. Menurut Ryan & Deci (Reynolds, 2006), manusia adalah makhluk sosial yang membutuhkan hubungan yang bermakna dengan individu lain untuk merasa termotivasi dan sejahtera. Ketika seseorang merasa dihargai, didukung, dan memiliki hubungan yang baik dengan orang di sekitarnya, mereka akan lebih terdorong untuk terlibat dalam aktivitas yang mereka jalani. Keterkaitan dapat diwujudkan dalam bentuk interaksi positif antara rekan kerja, mentor, atau supervisor yang memberikan dukungan emosional maupun profesional. Misalnya, dalam lingkungan akademik, mahasiswa yang memiliki hubungan baik dengan dosen dan teman-temannya akan lebih nyaman dalam berdiskusi, meminta bantuan, serta berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar. Hal ini juga berlaku di tempat kerja, di mana mahasiswa magang yang merasa memiliki

hubungan yang baik dengan rekan kerja dan atasan akan lebih antusias dalam menyelesaikan tugas dan lebih loyal terhadap organisasi. Selain itu, keterkaitan juga dapat membantu individu merasa bahwa kontribusi mereka dihargai dan memiliki dampak bagi lingkungan sekitarnya. Dalam program magang atau *mentorship*, hubungan yang positif antara mentor dan mahasiswa magang dapat memperkuat *intrinsic motivation* mahasiswa magang untuk belajar dan berkembang lebih jauh. Oleh karena itu, menciptakan lingkungan kerja atau akademik yang suportif dan inklusif dapat meningkatkan keterkaitan individu, yang pada akhirnya berkontribusi pada peningkatan *intrinsic motivation* mereka.

4. Ketertarikan

Dimensi ini merupakan indikator yang paling merepresentasikan *intrinsic motivation* secara langsung (Ryan, 1982). Dimensi ini mengukur sejauh mana seseorang merasa bahwa suatu aktivitas bersifat menyenangkan, menarik secara personal, serta mampu memberikan kepuasan secara internal. Dalam teori Self-Determination Theory yang dikembangkan oleh Deci dan Ryan (1985), *intrinsic motivation* adalah kondisi di mana individu melakukan suatu aktivitas karena aktivitas itu sendiri bersifat memuaskan dan bermakna, bukan karena adanya tekanan atau imbalan dari luar. Ketertarikan menjadi aspek yang sangat penting dalam memelihara keterlibatan jangka panjang terhadap suatu aktivitas. Ketika individu merasa tertarik secara alami terhadap apa yang mereka lakukan, mereka akan lebih mungkin untuk menunjukkan antusiasme, rasa ingin tahu yang tinggi, dan komitmen dalam menyelesaikan tugasnya. Aktivitas tersebut tidak hanya menjadi kewajiban, tetapi juga menjadi sesuatu yang memberikan makna dan kepuasan secara pribadi.

Dalam konteks magang mahasiswa, dimensi ini menjadi sangat relevan. Magang sering kali menjadi pengalaman pertama mahasiswa dalam menjajaki dunia kerja secara langsung. Oleh karena itu, persepsi terhadap sejauh mana tugas-tugas magang terasa menyenangkan dan bermakna akan sangat memengaruhi seberapa besar *intrinsic motivation* yang mereka

rasakan selama menjalani program tersebut. Ketika mahasiswa merasa bahwa kegiatan magang mereka memberikan ruang untuk eksplorasi, tantangan yang sesuai dengan minat, dan memberikan pengalaman yang positif, maka mereka cenderung menunjukkan partisipasi yang lebih aktif dan terlibat secara emosional.

Sebaliknya, apabila mahasiswa tidak menemukan ketertarikan terhadap tugas-tugas yang diberikan, misalnya karena tugas dianggap monoton, tidak relevan dengan tujuan pribadi, atau tidak memberikan makna, maka motivasi mereka akan lebih banyak bergantung pada faktor ekstrinsik seperti tuntutan nilai, sertifikat, atau tuntutan akademik belaka. Hal ini tentu dapat menghambat proses internalisasi nilai dan pembelajaran yang optimal selama masa magang. Ketertarikan juga dapat dipengaruhi oleh berbagai faktor lingkungan, seperti cara supervisor atau mentor memberikan dukungan, sejauh mana mahasiswa dilibatkan dalam pengambilan keputusan, serta kebebasan dalam mengekspresikan ide atau inisiatif. Lingkungan magang yang mendukung secara psikologis akan meningkatkan kemungkinan munculnya pengalaman intrinsik yang positif. Dalam hal ini, strategi mentoring yang efektif, suasana kerja yang inklusif, serta tantangan yang sesuai dengan kapasitas mahasiswa dapat memperkuat rasa ketertarikan dan kenikmatan selama proses magang berlangsung.

Dengan demikian, dimensi ketertarikan tidak hanya mencerminkan kondisi afektif yang dialami mahasiswa selama magang, tetapi juga menjadi indikator penting dalam mengukur keberhasilan program magang dalam membangkitkan motivasi yang berasal dari dalam diri mahasiswa itu sendiri. Memahami dan mengembangkan dimensi ini akan memberikan kontribusi besar terhadap pencapaian tujuan pembelajaran, pertumbuhan pribadi, dan kesiapan karier mahasiswa setelah lulus.

2.4 *Work Engagement*

2.4.1 *Definisi Work Engagement*

Konsep *Work Engagement* (WE) atau keterlibatan kerja telah berkembang melalui berbagai perspektif sejak diperkenalkan. Menurut

Kahn (1990), WE merujuk pada keterlibatan emosional, kognitif, dan fisik seseorang dalam pekerjaannya. Smith dkk. (2012) mendefinisikannya sebagai sikap individu terhadap pekerjaan yang memengaruhi kehadiran psikologis dan keterlibatan selama menjalankan peran.

Work Engagement didefinisikan sebagai kondisi positif dan memuaskan yang berhubungan dengan pekerjaan, yang ditandai dengan semangat, dedikasi, dan keterlibatan. Alih-alih sebagai kondisi sementara dan spesifik, keterlibatan merujuk pada kondisi afektif-kognitif yang lebih persisten dan menyeluruh yang tidak terfokus pada objek, peristiwa, individu (Lucas & Dandar, 2021b), atau perilaku tertentu. Semangat ditandai dengan tingkat energi yang tinggi dan ketahanan mental saat bekerja, keinginan untuk berusaha dalam pekerjaan, dan ketekunan meskipun menghadapi kesulitan. Dedikasi mengacu pada keterlibatan yang kuat dalam pekerjaan dan merasakan arti, antusiasme, inspirasi, kebanggaan, dan tantangan. Keterlibatan ditandai dengan konsentrasi penuh dan kegembiraan yang mendalam dalam pekerjaan, sehingga waktu terasa cepat berlalu dan seseorang mengalami kesulitan untuk melepaskan diri dari pekerjaan (L. Lin et al., 2021a).

Work Engagement diasumsikan sebagai kebalikan dari kelelahan kerja (burnout). Berbeda dengan mereka yang menderita kelelahan, mahasiswa magang yang terlibat merasakan hubungan yang enerjik dan efektif dengan aktivitas pekerjaan mereka dan mereka merasa mampu mengatasi tuntutan pekerjaan mereka. Ada dua pendekatan yang ada mengenai hubungan antara *Work Engagement* dan kelelahan kerja. Pendekatan pertama dari Maslach dan Leiter (1997) menganggap bahwa keterlibatan dan kelelahan kerja merupakan dua kutub yang berlawanan dari kontinuitas kesejahteraan terkait pekerjaan, dengan kelelahan mewakili kutub negatif dan keterlibatan mewakili kutub positif. Karena Maslach dan Leiter (1997) mendefinisikan kelelahan dalam hal keletihan, sinisme, dan penurunan efektivitas profesional, maka keterlibatan ditandai dengan energi, keterlibatan, dan efektivitas. Secara definisi, ketiga aspek keterlibatan ini merupakan

kebalikan dari tiga aspek terkait kelelahan kerja. Dengan kata lain, menurut Maslach dan Leiter (1997), pola skor yang berlawanan pada tiga aspek kelelahan yang diukur dengan Maslach Burnout Inventory (MBI; (Angelopoulou & Drigas, 2021) menunjukkan *Work Engagement*. Ini berarti bahwa skor rendah pada skala kelelahan dan sinisme serta skor tinggi pada skala efektivitas profesional dari MBI menunjukkan keterlibatan. Namun, fakta bahwa kelelahan kerja dan keterlibatan diukur dengan kuesioner yang sama memiliki dua konsekuensi negatif yang penting. Pertama, tidaklah masuk akal untuk mengharapkan bahwa kedua konsep ini memiliki korelasi negatif yang sempurna. Artinya, ketika seorang mahasiswa magang tidak mengalami kelelahan, ini tidak serta-merta berarti bahwa ia terlibat dalam pekerjaannya. Sebaliknya, ketika seorang mahasiswa magang memiliki keterlibatan yang rendah, ini tidak berarti bahwa ia mengalami kelelahan. Kedua, hubungan antara kedua konstruk ini tidak dapat dipelajari secara empiris ketika keduanya diukur dengan kuesioner yang sama. Oleh karena itu, misalnya, kedua konsep ini tidak dapat dimasukkan secara bersamaan dalam satu model untuk mempelajari validitasnya secara bersamaan. Untuk alasan ini, kami mendefinisikan kelelahan kerja dan *Work Engagement* sebagai dua konsep yang terpisah yang harus diukur secara independen (Schaufeli & Bakker, 2001). Meskipun mahasiswa magang akan merasakan *Work Engagement* dan kelelahan sebagai kondisi psikologis yang berlawanan, di mana yang pertama memiliki kualitas positif dan yang kedua memiliki kualitas negatif, keduanya perlu dipertimbangkan secara prinsipil independen satu sama lain. Ini berarti bahwa, setidaknya secara teoretis, seorang mahasiswa magang yang tidak mengalami kelelahan dapat memiliki skor tinggi atau rendah pada keterlibatan, sementara seorang mahasiswa magang yang terlibat dapat memiliki skor tinggi atau rendah pada kelelahan. Namun, dalam praktiknya, kemungkinan besar kelelahan dan keterlibatan secara substansial berkorelasi negatif. Berbeda dengan pendekatan (Mauno et al., 2016), pendekatan kami memungkinkan penilaian kekuatan hubungan antara *Work Engagement* dan kelelahan kerja

karena instrumen yang berbeda menilai keduanya secara independen. Ini memungkinkan kedua konsep tersebut dimasukkan secara bersamaan dalam satu analisis, misalnya, untuk menyelidiki apakah kelelahan atau keterlibatan menjelaskan varians unik tambahan pada variabel tertentu setelah variabel yang berlawanan dikendalikan.

2.4.2 Faktor yang mempengaruhi *Work Engagement*

Work engagement atau keterlibatan kerja merupakan kondisi psikologis yang tidak hanya dipengaruhi oleh karakteristik individu, tetapi juga oleh konteks sosial dan struktural di mana individu bekerja atau belajar. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa faktor-faktor yang memengaruhi *work engagement* bersifat multidimensional, meliputi aspek lingkungan kerja, hubungan interpersonal, kondisi psikologis internal, serta persepsi terhadap makna dari pekerjaan itu sendiri.

Pertama, dukungan dari atasan atau mentor terbukti memiliki pengaruh signifikan terhadap peningkatan *work engagement*. Dalam konteks mahasiswa magang, mentor yang mampu memberikan arahan jelas, dukungan emosional, serta penguatan psikologis berkontribusi pada meningkatnya antusiasme dan keterlibatan mahasiswa dalam tugas-tugas yang mereka jalankan. Studi dari Armenta et al. (2023) menegaskan bahwa hubungan mentoring yang berkualitas tidak hanya meningkatkan kepercayaan diri peserta magang, tetapi juga mendorong perasaan memiliki dan keterlibatan terhadap tugas yang diberikan.

Kedua, ketersediaan sumber daya psikologis (*psychological capital*) seperti efikasi diri, harapan (*hope*), optimisme, dan ketahanan (*resilience*) juga memengaruhi tingkat keterlibatan kerja. Individu yang memiliki tingkat psikologis positif lebih tinggi cenderung melihat tantangan sebagai peluang untuk berkembang, bukan sebagai beban. Xanthopoulou et al. (2009) menunjukkan bahwa *psychological capital* menjadi prediktor penting dalam pembentukan engagement, terutama di kalangan pekerja pemula dan pelajar.

Ketiga, motivasi intrinsik berperan penting dalam memediasi keterlibatan kerja. Mahasiswa yang melakukan pekerjaan magang karena ketertarikan pribadi, rasa ingin tahu, atau dorongan untuk tumbuh secara profesional cenderung memiliki tingkat engagement yang lebih tinggi dibanding mereka yang hanya termotivasi oleh faktor eksternal seperti nilai akademik atau imbalan material. Penelitian dari Deci dan Ryan (2017) dalam kerangka Self-Determination Theory menunjukkan bahwa keterlibatan kerja meningkat saat mahasiswa merasa memiliki otonomi, kompetensi, dan keterkaitan sosial dalam pekerjaan mereka.

Keempat, iklim kerja atau budaya organisasi juga turut menentukan. Lingkungan yang inklusif, kolaboratif, dan terbuka terhadap masukan cenderung meningkatkan engagement mahasiswa magang. Dalam penelitian oleh Bakker & Albrecht (2022), dijelaskan bahwa iklim kerja yang mendukung learning culture akan memperkuat rasa keterlibatan dan tanggung jawab personal terhadap tugas, termasuk pada kelompok generasi muda atau pelajar.

Kelima, kesesuaian antara nilai pribadi dengan nilai organisasi (person-organization fit) berpengaruh pada keterlibatan mahasiswa. Mahasiswa yang merasa bahwa nilai-nilai pribadinya selaras dengan budaya dan misi organisasi tempat magang akan lebih mudah merasa terhubung secara emosional dan kognitif dengan pekerjaan mereka, yang pada akhirnya berdampak pada tingkat engagement yang lebih tinggi (Kristof-Brown et al., 2005; Schaufeli, 2023).

Terakhir, karakteristik pekerjaan seperti variasi tugas, otonomi, dan tantangan kognitif turut berkontribusi pada keterlibatan. Tugas-tugas yang memungkinkan mahasiswa untuk belajar hal baru, mengeksplorasi solusi, dan mendapatkan umpan balik berkualitas akan memperkuat rasa keterlibatan. Dalam konteks ini, mentoring yang memberikan ruang eksplorasi dan pemberdayaan justru menjadi katalisator bagi peningkatan engagement (Teng et al., 2023).

Dengan mempertimbangkan berbagai faktor di atas, *work engagement* dapat dipahami sebagai hasil interaksi dinamis antara konteks eksternal seperti dukungan *mentorship* dan iklim kerja, serta faktor internal seperti motivasi intrinsik dan modal psikologis individu. Oleh karena itu, dalam penelitian ini, *work engagement* diposisikan tidak hanya sebagai outcome, tetapi juga sebagai mediator penting yang menjembatani pengaruh *mentorship* terhadap pengembangan *growth mindset* mahasiswa magang.

2.4.3 *Work Engagement* dari perspektif Psikologi Pendidikan

Work engagement atau keterlibatan kerja merupakan sebuah konsep psikologis yang menggambarkan tingkat keterhubungan individu secara positif, penuh semangat, dan menyeluruh terhadap pekerjaan yang mereka lakukan. Dalam konteks pendidikan, *work engagement* mengacu pada bagaimana guru, dosen, maupun tenaga pendidik lainnya menunjukkan komitmen, antusiasme, dan ketekunan dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik dan fasilitator pembelajaran. Fenomena ini menjadi sangat penting untuk dibahas karena kualitas pendidikan tidak hanya ditentukan oleh kurikulum atau sarana, tetapi juga sangat bergantung pada sejauh mana pendidik terlibat secara aktif, emosional, dan kognitif dalam pekerjaannya.

Schaufeli dan Bakker (2004) mengemukakan bahwa *work engagement* terdiri dari tiga dimensi utama, yaitu vigor, dedication, dan absorption. Vigor menggambarkan tingkat energi dan ketahanan mental seorang pendidik saat menghadapi tuntutan kerja sehari-hari. Guru atau dosen yang memiliki vigor cenderung tampil energik, tidak mudah lelah, dan mampu menunjukkan konsistensi kinerja meskipun menghadapi berbagai tantangan. Dedication mencerminkan keterikatan emosional yang tinggi terhadap pekerjaan, di mana pendidik merasa bangga, terinspirasi, dan menemukan makna dalam aktivitas mengajar. Sementara itu, absorption menunjukkan sejauh mana seorang pendidik dapat tenggelam dalam aktivitas mengajarnya hingga lupa waktu, karena mengalami kondisi keterpusatan penuh terhadap tugas yang dilakukan.

Dalam dunia pendidikan, *work engagement* bukan hanya menjadi indikator keberhasilan personal seorang pendidik, melainkan juga merupakan determinan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang positif dan produktif. Pendidik yang memiliki tingkat keterlibatan tinggi umumnya lebih mampu menyesuaikan metode pengajaran dengan kebutuhan peserta didik, menciptakan suasana belajar yang menyenangkan, serta mendorong partisipasi aktif dan eksploratif di kelas. Sebaliknya, kurangnya *engagement* dapat berujung pada menurunnya semangat mengajar, kelelahan emosional, hingga burnout, yang pada akhirnya berdampak negatif terhadap pengalaman belajar siswa.

Penelitian yang dilakukan oleh Klassen et al. (2013) menunjukkan bahwa keterlibatan kerja dalam kalangan guru berkontribusi besar terhadap efektivitas pengajaran dan kepuasan siswa terhadap proses belajar. Hal ini disebabkan karena guru yang *engaged* akan lebih berinisiatif dalam memperkaya pembelajaran, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan menjalin hubungan interpersonal yang sehat dengan siswa. Di tingkat perguruan tinggi, dosen yang terlibat secara mendalam dalam proses akademik juga lebih mampu mengembangkan lingkungan yang mendorong pertumbuhan intelektual dan psikososial mahasiswa.

Namun demikian, mencapai tingkat *work engagement* yang optimal di lingkungan pendidikan bukanlah hal yang mudah. Banyak pendidik menghadapi berbagai hambatan struktural dan psikologis, seperti beban kerja administratif yang tinggi, minimnya dukungan dari atasan atau kolega, tekanan dari sistem evaluasi yang kaku, hingga tantangan dalam menjaga keseimbangan antara pekerjaan dan kehidupan pribadi. Oleh sebab itu, upaya meningkatkan *work engagement* perlu dilakukan secara sistematis melalui pendekatan individual, organisasi, dan kebijakan pendidikan.

Salah satu pendekatan yang semakin banyak dikaji adalah mentoring sebagai strategi untuk meningkatkan keterlibatan kerja pendidik, khususnya pada pendidik pemula atau mahasiswa magang yang sedang menjalani masa adaptasi profesional. Melalui proses mentoring yang efektif di mana mentor

berperan sebagai pembimbing, pendengar, dan sumber inspirasi para mentee tidak hanya memperoleh pengetahuan dan keterampilan praktis, tetapi juga merasa didukung secara emosional dan dihargai kontribusinya. Rasa memiliki dan keterhubungan sosial inilah yang menjadi pendorong utama tumbuhnya dedikasi dan absorption dalam konteks kerja.

Lebih lanjut, *work engagement* juga berkaitan erat dengan *intrinsic motivation* dan kebermaknaan dalam bekerja. Ketika seorang pendidik merasakan bahwa pekerjaannya berdampak positif bagi perkembangan peserta didik, serta sesuai dengan nilai-nilai pribadi yang dimilikinya, maka keterlibatan kerja akan tumbuh secara alami. Dalam hal ini, teori Self-Determination (Deci & Ryan, 2000) memberikan kerangka yang penting, yaitu bahwa individu akan lebih engaged ketika kebutuhan psikologis dasar mereka yakni otonomi, kompetensi, dan relasi sosial terpenuhi dalam lingkungan kerja.

Dari perspektif pendidikan, *work engagement* tidak hanya penting bagi keberhasilan individu dalam menjalankan peran profesional, tetapi juga merupakan fondasi utama bagi transformasi pendidikan secara lebih luas. Pendidikan yang bermutu lahir dari pendidik yang engaged: mereka yang tidak hanya hadir secara fisik di ruang kelas, tetapi juga hadir dengan hati dan pikirannya, berkomitmen untuk menumbuhkan potensi peserta didik dengan sepenuh jiwa.

2.4.4 Dimensi *Work Engagement*

Dimensi *work engagement* menurut (Schaufeli & Bakker, 2004) dalam (L. Lin et al., 2021a) meliputi:

1. *Vigor*

Dimensi ini mengacu pada tingkat energi dan ketahanan yang dimiliki individu dalam bekerja. *Vigor* mencakup perasaan bersemangat dan memiliki stamina dalam menghadapi tantangan pekerjaan. Karyawan yang tinggi *vigor*-nya akan merasa termotivasi untuk tetap bekerja keras, bahkan ketika menghadapi stres atau tekanan. Mereka menunjukkan antusiasme yang tinggi dan merasa memiliki kekuatan fisik serta mental untuk

mengatasi masalah yang muncul dalam pekerjaan mereka. Hal ini terkait erat dengan motivasi internal dan kemampuan untuk tetap fokus dalam jangka waktu lama, bahkan dalam situasi yang sulit.

2. ***Dedication***

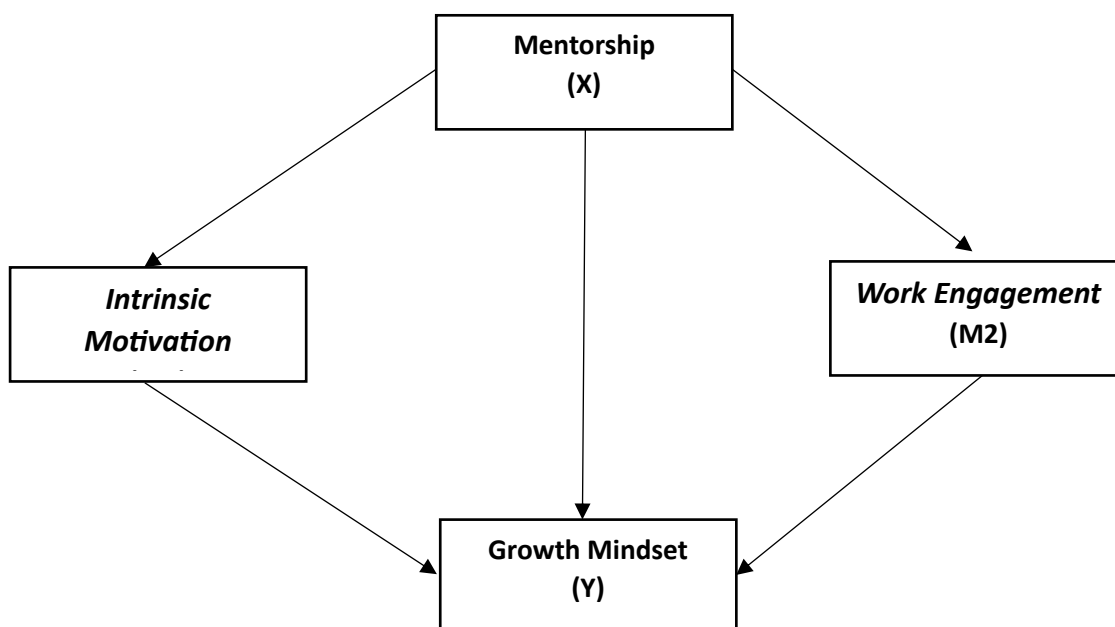
Dedication menggambarkan rasa antusiasme yang mendalam dan kebanggaan terhadap pekerjaan yang dilakukan. Individu yang memiliki dedikasi yang tinggi merasa pekerjaan mereka sangat berarti dan memiliki tujuan yang jelas. Mereka merasa terhubung dengan nilai-nilai atau misi pekerjaan mereka, yang memunculkan rasa bangga. Dedikasi ini juga mencakup tingkat komitmen dan rasa tanggung jawab yang besar terhadap pekerjaan yang mereka lakukan, serta keinginan untuk memberikan kontribusi terbaik. Individu dengan dedikasi tinggi sering kali merasa bahwa pekerjaan mereka memberikan arti dalam hidup, dan mereka siap berjuang lebih keras untuk mencapai hasil yang diinginkan..

3. ***Absorption***

Absorption mengacu pada sejauh mana seseorang dapat terfokus dan terlibat sepenuhnya dalam pekerjaannya. Ketika seseorang terabsorpsi dalam pekerjaan, mereka akan merasa seolah-olah mereka tenggelam dalam aktivitas yang sedang dilakukan, hingga sulit untuk memisahkan diri dari pekerjaan. Dimensi ini mencakup konsentrasi tinggi dan kehilangan rasa waktu, di mana karyawan merasa terhubung secara mendalam dengan tugas-tugas mereka. Absorption menunjukkan tingkat keterlibatan kognitif yang tinggi, di mana individu merasa bahwa mereka benar-benar fokus dan tidak mudah teralihkan.

2.5 Kerangka Pemikiran

Berdasarkan pemaparan pada kajian pustaka diatas mengenai Hubungan *Mentorship* dengan perkembangan *Growth Mindset* Mahasiswa Magang: Peran *Intrinsic Motivation* dan *Work Engagement*. Selanjutnya dibuat kerangka pemikiran mengenai Hubungan *Mentorship* dengan perkembangan *Growth Mindset* Mahasiswa Magang: Peran *Intrinsic Motivation* dan *Work Engagement*. Kerangka pemikiran dapat digambarkan sebagai berikut:



Gambar 2. 1 Kerangka Pemikiran

Dari sudut pandang penulis diketahui bahwa hubungan antara mentorship, intrinsic motivation, work engagement, dan growth mindset merupakan rangkaian proses pembelajaran yang saling berkaitan. *Mentorship* menyediakan *scaffolding* dan dukungan pembelajaran yang memungkinkan mahasiswa mengembangkan kompetensi, regulasi diri, dan kepercayaan diri akademik. Dukungan tersebut memenuhi kebutuhan

psikologis dasar yang memperkuat intrinsic motivation, yang mendorong mahasiswa untuk terlibat dalam proses belajar dengan lebih mendalam. Motivasi intrinsik ini kemudian meningkatkan tingkat work engagement, yang mencerminkan kualitas keterlibatan mahasiswa dalam proses belajar berbasis pengalaman. Keterlibatan belajar yang tinggi memberikan pengalaman belajar yang menantang sekaligus bermakna, sehingga membentuk growth mindset, yaitu keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha dan strategi. Dengan demikian, seluruh variabel dalam penelitian ini terhubung dalam satu mekanisme pembelajaran khas psikologi pendidikan, yaitu proses di mana dukungan lingkungan belajar menghasilkan perkembangan motivasional, keterlibatan, dan keyakinan diri peserta didik.